

**Filosofia Unisinos**

*Unisinos Journal of Philosophy*

25(3): 1-16, 2024 | e25311

Nome dos editores responsáveis pela avaliação:

Inácio Helfer

Luís Miguel Rechiki Meirelles

Unisinos – doi: 10.4013/fsu.2024.253.11

Artículo

## Un acercamiento a la pedagogía vitalista de Nietzsche en la enseñanza de la historia

An approach to Nietzsche's vitalist pedagogy in the teaching of history

**Serapio Estanislao Cazana Canchis**

<https://orcid.org/0000-0002-9755-6085>

Universidad San Ignacio de Loyola, Facultad de Artes y Humanidades, Lima, Perú. E-mail: serapio.cazana@usil.pe

**Luis Daniel Morán Ramos**

<https://orcid.org/0000-0002-8244-5390>

Universidad San Ignacio de Loyola, Facultad de Artes y Humanidades, Lima, Perú. E-mail: l Moran@usil.edu.pe

**Carlos Guillermo Carcelén Reluz**

<https://orcid.org/0000-0001-7645-4955>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Ciencias Sociales, Lima, Perú. E-mail: ccarcelenr@unmsm.edu.pe

### RESUMEN

La educación y cómo educamos, siempre son temas actuales. De diversas maneras se ha enfatizado que el conocer y memorizar hechos y datos no son causas suficientes para una formación integral de la persona. Friedrich Nietzsche (1844-1900) ya había combatido contra una concepción educativa basada en la erudición coleccionista, objetiva, desprendida de las emociones, y frente a la cual propuso una especie de pedagogía vitalista: los hechos del pasado, del presente, los datos, las descripciones, deben recogerse y tratarse selectivamente teniendo como meta la construcción, la vivificación del individuo, la búsqueda de la unidad y el sentido de aquello que estudiamos. El presente trabajo se orienta a identi-



ficar y explicar las concepciones de la educación y de la cultura a las que se enfrentó Nietzsche y cómo se puede caracterizar la pedagogía que él propone para estudiar el pasado.

**Palabras clave:** Nietzsche, historia, historicismo, enseñanza, filosofía.

## ABSTRACT

Education and how we educate are always current topics. In various ways it has been emphasized that knowing and memorizing facts and data are not sufficient causes for a comprehensive formation of the person. Friedrich Nietzsche (1844-1900) had already fought against an educational conception based on collecting, objective erudition, detached from emotions, and against which he proposed a kind of vitalist pedagogy: the facts of the past, the present, the data, The descriptions must be collected and treated selectively with the goal of construction, the vivification of the individual, the search for unity and the meaning of what we study. The present work is aimed at identifying and explaining the conceptions of education and culture that Nietzsche faced and how the pedagogy that he proposes to study the past can be characterized.

**Keywords:** Nietzsche, history, historicism, teaching, philosophy.

## 1 Introducción

En los tiempos actuales, de grandes cambios globales (como la inteligencia artificial, el cambio climático, los desafíos a la democracia, etc.) la educación suele enfocarse en el presente y en las tendencias al futuro. Por cuestión general, el espacio temporal del pasado no suele considerarse muy relevante para comprender el futuro. Sin embargo, en algunas concepciones filosóficas, la educación misma era conocer el pasado. Ello porque la ampliación del panorama temporal de la persona, pasado, presente, futuro, no sólo puede aportar a un entendimiento de lo que ocurrió sino también de lo que podría ocurrir (Aróstegui, 2011). A ello, Nietzsche añadió un rol muy importante de conocer el pasado: el impacto que puede tener en la configuración del sujeto porque, finalmente, desde este agente se operan los cambios de manera relevante.

En ese sentido, Nietzsche se enfrenta a ciertas formas de enseñar la historia, y de conceptualizar la educación, las cuales conviene recapitular con el propósito de adentrarse en el contexto del debate nietzscheano. Por ejemplo, Immanuel Kant definió la Ilustración del siglo XIX como un proceso educativo, y con ello la humanidad se liberaría de su incapacidad de pensar por sí misma. El desarrollo de las capacidades racionales para pensar con independencia de las autoridades de la tradición era el objetivo principal del ciudadano ilustrado (Kant, 2004). Además de las capacidades intelectuales su objetivo es la formación de una moralidad igualmente basada en la razón y no en los sentimientos; Kant postula imperativos y obligaciones morales para con uno mismo (Kant, 1983), independientes de cualquier finalidad externa al propio bien por sí mismo.

Pero esa independencia no era aislamiento ni indiferencia hacia la sociedad. "La razón jamás se activa de manera espontánea en el hombre, que siempre le viene de los otros hombres, que a su vez la han heredado de quienes les han precedido" (Stiegler, 2012, p. 110-125). En consecuencia, la formación de la razón y de la voluntad se hace en el ámbito de la civilidad, y la educación es una condición para el progreso histórico, el cual inevitablemente marcha en espiral hacia la plena racionalidad, no sólo en el despliegue de las disposiciones naturales del ser humano sino en lo que éstas deberían ser (Rojo, 2003). Para Kant, la historia universal no es otra cosa que la marcha de la razón puede tener zigzagueos, pero su progreso es inevitable y éste se da con independencia de las voluntades individuales (Serey, 2021).

Esas invitaciones a la razón han sido decisivas para la configuración de las instituciones de la actualidad. Kant ha sido uno de los filósofos que ha influido significativamente en la fundamentación teórica de organismos y documentos internacionales (como la ONU, la Declaración Universal de los Derechos Humanos) que, con todas las limitaciones que pudieran tener contribuyen a que la coyuntura internacional no sea peor (Charpenel, 2023; Fernández, 2011).

Si Kant sostenía que la educación es la historia misma, Hegel piensa que la auténtica educación consiste en comprender la historia como una marcha de hechos dispersos pero unidos por una teleología común hasta el momento presente. En los aparentes hechos abigarrados y fortuitos del pasado subyace un orden racional y coherente.

Hegel trabaja el concepto de formación (Bildung) desde una perspectiva totalizadora. Se trata de la marcha del espíritu humano que culmina en la filosofía moderna, y más propiamente en la filosofía hegeliana. En ese sentido, *La fenomenología del espíritu* de Hegel expone las aventuras del espíritu humano encarnado en diferentes personajes literarios, en diversos caminos y circunstancias, buscando su propia identidad. El espíritu, la conciencia, busca supeditar su individualidad y acceder a la universalidad. En las primeras páginas de *La fenomenología del espíritu* Hegel muestra a la conciencia sacrificando su visión particular para ganar generalidad, llamando a ese tránsito formación. Partiendo del concepto de un ascenso a la generalidad, Hegel logra concebir unitariamente lo que su época entendía bajo formación. Este ascenso a la generalidad no está simplemente reducido a la formación teórica, no designa un comportamiento puramente teórico, en oposición a un comportamiento práctico, sino que acoge la racionalidad en su totalidad de manifestaciones. La esencia general de la formación humana es convertirse en un ser espiritual general. El que se abandona en su pura individualidad es "inculto", por ejemplo, quien se deja llevar por una ira ciega sin objetivo y sin cálculo. Para Hegel quien actúa de esta manera carece de capacidad abstractiva, y no puede escapar de sí mismo, de delirante movimiento subjetivo (Hegel, 2010).

