

Nietzsche y la Educación moral.
La fundación de una educación a la obediencia

Nietzsche and the moral education.
The foundation of an education toward obedience

Héctor Fernández Cubillos¹

Resumen:

Por medio del presente estudio se buscará esbozar algunas ideas del pensamiento de F. Nietzsche que podrían postular propuestas para un modelo de educación a partir de la crítica que realiza a la metafísica de los valores, explorando la *pars construens* subyacente en ella. La crítica que Nietzsche apunta a una educación para el dominio y el sometimiento del individuo por medio de la transmisión de los valores, y el lenguaje devenido de ella. Su cuestionamiento telúrico apunta a denunciar el estado de baja vitalidad y decadencia que encarna Occidente por medio del olvido y la falsificación de valores orientativos para la existencia. Se intentará dialogar con la crítica nietzscheana para cuestionar las bases de los modelos actuales de educación que, de un modo u otro, concretizan y perpetúan la metafísica como factor fundante del dominio y el sometimiento de los individuos.

Palabras claves:

Nietzsche, educación, educación a la obediencia, metafísica, dominio, filosofía, moral, valores.

¹ Académico de la Universidad Alberto Hurtado. E-mail: hfernand@uahurtado.cl

Abstract:

The present study will seek to outline some ideas of Nietzsche's thoughts that might posit proposals for an education model starting from the review it takes on the metaphysics of values, exploring the *pars construens* underlying in it. Nietzsche's critique points to an education for dominance and submission of the individual through value transmission and its language. His telluric questioning aims to denounce the state of low vitality and decadence that Western Civilization incarnates through forgetfulness and the falsification of values that serve as orientation for existence. The study tries to dialogue with Nietzsche's critique in order to question the bases of the current educational models that, in one way or another, concretize and perpetuate metaphysics as a founding factor of the dominance and submission of individuals.

Keywords:

Nietzsche, education, education towards obedience, metaphysics, dominance, philosophy, morals, values.

Detrás de todo modelo educativo hay, irremediablemente, una filosofía que, a su vez, presupone una metafísica, buena o mala, pero metafísica al fin y al cabo. En la discusión sobre reformas educacionales siempre priman los elementos prácticos, traducidos en factores económicos, o en intentos de hacer refacciones cosméticas a las necesidades y requerimientos que el mercado hace a la fuerza de producción de una sociedad o grupo humano. Nadie pareciera preguntarse por los aspectos fundantes de esas reformas o los contenidos filosóficos subyacentes a ella. En el presente trabajo intentaremos explorar algunas de las ideas de Nietzsche que nos ayuden a esbozar una propuesta al modelo educativo subyacentes a los postulados con que hace las cuentas con la formación de valores subyacentes a la *pars destruens* característica de su pensamiento.

Nietzsche en su crítica a los sistemas de formación alemanes pone de plano el problema de una metafísica subyacente, que aparece empotrado en un problema mayor aliento: la instauración de una identidad entre metafísica y lenguaje, entre contenido y la expresión de este contenido, que no sólo revela aspectos ideológicos sino que, además, apunta a la formación de un individuo particular que obedece al desarrollo de "la historia de los dos próximos siglos", que como una música ha agudizado y acostumbrado nuestros oídos: la "tensión torturadora" acuñada en "la angustia que aumenta década a década" que se encamina a una "catástrofe intranquila, violenta y atropellada", dominada por el miedo, la obediencia que no permite a los individuos reflexionar o que simplemente los dispone a no reflexionar (Nietzsche 2000, 31).

En educación experimentamos el influjo de un lenguaje metafísico caracterizado por palabras y formulaciones que dan cuenta de "*perspectivas determinadas de utilidad y mantenimiento de formas*

de dominio humano" (Nietzsche, 1980, VIII 2, 259²). En este sentido la metafísica proporciona una sistemática a los discursos que sostienen las más variadas posiciones en educación un sentido de formular un *estadio de seguridad* que se traduce en esfuerzos y tentativas de dominio. En este sentido la integración de los individuos, la participación en el mundo y la cultura occidental, además de la formación en la cosmovisión que se sostiene en su educación no es más que una expresión de dominio y sometimiento (Nietzsche, 2007, 69). Estas posiciones metafísicas que el lenguaje expresa, manifiestan los valores que organizan tales discursos como permanentes tentativas de establecer y conservar una fuerza de dominio sobre los otros.

La pregunta que debemos hacernos en este punto es -según Nietzsche- acerca de *qué especie de hombre piensa de éste modo* (Nietzsche, 1980, VIII, 2, 25). La respuesta da en el núcleo de los modelos contemporáneos de educación: "*una especie de hombre no creativa, sufriente, cansada de vivir... Que no quiere crear un mundo así como debe ser*" (Nietzsche, 1980, VIII 2, 25-26). Un individuo dominado y obediente, siempre dispuesto a ser tutelado por un núcleo valórico que le ayude a ser fiel a valores absolutos e incuestionables, negando y desconociendo toda posibilidad crítica, emancipadora y verdaderamente libre; es decir, disponibilidad a renunciar a su verdadera naturaleza y asumir una segunda naturaleza que lo mantiene dentro de los márgenes de la sumisión y la obediencia.

² Para la referencia de los *Fragmentos Póstumos* [*Nachgelassene Fragmente*] utilizaremos la siguiente nomenclatura: Volumen en números romanos, tomo y página.