Como lo explican Adorno y Horkheimer de los Estados europeos que asumieron las propuestas del progreso ilustrado buscaron establecer y mantener cierta universalidad manifiesta en los logros de la ciencia y la tecnología, y educaron a los hombres convirtiéndolos de niños en personas adultas dotadas de derechos naturales (Horkheimer y Adorno, 1988). Este progreso sustentado en los logros económicos, científicos y tecnológicos de la Revolución Industrial, construyeron la imagen de superioridad del hombre moderno sobre el antiguo, dando lugar al divorcio del ciudadano ilustrado y el pasado, representado por los monarcas, la iglesia, las instituciones y las tradiciones (Kahler, 1953).

Los ilustrados no nos hablan de un sujeto individual en su diversidad de manifestaciones históricas, ellos nos hablan de un sujeto en general, que es el hombre abstracto del derecho natural y que en el marco explicativo del historicismo de la Ilustración es un hombre que se refleja en los hechos que manifiestan de manera mecánica encadenando los procesos de manera racional (Meinecke, 1982). Más aún, para Horkheimer en los tiempos modernos la individualidad se subordina casi del todo a la razón general, la cual no puede desligarse completamente de su lastre anterior, pues sigue manifestándose como auto conservadora. En esta nueva era la individualidad se desprende de sus elementos metafísicos y se convierte en una síntesis de los intereses materiales del individuo (Horkheimer, 1973).

En este sentido, la educación, consiste en un ascenso a la generalidad, en hacer coincidir los impulsos individuales con una universalidad racional. La educación demanda, por tanto, el sacrificio de la particularidad a favor de la generalidad, inhibición del deseo particular y la aspiración a una libertad general. El neohumanismo del siglo XVIII da un carácter secular a un ideal místico de formación humana propuesto en la Edad Media por Meister Eckart y Johann Teuler, según ello el espíritu humano aprende la serenidad, la contemplación y la imperturbabilidad del alma ante las vicisitudes del mundo temporal (Moya, 2019; Sianes-Bautista, 2017). En su expresión laica la Bildung del siglo XVIII, autores como Herder, Schiller, Goethe, lo entendían como el desarrollo de la fina sensibilidad y el carácter (Gadamer, 2017).

Así mismo, la universalidad a la cual aspira la conciencia humana implica comprender los hechos actuales como la culminación de una serie de momentos que se han sucedido hasta al presente, y el

presente se constituye como tribunal del pasado, el cual juzga y da sentido a los hechos transcurridos en orden al tiempo presente. A esto llama Hegel *formación histórica*. Toda la atmósfera historicista que se vivía en Alemania en los siglos XVIII y XIX Hegel lo incorpora a la filosofía. En realidad, el historicismo alemán alcanzó su máxima expresión en la filosofía de Hegel. Al igual que otros exponentes del historicismo, Hegel consideraba que el estudio de la historia era el método adecuado para abordar la ciencia de la sociedad, ya que revelaría ciertas tendencias del desarrollo histórico. En su filosofía, la historia no sólo ofrece la clave para la comprensión de la sociedad y de los cambios sociales, sino que llega a ser glorificada como tribunal de justicia del mundo. En la interpretación que hace Hegel de la historia muestra el progresivo desarrollo de la libertad y de la justicia, que alcanzan su máximo desarrollo en la monarquía de Prusia.

Nietzsche considera que esta universalidad distante del individuo es enajenante y pernicioso para la vida. Propone más bien una vitalidad individual, destructora y creadora, que no se pierda en la anonimidad colectiva y decadente, en la cual se encuentra el "último hombre" de Así habló Zaratustra. Esta individualidad no se identifica con el individualismo, identificado también por diversos autores como un mal de los tiempos contemporáneos, sino más bien se trata del individuo creador que baja de la montaña para apelar a la comunidad de humanos.

En esa perspectiva, en la presente investigación nos centramos en buscar algunos rasgos característicos de lo que Nietzsche denomina "educación al servicio de la vida". En términos más usuales lo podríamos caracterizar como una especie de pedagogía vitalista. Para ello el trabajo se divide en cuatro partes. En un primer momento, se realiza una crítica a la educación historicista, la cual se orienta a coleccionar datos desconectados del presente; seguidamente, se desarrolla algunas formas de concebir y tratar la historia en el siglo XIX; en la tercera parte, advertimos las consecuencias de los vicios historicistas y, finalmente, reflexionamos sobre la historia crítica y objetiva.

## 2 Crítica a la educación historicista

Como afirma Giorgio Colli, no es conveniente buscar en la historia las razones por las cuales Nietzsche llega a este escrito, ello sería una "arrogancia de método" (Colli, 1983). Por ello, en este trabajo sólo referimos el contexto intelectual no con fines de unir nexos e inamovibles sobre el contexto y la influencia de este en el pensamiento nietzscheano, sino con el propósito de identificar el origen y motivos de ciertos conceptos clave.

En la segunda intempestiva, *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*, el autor de *Así habló Zaratustra* critica no sólo al afán historicista sino también a una forma de educación e incluso, a una forma de hacer filosofía (Nietzsche, 2000). Esta obra pertenece al conjunto de las obras tempranas del autor mas no por ello se la puede considerar como pensamiento no maduro o como preparación de la obra posterior, y por ello ha tenido una amplia recepción en los abordamientos desde el análisis de la educación.

Nietzsche, previo a la polémica con el culto al historicismo, relaciona la conciencia con la infelicidad. En el rebaño que ignora el ayer y el hoy el hombre ilustrado, no sin celos, ve la felicidad, y que desea esa felicidad no sabe bien cómo alcanzarla o no tiene la fuerza para ello. Pero la felicidad humana será siempre incompleta, puesto que la conciencia, la memoria, es inevitable en el ser humano. Vale decir, el conocimiento del pasado es inevitable, por lo que sólo queda es un olvido selectivo, dejar pasar todo aquello que sirve a la vida, concepto que lo identifica con la acción, mostrándose aquí una herencia de Schopenhauer (Colli, 1983).

La perspectiva nietzscheana que quizá ha sido más abordada ha sido el cuestionamiento al rol estandarizante y al conservadurismo igualitario de las escuelas burguesas, y ello porque a su juicio las instituciones educativas aplastaban a las individualidades excelentes y lo convertían personas promedio

(Bingham, 2001). En el mismo sentido se ha resaltado el talante no democrático, si bien su pensamiento no combatía la democracia, ésta no era su objetivo, no pretendía mejorarla, no era un presupuesto aceptado, tal como reclamaba la Ilustración (Fennell, 2005).

Otros autores, por el contrario, han visto en Nietzsche un pensador que puede aportar positivamente incluso a un objetivo que él pretendía combatir, como el desarrollo de las capacidades para una sociedad democrática. Incluso las masas podrían beneficiarse, en cuanto cada uno desplegaría sus capacidades y voluntad de autodominio, si cada uno buscara superarse a sí mismo (Jonas, 2009). Para algunos autores es también la inspiración para cuestionar la normalidad de cualquier época. Así por ejemplo, la educación ilustrada, lejos de ser el proceso emancipatorio propuesto por Kant, habría constituido el esfuerzo por ganar adeptos por parte de los pilares de la tradición anterior: el sistema religioso de reformistas y anti reformadores. De ahí que el espíritu nietzscheano encarne, en el campo histórico y pedagógico, una punta de lanza para diagnosticar el tiempo desde la filosofía (Gili, 2023).

El enfoque del presente artículo es evidenciar en el pensamiento de Nietzsche no tanto los objetivos cognoscitivos de la educación sino el proceso de aprender y construirse en dicho proceso con cierta actitud. En la actividad de adquirir conocimientos se requiere un animus, un espíritu dinamizador que conduzca a un involucramiento total por parte del estudiante, a lo que podríamos llamar pedagogía vitalista. Se trataría de soltar las amarras del método y el recato pedagógico, y dar paso a "esa potencia oscura, impulsiva," la vida. (Nietzsche, 2000).

En el prefacio de *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*, Nietzsche menciona que va a exponer "por qué la enseñanza que no estimula, por qué la ciencia que paraliza la actividad, por qué la historia, en cuanto preciosa superfluidad del conocimiento y artículo de lujo, nos han de resultar seriamente odiosas" (Nietzsche, 2000, p. 32). Esta afirmación, por sí misma, muestra que Nietzsche valora una enseñanza, una ciencia y una historia que se liberen de los presupuestos de la formación de su tiempo o de la erudición sin comprensión.

El pasado debe tener un tratamiento importante en el presente y, de hecho, nos aporta una utilidad para la vida, pero no necesitamos la historia como lo hace "el refinado paseante por el jardín de la ciencia" sino que la requerimos para la vida y la acción. Sólo si la historia está al servicio de la vida debemos servir a la historia; ya que "hay una forma de hacer historia y valorarla en que la vida se atrofia y degenera" (Nietzsche, 2000, p. 32). Aquí Nietzsche alude al positivismo histórico del siglo XIX que encontró su máxima expresión en Hegel, que privilegia el documento y valora la erudición. Se trata no de un olvido radical sino de un olvido activo (Feiler, 2020) o dicho de otra manera de un recuerdo selectivo.

El positivismo en el estudio de la historia fue representado por Ludwig von Ranke (1795-1886) y por Theodor Mommsen (1817-1903). Ellos afirmaban que la historia debe tener un método científico. La erudición, un conjunto de conocimientos ordenados mediante un método objetivo es la manera fundamental de hacer historiografía. La historia se hace con documentos, y el historiador no debe interpretarlos, sólo ordenarlos para comprender los hechos. La regla positivista de no pronunciar juicios sobre los hechos del pasado impidió que los historiadores discutieran de manera metódica lo prudente de las acciones política o militares, la solidez de los modelos políticos y económicos, la importancia de los movimientos culturales, la valoración de las instituciones del pasado, entre otras cuestiones, que le darían una mayor y mejor valoración a la acción de estos investigadores en sus medios académicos. (Collingwood, 1996). Por eso este tipo de historia se centra en la búsqueda y acopio de documentos de tipo político e institucional que aseguren el orden político establecido y la legitimidad de los Estados nacionales que se surgen en Europa y América, es decir, una historia para darle sustento empírico y cargado de evidencia legal originada en el pasado (Bloch, 2001). Es por eso que la historiografía positivista se convirtió en sinónimo de historia política como lo sostenía Leopold Von Ranke ignorando las otras historias que fueron redescubiertas en el siglo XX (Collingwood, 1996).

Al afirmar que esa forma de hacer historia es atrofiante provoca la discusión frente a los defensores del historicismo positivo, e irónicamente Nietzsche dice que provoca discusión con la esperanza de que a

través de la defensa que se le pueda hacer a esta corriente, él mismo pueda ser instruido sobre su presente, sobre la época en la cual vive. Con ello desafía a mostrar sus hallazgos en la erudición, en la búsqueda de hechos puros en el pasado. Obviamente, el autor de las intempestivas estudió filología clásica y también se ha acercado al pasado de forma académica, pero lo ha hecho no con el espíritu del erudito, de un coleccionista del pasado, sino con un espíritu creador. Por ello dice: “[...] sólo en cuanto aprendiz de épocas pasadas, especialmente de la griega, he llegado, como hijo del tiempo actual, a las experiencias que llamo intempestivas” (Nietzsche, 2000, p. 31). Aquí los términos “experiencia intempestiva” no se refieren únicamente a estar fuera del tiempo sino, más bien, a estar contra el tiempo, sobre el tiempo presente, a favor de lo venidero. En la tercera intempestiva, *Schopenhauer como educador*, dice que éste pugnó, ya desde su más temprana juventud, por oponerse a esta falsa, vana e indigna madre: su época. Y mientras la rechazaba se purificó y sanó, encontrándose de nuevo con su propio ser, en la pureza y la salud. Aquí presenta un ejemplo de hombre intempestivo, el cual no estuvo a merced de su época su contra su época, y su carácter ejemplificador lo usa como una figura bélica de las ideas para destruir un ideal de cultura y proponer una formación más auténtica del espíritu cultural de su época (Esteba, 2020).

Por otra parte, la materia de trabajo de la historia es el tiempo, los hechos en el tiempo, pero una determinada forma de concebir la temporalidad conduce a remordimientos y angustias contrafácticas, al no poder volver al pasado para mejorarlo o repararlo. Si bien el tiempo y sus acontecimientos se desvanecen en la nada, éstos retornan como fantasmas para perturbar la paz de los momentos posteriores. Con este pensamiento Nietzsche va más allá de la historiografía positiva, ya que mientras ésta aspira a los acontecimientos, a los hechos puros, libres de la visión interpretativa desde el presente, Nietzsche explica la historia desde una comprensión utilitaria. Pero aquí la utilidad (en alemán *Nutzen*) también significa beneficio, aquello que es susceptible de beneficiar, lo necesario para alcanzar los objetivos del espíritu, no se remite a una instrumentalidad para situaciones concretas.

Lo útil es lo que permite olvidar, y olvidar posibilita la felicidad, a su vez, la vida feliz tiene que ver con “la capacidad de sentir de una forma no histórica”. Y esto vale tanto para los individuos como para los pueblos. Precisamente, sobre este concepto va a girar sus exposiciones intempestivas. La temporalidad y la conciencia de ello no sólo es inevitable sino también útil para la vida, pero sólo si se lo considera de una forma distinta a como la hizo la historiografía positivista.

La visión positivista no solo se quedó entre las elites políticas y académicas. Estas interpretaciones son difundidas por los maestros de primeras letras que crecen en número en relación proporcional al proceso de modernización de los estados europeos y la institucionalización de la educación nacional. Como lo señala Carbonell, los maestros asumieron “la misión de formar buenos patriotas y valientes soldados”. El patriotismo se volverá en nacionalismo como parte de la formación de los Estados nacionales o a la época que los historiadores denominan la Europa de los Estado Nación caracterizada por las permanentes rebeliones, revoluciones, guerras civiles, guerras de expansión, conquista, colonización, independencia, unificación o de secesión que sacudieron el mundo entero a lo largo del siglo XIX hasta inicios del XX (Carbonell, 2001).