1. Del dominio del lenguaje al lenguaje del dominio

La institución de la metafísica como imposición a las pulsiones de la vida es la mayor prueba que “la impotencia de la voluntad de crear” (Nietzsche, 1980, VIII 2,26). La metafísica se logra imponer como el origen y medida de los valores que subyacen en los discursos que sostienen los modelos en educación social, dirigidos a la obediencia y la sumisión. Esta imposición desarrolla su mayor sintonía en la conexión de la ‘estructura del lenguaje’ con una ‘estructura de dominio’: en este sentido el lenguaje no comunica ni expresa nada, sino que domina y somete al mundo (Conill, 2001, 65-66). El lenguaje se transforma en el medio por donde se adquiere el mundo, perdiendo su dimensión expresiva de lo natural y, por el hecho de ser adquirido, al vaciarse de su contenido original se vuelve en el más eficaz instrumento de sometimiento y dominio. Vattimo reconoce que ambas estructuras no son fácilmente coordinables (G. Vattimo, 2003, 39) aunque manifiesten posibilidades de combinatoria: el lenguaje expresa dominio al mismo tiempo que el dominio constituye un lenguaje. Esta combinatoria se articula particularmente en situaciones de peligro donde se requieren *funciones de comando* y necesidad de comunicación (Nietzsche, 1994, 25; De Santiago, 2004, 349). La estructura del lenguaje desarrollará el cultivo de la *sensación de situación de peligro*, comprendida como un estado alerta constante que busca más la reacción que la reflexión. Descubrirse en la presencia del peligro exige desarrollar una suerte de ‘don de mando’ para resolver si lo enfrentamos o nos entregamos al miedo. Este don de mando –que lo podemos identificar con el autocontrol– manifiesto en el valor de la ‘obediencia’, se encarna tanto en la valentía como en el miedo.

Esta percepción del peligro que el lenguaje fomenta no se articula en un hecho concreto que pueda ser medido o descrito sino, más bien constituye una ocasión para realizar un despliegue de 'fuerza' -que puede ser medida o descrita- tanto en oposición y resistencia como de abandono. En este sentido sentirse en peligro exige un reconocimiento de encontrarse frente a él, antes de generar una reacción. Desarrollar esta conciencia de peligro requiere una experiencia de autodominio, que genera una situación de poder ante lo que nos amenaza, que no solo se remite a una reacción de respuesta a la prueba de fuerza en que se encuentra sometido el individuo al encontrarse en riesgo que, aunque no parezca tal, comprendiendo esta situación como un estado existencial: "Expongámonos sólo a aquellas situaciones en las que no vale tener virtudes aparentes, en las que, como el volatinero sobre la cuerda, o nos caigamos o nos mantengamos o salgamos ilesos" (Nietzsche, 2001, 37).

El individuo vive amenazado, por lo que se ve obligado a decidir si el peligro que le amenaza pone a prueba su fuerza de manera efectiva, siendo realmente una amenaza para la seguridad o una oportunidad de dominio que ésta le otorga. Al individuo le corresponde generar una relación de familiaridad con el peligro, pero la educación a la sumisión transforma esta familiaridad en una expresión de seguridad. Recordemos que para Nietzsche el imperativo es llegar a hacer nuestra vida peligrosa: "...El secreto para cultivar la existencia más fecunda y más gozosa consiste en vivir peligrosamente" (Nietzsche, 2013 § 283³), lo que vale decir generar una educación consistente en articular una medida de la fuerza como

³ Citaremos las siguientes obras de Nietzsche por su parágrafo en vez de su página: *Gaya Ciencia, Aurora* (señalando libro y parágrafo).

legitimación de los usos de dominio y poder, todo lo contrario a lo que ofrece el lenguaje metafísico: generar una seguridad ante todo peligro. La educación tiende a generar las vías de reconocimiento del estado de peligro –que puede llegar a una suerte de paranoia permanente- ante la cual deben desarrollarse medidas para enfrentar o ceder ante lo que nos amenaza. Pero como se percibe débil y desprotegido ante muchas de éstas situaciones genera un lenguaje de seguridad para evitar que sucumba ante ésta conciencia llegando incluso a falsificar lo que realmente hay en el mundo (De Santiago, 2004, 352).

La realidad, como construcción desde la conciencia de un estado de peligro permanente, se transforma en una construcción basada en las fuerzas que se transparentan en el lenguaje, que se manifiestan de manera desigual, provocando también reacciones desiguales: el dominio no sólo se ejerce entre poderosos sino, más bien, entre poderosos y menos poderosos, o derechamente hacia los más débiles. Debemos tomar en cuenta que la educación vigente intenta defender a los débiles entregándoles un discurso de dominio que trastorna el orden natural del mundo.

2. La educación a la obediencia y al sometimiento

La educación potencia las 'naturalezas débiles' generando un temor sostenido en peligros que no existen y que los llevan a huir o entregarse a naufragar frente a los auténticos peligros. Articula una suerte de negación del peligro natural de la existencia, ofreciendo una seguridad falsa e ilusoria. Estas naturalezas débiles deben ser dominadas para que se adecuen a márgenes superiores de seguridad otorgados a la sombra de los fuertes (Nietzsche, 2001 62-63). Se trata de una educación al sometimiento, formar a un individuo capaz de renunciar a sus propios deseos y ponerse a las órdenes de los

poderosos, que a su vez obedecen a una serie de poderosos valores. Esto significa que se educa para adiestrar a los débiles en el obedecer: ellos necesitan que se les diga *dónde ir, qué hacer y cuándo hacerlo*, que encuentran un correlato en los imperativos kantianos. Nietzsche lo grafica de manera cruel y certera: "El gusano se enrosca cuando le pisan. Esto es una medida inteligente, pues de esa forma reduce las posibilidades de que le vuelvan a pisar. En el lenguaje moral, a eso se le llama humildad" (Nietzsche, 2001 62-63).

La educación posee un rol normalizador para estas naturalezas débiles a las que no se les puede acompañar continuamente en sus decisiones; si bien necesitan ser llevadas de la mano, deben aprender esta disposición de una vez y para siempre. Este es el rol de la escuela: educar a los débiles para la obediencia y morigerar a los fuertes para que obedezcan imponiéndose a los débiles (Betancourt, 2009, 41-42). La generación de un lenguaje y un discurso dominador exige la creación de un mundo "simplificado, limitado y abreviado" (Volpi, 2007, 67) por medio de signos que permitan a los individuos ubicarse en los distintos espacios ya designados para ellos. Se trata de un ejercicio permanente que permite a la sujeción de los individuos a distancia y obtener una actitud de obediencia a partir de la palabra (Nietzsche, 2003, 50-51).