La crítica a la visión positivista desde el ejercicio profesional de los historiadores recién se puede apreciar en los estudios de Marc Bloch desde la década de 1920 quien propuso una serie de ideas que se han convertido en la base para desarrollo de la ciencia histórica contemporánea. Este autor plantea la necesidad de tener un enfoque multidisciplinario porque considera que el proceso histórico es un problema total, es decir, la historia se ocupa de todos los aspectos de la vida humana y el historiador debe manejar los distintos campos del conocimiento. Por eso es vital la colaboración de otras ciencias. A nivel metodológico además de la erudición basada en las fuentes documentales utilizará otras fuentes de información (fotografía aérea, series cuantitativas, iconografía, tradición oral, entre otras) por lo que dejará de lado el culto al documento escrito. Para Bloch toda investigación histórica debe partir de una pregunta de investigación que se elabora desde la necesidad de entender algunos de los problemas sociales contemporáneos al historiador, para con ello hacer hipótesis y objetivos para recién ir

a la búsqueda de las fuentes, por lo que planteó no creer en la historia narrativa política y patriótica, y por tanto, construir una la historia científica y explicativa. Por lo que el sujeto histórico será los mismos procesos históricos (lo social, económico, político, cultural) en un determinado tiempo y espacio, rechazando con esto enfoque positivista que se centra en el estudio de los grandes hombres para construir los modelos de valores nacionales. Desde esta perspectiva Bloch nos define a la historia como la ciencia de los hombres en el tiempo, rompiendo con ello las barreras y esquemas tradicionales de dividir el proceso histórico (Bloch, 2001).

Pero si bien hoy ya no existe la atmósfera del afán histórico, ya no se aspira a la erudición del pasado, tenemos la otra vertiente de la formación objetiva: el actualismo o el futurismo al cual todo se supedita. La erudición del pasado ha sido cambiada por el énfasis en la actualidad, la disposición de los datos que genera la tecnología se ha convertido en el nuevo signo de la cultura, de la formación científica, frente a la cual el discurso nietzscheano sigue siendo tan condenador como lo fue frente al historicismo.

### 3 Formas de concebir y tratar la historia para Nietzsche

#### 3.1 Historia monumental

Este primer tipo de historiografía que menciona Nietzsche pertenece al hombre de acción, al poderoso, al que libra una lucha para conseguir algo grande, para lo cual necesita de modelos y maestros. Si estos modelos no los encuentra en su presente los tiene que buscar en el pasado. Así, por ejemplo, la historia política es útil para quien se prepara para el gobierno del estado, ya que se inspirará en los forjadores de los imperios pasados.

Desde esta posición se entiende que un hecho, que una vez fue capaz de agrandar el concepto del hombre y llenarlo de un contenido más bello, prueba la posibilidad de emulación, de repetición. Obviamente, esta manera de ver la historia constituye una fe en la humanidad, en sus posibilidades de genio y de grandeza. Sin embargo, la exigencia de grandeza suscita la más terrible de las luchas, puesto que ante lo grandioso y excepcional se interpone la apatía rutinaria, lo mezquino y bajo, lo cual es más común de lo que se piensa. Ello obstaculiza, desvía y asfixia el camino que lo grandioso tiene que recorrer para llegar a la inmortalidad. No obstante, "siempre hay algunos a quienes la contemplación de la grandeza pasada fortifica y se sienten llenos de entusiasmo, como si la vida humana fuera algo maravilloso" (Nietzsche, 2000, p. 51). Estas personas deducen que la grandeza que una vez fue posible puede serlo nuevamente:

*Supongamos que alguien piensa que no se necesita más de cien hombres productivos, eficientes, educados en un espíritu nuevo para acabar con ese intelectualismo que está hoy de moda en Alemania, ¿cómo se sentiría confortado al constatar que la cultura del Renacimiento se edificó sobre los hombros de un centenar de tales hombres! (Nietzsche, 2000, p. 51).*

En algún grado, esta forma de entender la historia sirva a la vida, la acción, pero prontamente evidencia sus límites. Esta alusión es solamente explicativa, ya que el mismo Nietzsche dice que esta comparación es arbitraria e imprecisa, ya que se tendrían que dejar de lado muchas diferencias para forzar esta homología.

Además, esta visión monumental de la historia incurre en otro error, puesto que si el alma de la historiografía consiste solamente en los grandes estímulos hay el peligro de que se pueda distorsionar los hechos y acercarlos a la pura invención poética. Es decir, si esta visión prevalece sobre las otras formas de conocer el pasado muchos hechos quedarían fuera de la historia, y quedarían sin mencionarse y jamás se comprendería su valor. Solamente las grandes peculiaridades resaltarían como islas, antinaturales y lejanas.

Es más, el énfasis en estos hechos monumentales incitaría a la temeridad y al entusiasmo, incluso lo llevaría al fanatismo. En ese sentido, si la historia monumental cayera en las manos y en las cabezas de egoístas y exaltados líderes “veríamos imperios destruidos, príncipes asesinados, guerras y revoluciones desatadas y el número de los “efectos en sí” históricos, es decir, los efectos sin causa suficiente serían acrecentados sin un plan racional. Baste esto para recordar los daños que la historia monumental puede producir entre los hombres de acción y los poderosos, ya sean buenos o perversos” (Nietzsche, 2000, p. 56). Se puede relacionar estos conceptos con hechos recientes en la política local e internacional. Los grandes artistas del Renacimiento, a los que cita Nietzsche, irrumpieron no solamente con instrumentos de poder, materializados en sus puestos que ocupaban o mediante sus mecenas, sino que además de poder tenían talento. Actualmente, es más posible tener poder (tecnológico, político) y no necesariamente un talento, una capacidad creadora, que conduzca ese poder. Según Nietzsche, estas personas se dirigirían contra los espíritus vigorosamente artísticos, contra los creadores, aquellos que son los únicos capaces de extraer de la historia una verdadera enseñanza, una enseñanza orientada hacia la vida y a convertirla en una forma más elevada, en la obra del genio.

### 3.2 Historia anticuaría

La segunda forma de historia es aquella que preserva y venera el pasado. El historiador anticuario cuida lo que subsiste desde tiempos antiguos para prolongarlo hasta y para las generaciones futuras.

*Todo lo que es pequeño, limitado, decrepito y anticuado recibe su propia dignidad e intangibilidad por el hecho de que el alma del hombre anticuario, tan inclinada a preservar y venerar, se instala en estas cosas y hace en ellas un nido familiar (Nietzsche, 2000, p. 59).*

La persona que sigue esta historiografía ve en la historia de su pueblo la suya propia, y como ahí pudo vivir, cree también que ahí podrán vivir las generaciones futuras y, además, de la misma manera que ella misma; ese eso se basa su interés por prolongarlas. Además, el historiador anticuario posee “una instintiva facultad para leer correctamente un pasado tan recubierto de escritos, la comprensión rápida de palimpsestos” (un palimpsesto era el cuero donde se ha escrito, se ha borrado y se ha vuelto a escribir; el historiador anticuario sería experto en cambiar una imagen del pasado para dejar al descubierto otra, y así ir develando las diversas capas del tiempo inexistente) hasta el punto de olvidarse del presente. Pero el interés del anticuario no solamente se dirige a la erudición especializada, sino también a un pasado sencillo y elemental. Nietzsche hace referencia a Berthold Georg Niebuhr (1776-1831), uno de los más famosos historiadores positivistas. Sus estudios se centraban en la Roma monárquica, a la que concedió todo tipo de virtudes. Niebuhr será el modelo de erudición, el cual habría vivido contento en bosques y campos entre campesinos libres, pero con un pasado histórico, ya que ese pasado le proporcionaría una identidad y fidelidad a una herencia cultural, y no se sabría ni arbitrario ni fortuito, sino un ciudadano de una patria donde naturalmente debe estar. Ese arraigo y estabilidad, según Nietzsche, haría que su existencia tenga una justificación. Ahí está el valor positivo de esta forma de ver la historia, el valor de dar identidad y pertenencia. En su tiempo, Nietzsche ya veía lo que en la actualidad se ha acentuado, las grandes migraciones internas o externas, en donde las personas se encuentran desarraigadas, sin una herencia fuerte que los vincule a un pasado común.