Desde su origen en lenguaje conjuga comunicación y coerción, comparte mundo y sanciona a quien se instala en ese mundo, abre posibilidades y disciplina, da la sensación de autonomía pero reprime cualquier intento de subvertir el contenido de lo comunicado. El señor, es decir el que domina y manda, posee una naturaleza fuerte y en consecuencia un lugar de privilegio en el mundo (Nietzsche, 2003, 57-58). La familiaridad desarrollada con el peligro lo pone más allá de la obediencia, lo libera de toda obligación y sometimiento, habilitándole para no justificar sus actos delante de nadie (Nietzsche, 2003, 93). Él es patrón absoluto de las situaciones y los

acontecimientos. Su situación de dominio y gobierno se articula en la existencia de las naturalezas débiles, expresándose como dominio por medio de la palabra.

El señor no domina para acrecentar su propio campo de seguridad, sino para dar un margen de seguridad a los débiles, reduciendo su campo de inseguridad. La familiaridad con el peligro y su vínculo con el arriesgarse hasta la muerte, es lo que hace que el señor tenga poder sobre los débiles. La educación de la naturaleza fuerte se dirige a asumir el peligro al punto de asumirlo en su emergencia como la mayor fuente de paz. La figura del señor se dimensiona como una realidad fuera de lugar, amenazante y contradictoria: "para quebrantar a los fuertes, debilitar las grandes esperanzas, hacer sospechosa la felicidad inherente a la belleza, pervertir todo lo soberano, varonil, conquistador, ávido de poder, todos los instintos que son propios del tipo supremo y mejor logrado de "hombre", transformando esas cosas en inseguridad, tormento de conciencia, autodestrucción, incluso invertir todo el amor a lo terreno y al dominio de la tierra convirtiéndolo en odio contra la tierra y lo terreno..." (Nietzsche, 2003, 96). Su autonomía, su seguridad, su capacidad de mando y dominio, deben necesariamente ser incardinados en una disciplina, en un proyecto de formación. Este proyecto se traduce en un intento domesticador –presente en el corazón de la concepción de la escuela contemporánea– capaz de doblegar su naturaleza fuerte por medio de un lenguaje cargado de signos constituyente de una economía que desemboca y se desata en la obediencia. Incluso los fuertes de la tierra aparecen seducidos por la seguridad que ofrece la obediencia, y la educación para los débiles busca doblegarlos por medio del desprestigio.

La obediencia consiste en doblegar la voluntad a un adherir a una identidad asignada. Lejos de ser un descubrimiento de las propias fuerzas y límites, se trata de un conformarse –en el sentido

de meterse en la forma- a un modo de ser ya establecido y divulgado por la escuela. La obediencia posee una dimensión ambivalente: de una parte, se vuelve una fuente de deseo para el fuerte y, de otra, la dominación que débil desea eliminar para apropiársela. En esta ambivalencia se articula la estrategia de contradicción sostenida por las naturalezas débiles: para generar seguridad se debe hacer valer la obediencia a partir de una ausencia de dominio y gobierno.

Quien siempre ha obedecido siempre teme perder las pequeñas seguridades ofrecidas por el mantenerse fuera de peligro, por eso elabora un discurso de búsqueda de la verdad, para poner a salvo la tranquilidad acrítica donde reside su identidad (Nietzsche, 2003, 139). El origen de la seguridad de la obediencia se remontan al miedo y a la impotencia que reclaman ser borradas como una mancha devenida de un crimen, ignorando que "la pena no purifica porque el delito no ensucia" (Nietzsche, 1980, VIII 2, 128). Por eso la educación a la obediencia desarticula la memoria, la parcela y persigue el olvido de los tiempos en que el peligro de la existencia les ha hecho confiarse a la seguridad del dominio del señor; encarnada en la obediencia a su dominio y aceptar la identidad que se le asigna (Nietzsche, 2003, 252-253). Esta identidad es aquello que esconde y defiende de las pequeñas miserias devenidas de la seguridad (Nietzsche, 2003, 72-73). Los débiles juegan con un discurso que sostiene la existencia de una verdad esencial que se esconde a su favor detrás de la seguridad instaurada por los señores (Nietzsche, 1994, 286).

Esta seguridad que mantiene a los señores en peligro, que no puede soltar el poder, convertirse en norma y establecerse como un valor. La familiaridad con el peligro es lo que funda el sentido de su grandeza, hace de impedimento de volverse una seguridad permanente. Esta familiaridad asegura que los valores encarnados en las naturalezas fuertes no se vuelvan –salvo para los débiles-

absolutos, sino que se mantengan en el campo de lo relativo. La grandeza de los señores estriba en la precariedad de una permanente exposición al riesgo.

Los débiles encuentran en esta ocasión de una revuelta orientada hacia posibilidad-ilusión de una victoria definitiva. Esta ilusión se basa en que toda 'pequeña' seguridad se basa en la condición de entenderse como absoluta. Esta necesidad de absoluto en vez de aparecer como un límite se constituye en una suerte de virtud privada –y privadora– de toda dimensión de grandeza. El miedo a lo relativo se transforma en la *pasión por lo absoluto*. Lo absoluto se instaaura el carácter de valor que asegura a aquello que es pequeño la *superioridad* de lo que hace grande. Se trata de un darse vuelta de la realidad, una trasvaloración, donde los débiles se toman las vías que conducen al dominio de lo grande igualando y superando a los señores, generando un Señor absoluto, más allá de todo señorío y dominio. Este Señor superior es generado para defender la obediencia, por medio de intervenciones *ex machina* y por la determinación del destino del hombre y el fin del mundo (Sánchez Meca, 2004, 163). La palabra de Dios sustituye el dominio de los señores al asignar a todos, *indiferentemente* una *identidad* a la cual *adherir y responder*.