Pero también aquí el pasado se ve perjudicado. Al igual que la historia monumental que es selectiva y omite muchos acontecimientos, la historia anticuaría ignora lo que no le pertenece de modo próximo. “El árbol siente sus raíces más de lo que él puede verlas [...] Si el árbol ya en esto puede equivocarse, ¿cómo no se equivocará respecto al bosque entero que lo rodea?” (Nietzsche, 2000, p. 62). Esta visión de la historia no diferencia los hechos y todo lo ve importante, y no discierne todo lo que le concierne y le es propio de lo ajeno, o bien ve las cosas solo en dos posibilidades, o lo propio o

lo ajeno. De modo que también esta concepción de la historia muestra su debilidad “en el momento mismo en que ya no está animada ni inspirada en la fresca vida del presente [...] Entonces se observa el repelente espectáculo de una ciega furia coleccionista, de una incesante acumulación de todo lo que una vez existió” (Nietzsche, 2000, p. 63).

Pero supongamos que la historia anticuaria tenga una escala de valores para discriminar los hechos y un sentido de proporciones para formar una visión general de las cosas; aun así, sabría cómo conservar la vida, pero no cómo crearla, y en consecuencia propiciaría una parálisis en el espíritu creador.

### 3.3 Historia crítica

Pero además del modo monumental y anticuario existe un tercer modo de ver la historia: el modo crítico. Este modo trae el pasado para juzgarlo, para someterlo a un interrogatorio minucioso y, finalmente, condenarlo. Aquí, quien juzga no es la razón ni el sentido de justicia, sino la vida instintiva con disfraz de criticismo, “esa potencia oscura, impulsiva, insaciablemente ávida de sí misma. Su veredicto es siempre inclemente, siempre injusto, porque nunca procede de una pura fuente de conocimiento” (Nietzsche, 2000, p. 65).

Pero aún si el veredicto fuese pronunciado por la justicia misma la sentencia sería idéntica, puesto que, en palabras del Mefistófeles de Goethe, todo lo que nace merece perecer. De hecho, ningún acontecimiento se perpetúa, toda caduca para ceder paso al futuro. Esta concepción de la historia es aniquiladora, va terminando con todo tipo de pasado.

*...y los hombres y las épocas que sirven así a la vida, juzgando y aniquilando un pasado, son siempre peligrosos y están siempre en peligro. Puesto que somos el resultado de generaciones anteriores, somos además el resultado de sus aberraciones, pasiones y errores y, también, sí, de sus delitos. No es posible liberarse por completo de esta cadena (Nietzsche, 2000, p. 66).*

Se podría condenar los hechos injustos y abominables, pero ello no significa imposibilitar su repetición; de cualquier manera, hay una herencia de ello que permanece en la vida, pues, nosotros también aniquilaremos para crear algo nuevo y el futuro, a su vez, nos aniquilará a nosotros. Este es el curso de la historia crítica, y los que se sirven de ella para la vida ganan algo: “el saber que esta primera naturaleza fue una vez segunda naturaleza y que toda segunda naturaleza, cuando triunfa, se convierte, a su vez, en primera naturaleza” (Nietzsche, 2000, p. 67). Una revolución demuele un sistema que es primera naturaleza, y la revolución instauro otro sistema, el cual será visto como una segunda naturaleza. Pero ese estado de cosas también será combatido por otra revolución.

En realidad, toda persona o pueblo necesita conocer el pasado, necesita servirse de aquello que dio paso al presente, incluso la historia monumental, la anticuaria y la crítica brindan un servicio a la vida, pero en un plano muy distinto a como hacen los eruditos que asisten como espectadores de la vida, que sólo con el saber se sienten satisfechos, y no se preparan para crear acontecimientos por cuenta propia. Es decir, no se sirven del pasado para fortalecer el presente sino para debilitarlo. De modo que la misión es hacer lo contrario, puesto que a las épocas pasadas se las puede aprehender en una intención presente, para así dar vigor a la vida actual y hacerla fuerte. Ello, inevitablemente pasa por una forma interpretativa, por una continua recreación del pasado. Así, la historia se convierte en un saber que fluye de modo incesante y sus fuentes son inagotables (Sánchez, 1995). Es frecuente encontrar lo extraño e incoherente o caótico, pero el tiempo tiene esa naturaleza, la historia no podría ser diferente. Sin embargo, el historicismo quería hacer de la historia un saber plano, al modo de las ciencias naturales, pretendía llenarse de erudición, de datos, y el resultado ha sido que “el hombre moderno se mueve llevando dentro una ingente cantidad de indigeribles piedras de conocimiento” (Nietzsche, 2000, p. 67).

Aquí Nietzsche alude indirectamente a Heráclito (544 a.C.-484 a.C.), el filósofo griego que afirmó que la erudición no da comprensión. También refiere de manera más directa a una educación literaria, contrapuesta a la educación del historicismo erudito. Pues al referir a las “indigeribles piedras de conocimiento” está aludiendo al cuento de los hermanos Grimm, en el cual el cazador extrae a los cabritos del estómago del lobo, y el vacío que dejan lo llena de piedras y las cose. El animal, al no poder digerir las rocas cae al pozo debido al peso de éstas. De la misma manera, la sociedad moderna, representada por Fausto, se alimenta de ciencia, medicina, filosofía, teología. Tiene todos esos conocimientos pero no logra “saber” (De Faramiñán, 2019; Goethe, 2014).

### 3.4 Interioridad y exterioridad

Obviar la individualidad, lo particular, y orientarse a una objetividad universal, como lo postulaba Hegel, crea una brecha entre la interioridad y la exterioridad. Por una parte se genera un intelectualismo que se queda dentro de la persona, se produce un mundo auto referente, hasta el punto que toda circunstancia externa le es extraña. Así, una pretendida universalidad objetiva termina quedándose en una aislada, circunscrita y subjetiva individualidad. “El saber consumido en exceso, sin hambre, [...] permanece encerrado dentro de un cierto caótico mundo interior que el hombre moderno designa, con extraña soberbia, como su característica “interioridad”” (Nietzsche, 2000, p. 73).

La educación ilustrada, deseada por Kant y Hegel, lo ve Nietzsche como un saber sobre la cultura, un saber sobre lo ajeno, pero ello no hace que la persona misma tenga cultura, o haya sido cultivada según el desarrollo de sus propias disposiciones naturales. Precisamente, ahí radica el problema, porque el ensimismamiento lo hace incapaz para relacionarse con lo exterior. A este mismo problema Nietzsche lo ve como disociación entre forma y contenido. Más concretamente, el autor alude a la delgada capa de cultura que los alemanes tomaban, imitativamente, de los franceses, a quienes veían con cierto recelo, en tanto lo consideraban como la vanguardia ilustrada.

Esto implica un concepto de cultura no realizado por los partidarios de los racionalistas ilustrados. Esa universalidad, erudita y abstracta, estaba tan alejada de lo individual cotidiano que el mundo concreto no se correspondía con esa ebullición de datos del mundo interior del individuo. Nietzsche cuestionaba que la erudición tuviera tan tampoco que ver con la vida real e inmediata que, lo exterior a ésta, se reducía a una indiferente convención, una lamentable imitación e incluso una caricatura de lo que se configura en los constructos intelectualistas. “Tan solo en cuanto rellenándonos y sobre rellenándonos de épocas, costumbres, artes, filosofías, religiones y conocimientos extraños, somos objetos dignos de consideración” (Nietzsch, 2000, p. 74). El filósofo creía que si por el golpe de una vara mágica una persona moderna fuese transportada al mundo griego los encontraría muy poco “cultos”, al verlos avocados a su mundo cotidiano, material, sensual, a lo que estaba a su alcance por ser suyo. Al mismo tiempo eso mostraría un secreto muy guardado: que la cultura moderna no tenía nada propio, lo cual explicaría por qué lo exterior de los ilustrados tenía mucho de bárbaro y rudo.

La cultura, tal como lo vivían los griegos, en los tiempos modernos significaría la unidad de estilo, la unidad viva entre lo interior y exterior, los conocimientos de un pueblo orientados a la capacidad de acción, a una vigorosa acción, a las disposiciones necesarias para la destrucción y construcción de épocas, de valores, de ideales, tal como se prefigura en Así habló Zaratustra (Nietzsche, 2003).

## 4 Consecuencias de los vicios historicistas

En el capítulo cinco de la segunda intempestiva, Nietzsche resume lo peligroso que podría ser para la vida la saturación histórica:

1. El exceso de historicidad provoca la oposición entre lo interno y externo, debilitando la personalidad.
2. Hace que una época se imagine que posee la justicia en grado superior a cualquier otra época.
3. Perturba los instintos del pueblo e impide que llegue a su madurez.
4. Implanta la nociva creencia en la vejez de la humanidad, en el estado en donde ya no habría desarrollo.
5. Induce a una época a caer en el estado de ironía respecto a sí misma y de ahí se llega a algo más peligroso, al cinismo. De esa manera una época evoluciona a un practicismo calculador y egoísta que paraliza y destruye las fuerzas vitales.

Así, el historicismo ha hecho perder el *pathos* (la emoción) de los acontecimientos; en la modernidad y, aún en nuestra época contemporánea, pocos ven los acontecimientos con las fuerzas de la vida o de los instintos vitales. "Apenas ha terminado la guerra y ya está convertida en papel impreso con cien mil copias y presentada como novísimo manjar a los cansados paladares de los hambrientos de historia" (Nietzsche, 2000, p. 82). Los hechos se enfrían como datos y narraciones acabadas, y no conectan con el flujo vivo de los acontecimientos.

En la coyuntura actual existen los *ojos hambrientos de noticias*, de la historia efímera, y nada vibra por mucho tiempo en los espíritus, todo se reemplaza de un día para el siguiente, se elige de la abundancia de novedad disponible. Pero al igual que en los tiempos de Nietzsche, las noticias se convierten ya no en papel impreso, sino en formatos digitales y electrónicos. El historicismo sin *phatos* ha convertido la historia actual en noticia, en registro, y ese registro se ha convertido en un bien de consumo. ¿Es ésta la cultura, la *Bildung*, que inició la modernidad? ¿Qué responsabilidad tiene la filosofía moderna por haber avalado el historicismo científico y haber contribuido a convertir la cultura en todo estos?

De manera que el hombre instruido, "culto", ha perdido su instinto "y no puede ya, confiando en el "divino animal", dejar sueltas las riendas cuando su intelecto vacila y su ruta atraviesa desiertos" (Nietzsche, 2000, p. 83).

Con el instinto adormecido, la persona se vuelve insegura, vacilante, sin confianza en sí misma, se enmascara en roles, como científico, poeta, político, e incluso actúa como persona culta. A esto ha llegado la educación. "¡En qué situaciones falsas, artificiosas y, en todo caso, indignas, tiene que caer la más veraz de todas las ciencias, la sincera y desnuda diosa filosofía en una época que sufre de cultura general!" (Nietzsche, 2000, p. 84). Más adelante nos dice que nadie en la modernidad se atreve a aplicar las leyes de la filosofía porque nadie vive filosóficamente como sí lo hacía un antiguo, como un estoico, por ejemplo, sin importar el lugar donde se encontrase. Ante ello Nietzsche se pregunta si el hombre moderno, erudito, aún es hombre o una simple máquina para crear textos.

Se comienza a ver aquí la separación entre el intelecto cultivado y los compromisos personales, es decir, el modo general de la vida moderna que aprende sin reflexión. Y es así porque el hombre moderno, débil, se somete a la historia, siente que no puede cambiarla. Pero para Nietzsche la situación no cambiaría mientras "la historia misma quede guardada por aquellos que son incapaces de hacer historia" (Nietzsche, 2000, p. 84). Aquí nos encontramos con una identificación del problema. ¿Quiénes escriben la historia y quienes la enseñan? Para recoger el planteamiento de Nietzsche se tendría que enseñar la historia con una perspectiva más allá de los límites de la disciplina académica de la historia. Ésta tendría que "recogerse" de una abundancia de datos disponibles mediante un juicio crítico y reflexivo por parte de los historiadores; pero más aún, la enseñanza de estos contenidos debe abordarse de una forma filosófica. Lo cual conlleva preguntas de naturaleza objetiva como cuándo, dónde, de qué manera, y de naturaleza reflexiva, que oriente el pensamiento de los estudiantes a buscar el sentido de los hechos. Es decir, una pedagogía que se oriente a la vida, requiere llegar a la filosofía o a gran parte de la actitud que demanda esta disciplina. Ello resulta complejo en la actualidad debido a que la filosofía en la educación básica y media es limitada, e incluso cuando se tiene que reducir contenidos para generar espacios para la educación técnica y productiva la candidata favorita para reducir materias es la filosofía (Gili, 2023).

## 5 Crítica y objetividad

Otro enfoque de Nietzsche sobre la educación lo ejemplifica con el rol de la crítica académica en general y en particular en el arte. Si el crítico encuentra una obra de arte, como una pintura, una poesía o una composición musical, la persona culta pero vacía de vitalidad y creación pregunta por su autor, "si este tiene otras obras [...], se compara su obra con las de otros, es criticada en cuanto a la elección del tema y tratamiento del mismo [...], finalmente, se presentan objeciones y críticas al conjunto" (Nietzsche, 2000, p. 88).

En este tipo de crítica no hay efectos reales, a juicio de Nietzsche, porque la obra permanece y la crítica pronto es objeto de otra crítica, es como cambiar de un tema de conversación a otro, pero los temas no cambian, sólo nuestros puntos de vista sobre ellos. Entonces la crítica hace lo que siempre se ha hecho, pero sin consecuencias en la obra.

De manera similar, luego de la colección erudita se pasa a la crítica de la historia. Se ponen los hechos sobre la mesa y se busca un sentido coherente, una explicación de los acontecimientos de acuerdo con un modelo o teorías previas, y al encontrar vacíos e incoherencias se juzga el pasado con una pretendida objetividad, con deseo de justicia cuyo concepto se ha elaborado desde un presente parcial y fragmentado.<sup>1</sup> Se tiene la sensación de estar en una altura, desde donde se puede observar el abigarrado panorama histórico. "Si fuera un frío demonio del saber, difundiría en torno a sí la helada indiferencia de una majestad sobrehumanamente terrible" (Nietzsche, 2000, p. 88). Sin embargo, no es un demonio, el historicista es un ser humano, y pese a esa limitada condición pretende erigirse en juez.