Esta adhesión a una identidad asignada es manifestación de la obediencia producida por la seguridad. En este proceso el señor se convierten en sujeto, tal como ocurre con los débiles que en un tiempo estuvieron bajo su dominio. La transvaloración que arrastra este proceso hace que incluso los señores sean educados a la seguridad de la obediencia, debiendo ponerse a resguardo en la identidad, que a fin de cuentas es querida por Dios. La obediencia se transforma en una virtud (la virtud superlativa) de donde se desprende incluso la libertad de rechazarla o sacrificarse por ella. De este modo, la pequeña seguridad se convierte en el sumo bien de la

salvación –el architrascendental metafísico por excelencia- que Dios otorga a quien por fe asume la obediencia de manera radical y hasta las últimas causas. Moral y religión se juegan como fruto de *la loca perspicacia de los filósofos* para terminar por dar a la materia, esencialmente al cuerpo, un estatuto y una idea de otro mundo (Nietzsche, 1980, VIII 3, 142-143).

3. La educación de los valores y la metafísica del dominio

No sorprende para nada que desde Platón hasta nuestros días la filosofía y sus desarrollos metafísicos, se mantengan *bajo el dominio de la moral* (Nietzsche, 1980, VIII 1, 247), compartiendo sus intereses y fundamentando y asumiendo sus valores. Desde *las más lejanas afirmaciones metafísicas* (Nietzsche, 2003, 27-28) hasta *los últimos presupuestos de las teorías del conocimiento* (Nietzsche, 1994, 413) la filosofía se ha mantenido sometida a los términos queridos por la moral y el derecho. De este modo se ha hecho una identificación entre lo moral y lo bueno, de la misma manera entre derecho y justo, asumiendo la arrogancia de ciertos valores constituidos a partir de la negación de sus orígenes y la intolerancia ante la existencia de otros valores. De este modo, se ha reproducido y generalizado una falsificación ético-jurídica de la vida. Lo *bueno* y lo *justo* articulan los ejes centrales de una educación para la obediencia y la seguridad. La genealogía –el arma principal de transvaloración según Nietzsche- es la única instancia que puede realizar *‘un ajuste de cuentas’ con la moral* (Nietzsche, 1980, VIII 2,36) desenmascarando y reabriendo los procesos inconclusos de su constitución, devastando su andamiaje metafísico para “retraducir los valores morales aparentemente emancipados y devenidos sin

naturaleza en su naturaleza, es decir en su natural inmoralidad" (Nietzsche, 1980, VIII 2, 38).

Se trata de lo contrario de toda "fundación moral" (Nietzsche, 2003, 124) que asume la moral como algo dado, un dato de hecho, y no como lo que en realidad es: un problema. En el gesto majestuoso de esta *fundación*, los filósofos se preocuparon de legitimar teóricamente sus juicios de valor y demostrar la "verdad" sin tener la mínima "sospecha de que pudiera haber en este punto alguna cosa de problemática" (Nietzsche, 2003, 125). Ellos han hecho que la moral continuase a ignorar sus condiciones de existencia y hacerse valer como una gramática universal contenedora de toda valoración. Los filósofos no se dieron cuenta que aquello que llamaron *fundamento* de la moral no era más que "una forma erudita de su *tranquila creencia* en la moral dominante, un nuevo medio de su expresión" (Nietzsche, 2003, 125). Nada de nuevo, y en consecuencia, nada de original ni creativo sino, más bien, un complejo tejido de reciclaje de prejuicios, una reafirmación circular de convicciones, una suerte de prueba articulante de la fe en los valores instituidos como tales.

Nietzsche se propone devastar esta fe y los valores que la sostienen. De manera contraria a la fundación filosófica, que es comprendida como una *apología enmascarada*, que estabiliza el dominio de la moral reproduciendo la obligación de "los orígenes de nuestros prejuicios morales", la investigación genealógica quiere inducir la duda y la sospecha como forma de pensamiento, por un lado, y como esclarecedor de la falsificación de la realidad, por otra. Se trata de cuestionar en su raíz los valores morales que hasta ahora han sido considerados como *valores supremos* (Nietzsche, 1980, VIII 3, 71), para reconsiderar "el valor de éstos valores", como punto *trascendental* en cada cuestionamiento de los valores (Nietzsche, 1994, 218). El valor no debe ser comprendido como una *propiedad*

del ser sino más bien como un punto de vista de quien lo vive: se trata de pasar de una metafísica del ser a una hermenéutica de "donde" se leen esos valores. Es la vida misma, en sus varias formas que se hace valer, se instaura como valor, asegurando sus "condiciones de conservación y de potenciamiento" (Nietzsche, 1980, VIII 2, 247).

De este modo, los *valores* son comprendidos como las condiciones que permiten a una forma de vida el despliegue completo de sus *fuerzas* (Nietzsche, 1994, 309). La existencia de los valores dependerá de un proceso de optimización de las condiciones de ejercicio de una fuerza, que se puede traducir en la posibilidad que los valores se desplieguen hasta el fondo de sus límites, apareciendo en su verdadera valía. Los valores no son otra cosa que la expresión de la fuerza de este valor concreto. La metafísica les hace aparecer absolutos más allá de toda medida y límite posible, mientras que el método genealógico lo enfrenta al valor a una doble medida: por una parte la medida del *grado* en que favorecen e intensifican el despliegue de una fuerza y, por otra, la medida de la *cualidad* de la fuerza que resulta favorecida. Se trata de una *medición de la fuerza expansiva de la vida y no de la consecuencia de un fin* (Simmel, 1923, 107-109), siendo el valor *aquellos que intensifican la vida* (Heidegger, 2000, 488-489).

Todos los valores, dicho de otro modo, patentizan -o valorizan- las fuerzas aunque no todas las fuerzas son valorizadas por los mismos valores. La diferencia entre el valor de los valores manifiestan las diferencias de las condiciones en que las fuerzas tienden al "*optimum*" de su existencia. Es necesario preguntarse por el "*optimum*" de las condiciones de la existencia de una fuerza para que rija -o ni rija- el pleno despliegue de todas las otras fuerzas. Estas condiciones de despliegue permiten o prohíben que toda otra fuerza se despliegue hasta su "enésima potencia" (Deleuze, 1967,

282). De este modo niega o afirma el libre juego de todas las fuerzas, destacando la inestabilidad de todo dominio y la fragilidad de todo límite. El método genealógico excluye la tentación de una fundación filosófica que resuelva las contradicciones por medio de una inversión capaz de decretar la anulación de la moral (Rujas Martínez-Novillo, 2010).