Sin embargo, el papel de la crítica es necesaria, sólo una mala crítica es perjudicial, por lo que se tiene que educar las capacidades para encontrar tanto los hechos vivificantes y como los buenos jueces del pasado. En efecto, el estar contra una época demanda poder juzgar, y "nada hay que promueva más el bienestar general que el sembrar, con la mayor difusión posible, las semillas del discernimiento a fin de que se pueda distinguir al fanático del juez y al afán ciego de ser juez de la capacidad consciente de poder juzgar" (Nietzsche, 2000, p. 93). Lo cual indica que en la formación de la humanidad, más importante que coleccionar datos y cultivar destrezas, es aprestarse en el discernimiento, en la capacidad de ver una situación en relación tanto con la objetividad como con la vida, la justicia. Existe una necesidad de ello porque de lo contrario, cuando se escuche discursos a favor de la verdad y de la justicia, habrá una gran incertidumbre, ya que no se sabría si se trata de la verdad y justicia de un juez o de un fanático. Esta es la gran tarea del historiador juez, quien pretende ver el pasado con la justa e imparcial objetividad.

Pero queda, todavía, otra categoría de historiadores, los que son competentes en lo que saben hacer bien, honestos y rigurosos, pero de cabezas estrechas. En ellos se encuentra la voluntad de ser justos, mas sus veredictos están en proporción de su comprensión de las cosas; ellos creen firmemente que las opiniones populares de su época son lo objetivo, son dignos representantes de su época, y cuando juzgan el pasado lo hacen con las opiniones triviales de época, con aquello que en Así habló Zaratustra lo denomina como decadente opinión pública. Con ello Nietzsche está mostrando que la objetividad historicista es una ilusión, es sólo la medida que deviene de la época del autor, o de las opiniones populares que dominan en el tiempo del historiador. Y todo lo que no está en el canon de esa "popularidad" es rechazado como subjetivo, aunque provenga de una mente más potente y profunda. Por ello, Nietzsche se hace de las palabras del dramaturgo austriaco Grillparzer:

*¿Qué es la historia sino la manera que tiene el espíritu humano de interpretar los acontecimientos que le son impenetrables, relacionar cosas que sólo Dios sabe si tienen relación entre sí, sustituir lo*

<sup>1</sup> Para un debate véase: Schaff, Adam. *Historia y verdad. Ensayo sobre la objetividad del conocimiento histórico*. Barcelona, Editorial Crítica- Grupo Editorial Grijalbo, 1988.

*incomprensible por algo comprensible, introducir sus nociones de finalidad exterior en un todo que no conoce, sin duda, más que una finalidad interior e, inversamente, suponer el azar donde actúan mil pequeñas causas? (Nietzsche, 2000, p. 97).*

Es por ello que un momento histórico no puede erigirse en juez de todas las épocas anteriores. Nietzsche dice que sólo a los individuos más excepcionales les corresponde esa ingrata tarea. Por esa razón hay que desconfiar de la historia que no provenga de los espíritus más distinguidos, ya que si prestamos atención a los historiadores buscadores de lo objetivo rebajaremos el pasado hasta nosotros. Ello no significa que se deba prescindir de los eruditos, de los que trabajan el detalle de los hechos del pasado, éstos también son importantes y tienen una utilidad para los maestros, para los hombres superiores quienes finalmente deberán escribir la historia.

Se requiere esta pericia para finalmente escribir la historia porque “la voz del pasado es siempre la voz de un oráculo. Tan solo si eres arquitecto del futuro y conocedor del presente la comprenderás [...] Es tiempo de reconocer que sólo el que construye el futuro tiene derecho a juzgar el pasado” (Nietzsche, 2000, p. 103).

La formación histórica, tan presente en el siglo XIX, que llegó hasta la filosofía misma, restó vigor a la creación, a los espíritus innovadores que tenían una lectura más valiosa de las épocas pasadas, tal como lo entendía Ortega, más nietzscheano que hegeliano (Cuervo, 2016). Más recientemente, trabajos en entorno a la subjetivación, la atención a las emociones, desde autores con influencia nietzscheana como Foucault, han ampliado líneas iniciadas por Nietzsche (Bornhauser, 2023) La conciencia histórica, lejos de ampliar las visiones del presente, en el contexto del siglo XIX, según Nietzsche paralizaba al impulso creador.

## 6 Conclusiones

Nietzsche argumenta que la educación histórica, e incluso la educación en general, no es un fin, sino un medio: el fin es la vida. Pero, ¿qué es la vida? Ésta no tiene una definición clara, pero lo caracteriza como una “fuerza oscura”, impetuosa, que se construye y destruye en una actividad creadora. La vida no es considerada únicamente como manifestación de la biología, ni como el movimiento de la razón, sino que se manifiesta como integración de lo biológico, lo racional, la voluntad, el instinto, y se realiza permanentemente en la acción.

Por otra parte, al mismo tiempo que embiste contra la forma de concebir y de enseñar la historia, hace una reutilización de las diversas formas de entender la historia, la condición es que no debe haber predominio de ninguna forma de tratar la historia. La monumentalidad es vivificadora, va detrás de los espíritus grandiosos, busca emular aunque no necesariamente repetir y de esa manera sirve a la vida. Sin embargo, el rebasamiento de energía puede enceguez, destruir más que construir, y rápidamente conduciría al colapso.

Asimismo, la historia anticuaria tiene un valor positivo, puesto que genera arraigo, identidad, pero al ser coleccionista del pasado pequeño e insignificante mirará más al pasado que al futuro, y tenderá a ser castigadora de la acción premiará la repetición y la conservación. La historia crítica, por su parte, permite tomar distancia objetiva, analizar, seleccionar y ponderar; pero al erigirse como juez del pasado hace pensar erróneamente que estamos en un momento en el cual no hay más por hacer, en la vejez de la humanidad, y la consecuencia es la anulación de la vida, de la creación.

¿Por qué servir a la vida? Tampoco hay una explicación clara, pero a lo largo del texto se entreteje el rol de permanente posibilidad de una actitud vital, para que aquello que en el presente no es pueda llegar a ser. Para ello, la educación vitalista, tal como se ha ido exponiendo, debería consistir en *configurar una subjetividad transformadora y creadora, al fin y al cabo, una actitud, un deseo*. Para

despertar y fortalecer ese deseo la historia es un medio, una herramienta, se deben seleccionar hechos, y lo seleccionado "empaquetarlo" en una forma pedagógica que termine por *despertar una voluntad*. En segundo y en tercer lugar estarán las capacidades específicas, así como los trabajos y acciones que las diversas capacidades hacen posible.