Los valores no pueden ser demostrados o refutados sino, más bien, reconstruidos en la historia efectiva de sus orígenes como en una "escritura jeroglífica difícilmente descifrable" (Nietzsche, 1994, 220) de su pasado. Una vez puesta en confrontación con su pasado – su desarrollo histórico-, la moral debe aprender el *verdadero valor de sus valores* al mismo tiempo de redimensionar las ambiciones hegemónicas. Posee la exigencia de descubrir que no posee ningún título para imponer sus criterios de valorización, para poder cual debe ser el *bien* de los hombres, de las actitudes y de las cosas. Su pretensión de universalidad es simplemente ilusoria como es ilusoria su imparcialidad –objetividad- e inocencia. El valor de sus valores se basa en el garantizar la seguridad de una estructura de dominio. En esto, según Nietzsche, no existe nada de moral. El método genealógico es, en definitiva, el intento certero de un redimensionamiento de la moral, orientada hacia su superación.

Para lograr tal superación se necesita "tomar distancia y restringir [...] el reino de la moralidad" (Nietzsche, 1980, VIII 2, 125), restituyéndole a la palabra la *cantidad de poderío*, reconociéndole su dimensión *decisiva* (Nietzsche, 1980, VIII 2, 34) en la determinación de la jerarquía de valores. No se trata de abolir la moral sino, más bien, de domesticarla, someterla, reevaluada en sus alcances y costos para resituarle dentro de los límites de sus funciones, que hasta ahora ha "obstaculizado el feliz desarrollo humano" (Nietzsche, 1994, 129). Su dominio ha asegurado el presente "a expensas del avenir", impidiendo que el tipo de hombre alcanzara "en sí una

posible suprema magnificencia" (Nietzsche, 1994, 219). En esto reside la urgencia de resolver el problema del valor, restituyéndole toda la autonomía que la moral le ha usurpado. El punto de partida se articula en la tesis que *no existen los hechos morales* (Nietzsche, 2001, 104) sino sólo interpretaciones, convenciones, normas y preceptos.

Cada comunidad establece "una valoración jerárquica de los instintos y de las acciones humanas" conformándose a sus necesidades y su utilidad (Nietzsche, 2013 § 85) en acuerdo a la necesidad de desarrollar un "sentimiento de seguridad" (Nietzsche, 1978, 127). No existe una moral única sino morales diversa a partir de una diversidad de valores que se afirman por medio de un orden del que disponemos (Nietzsche, 2003, 134). Este orden responde al objetivo de "conservar la comunidad e impedir que perezca" (Nietzsche, 1994b, 55). De este modo constatamos que la moral no aparece en el mundo por un designio divino ni por bondad de la naturaleza sino, más bien, emerge por medio del consenso humano o a través de la imposición y *constricción* (Nietzsche, 1993, 77) ejercida por aquellos que dominan –los que mandan-, que son quienes deciden qué *valores* deben regular las relaciones entre los hombres. La moral es comprendida como aquello que caracteriza "un poder que infunde temor, que gobierna e impera" (Nietzsche, 1980, V 1, 228) a la que se le debe obediencia, a la cual la multitud de individuos deben someterse en una suerte de aislamiento que los ordena –jerarquiza- por medio de una asociación (Nietzsche, 1993,77). Los valores que esta moral adopta y las jerarquías que articula se organizan bajo valores *puramente sintomatológicos* (Nietzsche, 2001, 104). Estos revelan las cualidades de las fuerzas que sostienen el dominio, las formas de existencias que son privilegiadas o puestas en entredicho, establece los límites y los márgenes de seguridad que la comunidad humana necesita para su subsistencia.

Deconstruir la moral –o más bien ejercer un ejercicio demoledor sobre ella- significa realizar un proceso de reconstrucción de la dependencia de la moral al dominio. Esta dependencia ha sido enturbiada y transvalorada por medio de un proceso de remoción que busca fijar la moral en un código que garantiza el gobierno y el dominio como una realidad anónima, donde el valor adquiere una pretendida autonomía de toda justificación originaria: se trata de la ley como tradición objetiva y desencarnada de las razones y necesidades que la han hecho emerger de sus contextos. La autoridad aparece como algo propio y constituyente del código que la impone, distanciándose de su expresión de la verdad que la sostiene, lo que la vuelve absoluta e incuestionable en consecuencia, además de indemostrable. La moral adquiere una dimensión orientativa ineludible teniendo por tarea esencial indicar –y sancionar- “la utilidad o la desventaja” (Nietzsche, 1980, VIII 3, 178) de las prescripciones que impone persiguiendo la obediencia como una actitud posible –además de ineludible- por medio de un sistema sostenido y regulado por la dinámica de premio y castigo. Su eficacia descansa en una desmemoria organizada o una memoria a cortísimo plazo que desconoce su proceso de formación –especialmente contradicciones y conflictos- a través de los siglos en que se viene imponiendo y de la violencia en que se ha desarrollado y nutrido. Nietzsche ve en la fijación de un código moral “un acto conclusivo de una época” que impone una suerte de *status quo* y que capaz de *crear nada* (Nietzsche, 1980, VIII 3, 178).