## Referencias

- ARÓSTEGUI, J. 2001. *La investigación histórica: Teoría y método*. Barcelona, Editorial Crítica.
- BLOCH, M. 2001. *Apología para la Historia o el oficio del historiador*. México, Fondo de Cultura Económica.
- BINGHAM, C. 2001. What friedrich nietzsche cannot stand about education: Toward a pedagogy of self-reformulation. *Educational Theory*, **51**(3): p. 337. Retrieved from: <https://www.proquest.com/scholarly-journals/what-friedrich-nietzsche-cannot-stand-about/docview/214141461/se-2>
- BORNHAUSER, N; GARAY, J. 2023. La educación emocional: Prácticas y discursos de subjetivación. [Emotional Education: Practices and Discourses of Subjectivation] *Teoría De La Educación; Revista Interuniversitaria*, **35**(1): p. 101-122. doi: <https://doi.org/10.14201/teri.28101>
- BURGA, M. 2005. *La historia y los historiadores en el Perú*. Lima, UNMSM-Universidad Inca Garcilazo de la Vega
- CARBONELL, C. 2001. *Una Historia europea de Europa ¿De un Renacimiento otro? (Siglos XV-XX)*. Barcelona, Idea.
- CHARPENEL, E. 2023. Apuntes y reflexiones sobre hacia la paz perpetua de Immanuel Kant. *Otros Diálogos*, (23). Retrieved from: <https://www.proquest.com/scholarly-journals/apuntes-y-reflexiones-sobre-hacia-la-paz-perpetua/docview/2800713154/se-2>
- COLLINGWOOD, R. 1996. *Idea de la Historia*. México, Fondo de Cultura Económica.
- COLLI, G. 1983. *Introducción a Nietzsche*. México, Folios Ediciones S.A.
- CUERVO, A. 2016. Ortega y hegel. la interpretación de la historia y sus trampas, [Ortega and hegel. the interpretation of history and its pitfalls] *Daimon*, (67): p. 57-72. doi: <https://doi.org/10.6018/daimon/198901>
- DE FARAMIÑÁN FERNÁNDEZ-FÍGARES, J. 2019. El Fausto de Goethe y la tragedia de la modernidad. *Las Torres de Lucca: revista internacional de filosofía política*, ISSN-e 2255-3827, **8**(15).
- ESTEBA, J. 2020. Sobre la Tercera consideración intempestiva y el Estado griego: la crítica político-cultural de Nietzsche a la modernidad. *Estudios Nietzsche*, (15): p. 29-44.
- GILI, E. 2023. La filosofía como disciplina "non grata" para la institución escolar moderna. [Philosophy as a "Non Grata" Discipline for the Modern School Institution] *Teoría De La Educación; Revista Interuniversitaria*, **35**(1): p. 65-79. doi: <https://doi.org/10.14201/teri.28853>
- FENNELL, J. 2005. Nietzsche contra "self-reformulation". *Studies in Philosophy and Education*, **24**(2): p. 85-111. doi: <https://doi.org/10.1007/s11217-004-8928-9>
- FEILER, A. F. 2020. Nietzsche e a Mnemotécnica: do sofrimento à afirmação da vida pelo artista da dor. *Revista De Filosofia Aurora*, **32**(56).
- FERNÁNDEZ, P. 2011. Kant y la idea del progreso indefinido de la humanidad, [Kant and the idea of the indefinite progress of humanity]. *Anuario Filosófico*, **44**(2): p. 335-371. Retrieved from: <https://www.proquest.com/scholarly-journals/kant-y-la-idea-del-progreso-indefinido-de/docview/1501864157/se-2>
- GADAMER, H-G. 2017. *Verdad y método*. Salamanca, Ediciones Sígueme.
- GOETHE, J. 2014. *Fausto*. Traducción de José Roviralta Borrell. Madrid, Alianza Editorial.

- HEGEL, F. 1971. *Fenomenología del espíritu*. México, Fondo de Cultura Económica.
- HEGEL, F. 2010. *La fenomenología del espíritu*. Madrid, Abada Editores.
- HORKHEIMER, M; ADORNO, T. 1988. *Dialéctica del iluminismo*. Buenos Aires, Sudamericana.
- HORKHEIMER, M. 1988. *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires, Editorial Sur.
- JONAS, M. 2009. (R)evaluation of nietzsche's anti-democratic pedagogy: The overman, perspectivism, and self-overcoming. *Studies in Philosophy and Education*, **28**(2): p. 153-169. doi: <https://doi.org/10.1007/s11217-008-9107-1>
- KAHLER, E. 1953. *Historia Universal del hombre*. México, Fondo de Cultura Económica.
- KANT, I. 1983. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid, Espasa Calpe.
- KANT, I. 2004. *Filosofía de la historia: ¿Qué es la Ilustración?* La Plata, Ediciones Terramar.
- MEINECKE, F. 1982. *El historicismo y su génesis*. México, Fondo de Cultura Económica.
- MATEU, J. 2007. Nietzsche como educador: (el concepto de formación en el joven nietzsche). *Éndoxa*, (22): p. 209-223. Retrieved from: <https://www.proquest.com/scholarly-journals/nietzsche-como-educador-el-concepto-de-formación/docview/1434049538/se-2>
- MOYA, A. 2019. Bildung y formación de lo universal en el pensamiento hegeliano. [Bildung i formació de l'universal al pensament hegelianà Bildung et formation de l'universel dans la pensée hégélienne Bildung and universal training in Hegelian thought] *Temps d'Educació*, (56): p. 79-94. doi: <https://doi.org/10.1344/TE2019.56.5>
- MORÁN, D. 2009. ¿Por qué leer libros de historia en el Perú? *Revista Illapa*, **4**: p. 155-161.
- NIETZSCHE, F. 1999, *Shopenhauer como educador. Tercera consideración intempestiva*. Traducción de Luis Moreno Claros. Madrid, Valdemar.
- NIETZSCHE, F. 2000. *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*. Trad. de Dionisio Garsón. Madrid, Biblioteca EDAF.
- NIETZSCHE, F. 2003. *Así hablo Zaratustra*. Madrid, Alianza Editorial, 2003.
- ORBE, F. B. 2016. Friedrich Nietzsche: Sobre la educación, una consideración intempestiva, [Friedrich nietzsche: On education. an unfashionable Observation] [Friedrich nietzsche: Sur l'éducation. une considération inactuelle] *Teoría de la educación ; Revista Interuniversitaria*, **28**(2): p. 113-138. doi: <https://doi.org/10.14201/teoredu2016282113138>
- ROJO, G. 2003. Kant, Schiller, rodó y la educación estética del hombre. *Taller de letras*, (33): p. 7-26. Retrieved from: <https://www.proquest.com/scholarly-journals/kant-schiller-rodó-y-la-educación-estética-del/docview/225205321/se-2>
- SÁNCHEZ, J. 1995. *Para comprender la historia*. España: Editorial Verbo Divino.
- SCHAFF, A. 1988. *Historia y verdad. Ensayo sobre la objetividad del conocimiento histórico*. Barcelona, Editorial Crítica- Grupo Editorial Grijalbo.
- SEREY, J. 2021. Tiempo histórico y presente absoluto en la introducción a las lecciones sobre la filosofía de la historia universal de Georg W. F. Hegel. [Historical Time and the Absolute Present in the Introduction to Georg W. F. Hegel's Lessons on the Philosophy] *Ideas y valores*, **70**(176): p. 11-32. doi: <https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v70n176.74387>
- SIANES-BAUTISTA, A. 2017. "Bildung": Concepto, evolución e influjo en la pedagogía occidental desde una perspectiva histórica y actual. ["Bildung": Concept, evolution and influence in Western pedagogy from a historical and current perspective] *Revista Española De Educación Comparada*, (30): p. 99-111. doi: <https://doi.org/10.5944/reec.30.2017.18850>
- STIEGLER, B. 2012. ¿Adaptar o formar la especie humana? adiestramiento, adaptación y formación

en la pedagogía de kant. [Adapt or educate the human species? Training, adaptation and education in Kant's Pedagogy Adapter ou former l'espece humaine? Dressage, adaptation et formation chez Pedagogie de Kant] Revista *Educación y Pedagogía*, **24**(63): p. 110-125. Retrieved from: <https://www.proquest.com/scholarly-journals/adaptar-o-formar-la-especie-humana-adiestramiento/doc-view/2097432089/se-2>

*Submetido em 23 de janeiro de 2024.*

*Aceito em 08 de julho de 2024.*