4. La ilusión moral y su fijación en la norma

La fijación de la moral en un código concluye el periodo de tentativas y experimentos entregándonos solo la alternativa de la obediencia. Esta conclusión en la fijación, que impone el valor

absoluto de la moral, exige el olvido como mecanismo de conformidad con la obediencia. El olvido es una pieza importante en la estabilidad y vigencia de la moral (Nietzsche, 1994b, 53-53). La memoria de los orígenes constituye una fuerza desestabilizadora de la autoridad y de los contenidos presentes en el código, porque admitiría cuestionamientos, volviendo discutible no sólo la formulación de los valores sino que exponiendo sus contenidos a revisiones y a los tentativos de innovación que pudieran realizarse. En este sentido la fijación no articula una simple transcripción de una serie de valores preexistentes, como tampoco se limita a hacer un elenco de normas que permitan controlar las conductas de los individuos por medio del miedo y el respeto de la norma. La imposición del respeto no es otra cosa que el fruto del proceso de remoción y sustitución del origen y la utilidad por la inmanencia de la razón que, por medio de la conciencia (Nietzsche, 1980, VIII 3, 181), impone a la norma como realidad indiscutible, además de absoluta y trascendente. La fijación en el código genera una *ilusión moral* o una *apariencia moral* de los valores que impone.

Los valores no son, en modo alguno, morales sino que se transforman en valores morales gracias a la fijación en un código, que al imponerse los declara perennes al momento de remover su origen. Los valores se convierten de "un medio para la vida" en un criterio absoluto para medir el valor de la vida misma (Nietzsche, 1980, VIII 3, 131). Una vez corregidos e independizados de su propia historia, aparecen poseyendo y gozando de toda perfección desde el inicio, como si no hubieran hecho nunca parte de un devenir histórico. Aparecen postulados como fruto de una revelación divina, un regalo de la divinidad o simplemente como la herencia invaluable e inalterable de una tradición milenaria (Nietzsche, 1980, VIII 3, 179). Se caracterizan por aparecer como existencias sin historia y atemporales. Esta ilusión los sitúa más allá de todo desarrollo

histórico y de toda manifestación temporal, adquiriendo una dimensión fundante, en vez de aquella de fruto de la historia, que en realidad poseen. Se trata de una suerte de "valor agregado" fruto de la sustracción de las dimensiones históricas del *valor moral*. Este valor agregado se hace cada vez más fuerte en proporción al aumento del olvido del origen: "muy poco de moral aparecería en el mundo sin el olvido" (Nietzsche, 1993, 70-71).

Al conectarse y reactivar la memoria de los orígenes, el método genealógico busca restablecer el valor efectivo de la moral, denunciando el valor imaginario que se le ha otorgado a la comprensión e interpretación de los valores morales. Esta sería la vía de superación de su dominio y a la decadencia que ha instaurado dicho dominio. En este sentido los *valores imaginarios*, empoderados en todo Occidente, han debilitado la posibilidad crítica de la filosofía, envenenando la vida y limitando las posibilidades humanas por medio de una educación a la obediencia. Este empoderamiento se ha hecho de manera global poniendo todo valor moral más allá de toda "justificación y transfiguración filosófica" (Nietzsche, 1980, VIII 2, 3) y no resulta ser más que una ilusión producida por el funcionamiento hegemónico del código fijado, y aceptado, como absoluto. Nietzsche ve necesario realizar una agresión radical al funcionamiento hegemónico del código, para poder generar acciones que vayan más allá de lo moral, que sean lo suficientemente fuertes para descubrir otra jerarquía de valores donde "la moral burguesa no meta más su boca" (Nietzsche, 1980, VIII 2, 170).

La educación es entendida como un agente de la moral que actúa como una suerte de dispositivo que disciplina las conductas de los individuos imponiendo el respeto –acrítico– a determinados valores y el desprecio por otros considerados antivalores o de poca valía metafísica. La moral burguesa educa penalizando toda transgresión y premiando la obediencia. El individuo es educado para

la obediencia para “existir en función del rebaño y atribuirle valor solo a la función” (Nietzsche, 2013 §85). Al educarnos se nos enseña que podemos decir *bueno* solo cuando decimos que es *bueno una cosa* (Nietzsche, 1993, 72). De este modo el valor de un hombre sólo puede ser medido en base al hecho de que sea beneficioso o útil a los otros (Nietzsche, 1980, VIII 2, 22). La educación moral persigue generar individuos virtuosos, es decir individuos en que el respeto de los valores y la obediencia suplanten y ocupen el lugar de los instintos. Se trata de generar en los individuos una suerte de una nueva naturaleza adquirida, capaz de superar y reemplazar los instintos naturales.

La educación busca instaurar una segunda naturaleza que corrige las imperfecciones de la primera. La obediencia se transfigura de una obligación en una suerte de placer para el virtuoso. La educación adquiere un adiestramiento para la adaptación capaz de hacer que los individuos se vuelvan en “instrumentos de grandes mecanismos fuera de sí mismos (Nietzsche, 1980, V 1, 446). Por la educación los individuos se transforman en entes *morales* cuando aprenden a creer en valores que los hagan sentirse adeptos a un función –que da identidad en la obediencia- y mantenerse dispuestos a reaccionar ante una orden o un mandamiento. La obediencia se traduce en una actitud vital que se puede leer en dos niveles: de una parte es una obediencia a los valores que se concreta, de otra, en el *valor de la obediencia*, a fin de cuentas la educación no enseña a nadie a desobedecer pero si a valorar a quien obedece.

En la educación –por liberadora que se disfrace- se juega todo en una “atenta erogación” de premios y castigos que manifiestan la asimilación de los valores, donde el punto más alto se encarna en la más eficaz y efectiva obediencia traducida en prontitud y total disposición. Se favorece de este modo la memoria a corto plazo, como instauración de la desmemoria que no sólo afecta el olvido de

los orígenes y el desarrollo histórico de los valores sino que favorece la adquisición de la dignidad "imaginaria" de los valores. La educación posee un refinado trabajo de socialización de la disponibilidad a la obediencia que va dando forma material a los valores caracterizados en lo *calculable*, lo *predecible* y lo *confiable*. El objetivo último que posee es volver al individuo, en la medida de lo posible, útil bajo el modelo de una *maquina infalible* (Nietzsche, 1980, VIII 2, 110). Este fin último es lo que entendemos como "perfección moral" encarnado en una suerte de hombre máquina, perfectamente planificado, que se sienta orientado a "la seguridad de las cosas buenas" que, a su vez, lo vuelven "bueno para alguna cosa", "regular en sus resultados" (Nietzsche, 1980, VIII 2, 110) y dispuesto a claudicar en el deseo (Nietzsche, 1980, V 1, 332). Se pretende formar un hombre capaz de obedecer y ejecutar mandatos de manera autónoma, incluso sin alguien o algo que lo guíe y lo vigile. El valor efectivo de este dispositivo moral donde se articula la educación se juega de fondo en la fundación de una "justificación económica" (Nietzsche, 1980, VIII 2, 110).

El actuar de los individuos no se juzga a partir del valor en sí que éste posea sino que en relación con los otros, a los efectos de sus actuaciones sobre los otros. Ocurre, entonces, una reducción de cada valor a una carga de funciones, basadas en un plano, a partir de una analogía geométrica, que termina en la degradación de la vida sometida al cumplimiento de una serie de funciones de carácter moral, dirigidas a la subsistencia del grupo y a la anulación del individuo. El sentido de la vida que otorga la educación a la obediencia excluye en consecuencia toda posibilidad de no tener una función, de no ser bueno para algo o ser un bueno para nada, potenciando todo desapego a las fuerzas de que contradicen o cuestionan el sistema valórico dependiente de la obediencia. La moral coarta y reprime todo lo que escape a un régimen que reduce y

reprime los instintos fundamentales de una naturaleza primera que debe ser superada. El filósofo del martillo ve en esta exclusión *la más grande inmoralidad* (Nietzsche, 1980, VIII 2, 82). La educación a la obediencia se basa en “los tópicos de la alabanza y la censura” (Nietzsche, 1980, V 1, 82) que impiden al individuo acceder al sentido de la vida, enclaustrado en la necesidad inocente y en su devenir.

5. Navegando contra la incómoda inactualidad de los postulados de Nietzsche

En la lectura del filósofo del martillo se ha levantado una tradición que acentúa solo su *pars destruens*, negándose a explorar la posibilidad de propuesta a partir de ella. El engranaje faltante, o más bien oculto es el tema de la trasmisión de los valores de los débiles, si bien Nietzsche no habla directamente de la educación deja entrever que es uno de los mecanismos por donde se transmite la decadencia y la baja vitalidad característica en la formación de los individuos de nuestro tiempo.

Es interesante ver que la crítica que articula al lenguaje metafísico subyacente a la conformación de los valores, que se conjuga con la desmemoria, como fruto del olvido y la instauración de una memoria corta, que promueve el desapego al origen de los valores que profesamos, además de desconocer su historicidad. En este sentido podemos postular que los modelos de educación vigente -parafraseando a Nietzsche en el *Crepúsculo de los ídolos* (Nietzsche, 2001, 61-62)- *fruto de la historia del error* por basarse en una comprensión de la historia de la metafísica occidental como la verdadera historia de la evolución humana; idea que el filósofo del martillo desarrolla en el primer capítulo de *Más allá del bien y del mal* (bajo el título de “los prejuicios de los filósofos”, particularmente en

los párrafos 1, 2, 3, 11, 13, 14, 19, 20 y 21). De este modo la metafísica ha permitido la construcción de un relato de las fases de un largo aplazamiento, de un deseo constantemente diferido que acaba, al final, evaporándose como tal.

En su desarrollo, la historia, como fenómeno, aparece orientada a un mundo verdadero asequible para unos pocos, inaccesible para todos en *este mundo* y, finalmente, se revela como una situación existencial desnaturalizada, esfumada, incapaz de mover la voluntad. Justamente lo que ha demostrado la construcción de los modelos educativos que han llevado al individuo a una baja vitalidad, una falta de creatividad y al miedo a pensar –o simplemente al deseo de no hacerlo. Nuevamente parafraseando a Nietzsche podemos afirmar que la educación ha elaborado “una respuesta burda, una indelicadeza contra nosotros los pensadores, - incluso en el fondo no es nada más que una burda prohibición que se nos hace: ¡no debéis pensar! ...” (Nietzsche, 1995,36).

La educación es la transmisión y la iniciación de un lenguaje de dominio basado en "ideales", "principios" y "valores" que han terminado en desembocar en la decadencia. La educación ha terminado por ser, en última instancia, el mecanismo de instalación de estructuras dadoras de sentido con las que debemos terminar de una vez, buscando reencontrarse con una voluntad de recuperación del “espíritu trágico de la existencia humana”, que estaría esencialmente definido por el sinsentido más absoluto y radical. No se trata de un concepto abstracto, ni de una corriente filosófica, sino de una actitud vital que hace frente al nihilismo, realidad que ha desfundamentado al mundo, desde su fundamento más íntimo (Nietzsche, 2000, 37).

El nihilismo, seguramente el fruto más sólido de la educación a la sumisión y la obediencia, ha irrumpido en nuestra historia como un modo de existencia manifestando que todo ha perdido su real sentido

(Nietzsche, 2000, 46). Los resultados descansan ante nosotros: la decepción se ha impuesto ante un pretendido fin que se diluye en el devenir, quedando al descubierto la imposibilidad de la sistematización, generando un elogio a la fragmentación y la dispersión, disolviendo la ilusión que nos otorgaban las seguridades valóricas y metafísicas, devastando la sensación de totalidad, de certezas, de *unidad de lo que es* en el mundo, ignorando multiplicidad y diferencias. Baste recordar la sensación que tienen nuestros adolescentes al terminar sus estudios en la escuela: todo aparece como inseguro y transitorio...

El mundo –basado en la verdad del ser– se mantiene siempre opuesto al mundo del devenir –de la ilusión y de lo falso– terminando por desenmascarse como simple respuesta a ciertas necesidades psicológicas y sociales determinadas, y en consecuencia –para Nietzsche– sin derecho alguno a la existencia. Por otra parte, la educación basada en un fin, una unidad y en el ser, como verdad metafísica de lo real, no son otra cosa que categorías de la razón que promueve el olvido y la sumisión. La fe en ellas, asumirlas como creencias incuestionables, comprenderlas como un metarrelato imprescindible que sostiene el mundo, desembocará lamentablemente en el nihilismo, la violencia contra el individuo y el endiosamiento del estado, el sistema o la religión.

La educación ha generado una conciencia de un hombre concreto, el hombre transmundo, "alucinado por el más allá" valórico-metafísico, que lo lleva a evadirse del mundo, hasta el punto de salirse de sus límites y sus órbitas hacia "otro mundo". La comprensión de la "verdad" en que se basan los sistemas educativos no es más que una "seudo-verdad metafísica", una falsificación no reconocida como tal que persigue en su fondo la negación de lo vital. El resultado no deja de ser menos lacerante; hablando de los doctos el filósofo del martillo señala: "...ellos están sentados, fríos, en la fría

sombra: en todo quieren ser únicamente espectadores, y se guardan de sentarse allí donde el sol abrasa los escalones" (Nietzsche, 1997, 186).

Esta pseudo-verdad vuelve estático lo aconteciente de una manera extrema: congelándolo, fijándolo en un código, en estructuras que se autopostulan como eternas, apriorísticas, necesarias. El fondo de la educación es la producción de un ideal del metafísico manifiesto en el "hombre representativo" presentado como un "espejo" para que las cosas se manifiesten en él -como "espacio, "escenario" de objetivación- generando una voluntad "nulificada" para que los entes puedan mostrarse "tal como son" o como debieran ser. Pensemos en nuestros perfiles de ingreso-egreso, tan bien instalados en nuestros modelos educacionales que siendo expresión de un deseo acerca de la realidad de nuestros estudiantes, una idea, un postulado ficticio, que se impone como una realidad espejo de lo que la realidad debe ser.

Lo que este ideal esconde es un desprecio por lo que la realidad ofrece, generándose por los deseos de sumisión y dominio que han sido confinados en el espacio de la "mala conciencia". En ese espacio, la vida queda encerrada y, con ella, la alegría que provoca el esplendor de lo múltiple desaparece ante la pesadez de un terrorismo metafísico de lo uno. Por ello que el individuo educado en lo metafísico no es capaz de reír y gozar, sometiéndome a la consigna del "*Non ridere, non lugere, neque detestari, sed intelligere*" (Nietzsche, 2013 § 333). Baste recordar el tono solemne que adquirimos al hablar de educación y las nomenclaturas que usamos para referirnos a ella, la mayoría de las veces alejadas de lo festivo y lo lúdico.

Si bien Nietzsche no ha desarrollado una propuesta directa sobre lo que debe contener un sistema educativo, su crítica a la metafísica puede esbozar los elementos centrales que debe -o no debe-

contener. Generar una entrada crítica a los valores profesados por la cultura que permitan devastar la educación al sometimiento y la obediencia bastaría para iniciar un proceso de liberación y recuperación de los individuos. Para ello es necesario revisar los presupuestos que contienen nuestros modelos educativos y poner en evidencia el entramado ideológico que subyacen en él. En este sentido urge revisar los modelos filosóficos que articulan su andamiaje y los contenidos metafísicos que comportan para generar una educación capaz de conectar a los individuos con la vida, dando salidas a la baja vitalidad en que nos encontramos, de manera de deshumanizar el mundo y mundanizar al hombre. Seguramente, parafraseando a Platón, es una tarea que corresponde a una "tercera navegación" que es devolver al hombre la vida y el mundo sin mantenernos en la bancarrota de la abstracción, de la falsificación metafísica de los valores, de la educación al sometimiento y el dominio por una más lúdica, gozosa y creativa.

Bibliografía

Betacourt, W. (2009). Nietzsche: filosofía y educación, en *Praxis Filosófica*, Nueva serie, No. 28, Enero-Junio 2009: 23-54

Deleuze, G. (1967). "Sur la volonté de puissance et l'éternel retour", en Nietzsche, Cahiers de Royaumont, Les éditions de Minuit, París.

De Santiago, L. E. (2004). *Arte y poder. Aproximación a la estética de Nietzsche*. Madrid, Trotta.

Conill, J. (2001) El poder de la mentira. Nietzsche y la política de la transvaloración. Madrid, Tecnos.

Heidegger, M. (2000) *Nietzsche*. Adelphi, Milano.

Nietzsche, F. (1980). *Fragmentos Póstumos [Nachgelassene Fragmente]*. En G. Colli Y M. Montinari, (Eds.) *Werke, Kritische Gesamtausgabe*. Berlín-New York: De Gruyter.

Nietzsche, F. (1978). *Aurora*. Milano: Adelphi.

Nietzsche, F. (1993). *Humano demasiado Humano*. Madrid: M. E. Editores.

Nietzsche, F. (1994a). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Madrid, Tecnos.

Nietzsche, F. (1994b). *El Caminante y su sombra*. Madrid: M. E. Editores.

Nietzsche, F. (1994). *Genealogia della Morale*. Milano: Adelphi.

Nietzsche, F. (1995). *Ecce Homo*. Madrid: M. E. Editores.

Nietzsche, F. (1997). *Así habló Zaratustra*. Barcelona: Altaya.

Nietzsche, F. (2000). *La voluntad de Poder*. Madrid: Edaf.

Nietzsche, F. (2001). *El Crepúsculo de los ídolos*. Madrid: Alianza.

Nietzsche, F. (2003). *Más allá del bien y del mal*. Madrid: Alianza.

Nietzsche, F. (2007). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza Editorial.

Nietzsche, F. (2013). *La ciencia jovial, 'la Gaya Ciencia'*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.

Sánchez Meca, (2004). "Razones de la moral y exigencias de la vida: Kant contra Nietzsche", en *Δαίμων*. Revista de Filosofía, no 33, 157-166

Rujas Martínez-Novillo, J. 2010, Genealogía y discurso, de Nietzsche a Foucault en Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas | 26 (2010.2)
<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/26/javierrujas.pdf>

Simmel, G. (1923). *Schopenhauer e Nietzsche*. Paravia: Torino.

Vattimo, G. (2003) *Il soggetto e la maschera, Nietzsche e il problema della liberazione*. Milano: Bompiani.

Volpi, F. (2007). *El nihilismo*. Madrid: Siruela.