

Estudos Schopenhauerianos

La velada presencia de Schopenhauer en *Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas* de Nietzsche

Schopenhauer's veiled presence in Nietzsche's *On the Future of Our Educational Institutions*

Luis Adrián Castro¹ 

¹ Universidade de Buenos Aires , Buenos Aires, BA, Argentina

RESUMEN

El objetivo del presente artículo consiste en develar la sutil presencia de Schopenhauer en las conferencias *Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas*, pronunciadas por Nietzsche en 1872. Para ello se analiza, en primer lugar, la semejanza formal entre el prólogo a la primera edición de *El mundo como voluntad y representación* y el que Nietzsche añade a la versión escrita de sus disertaciones. A continuación, se examina la escena inicial de las conferencias a fin de reconocer significativos puntos de contacto con la concepción schopenhaueriana del honor. Posteriormente, se indaga en el rol que Nietzsche asigna a los profesores como tema central del cuarto apartado. En estas dos secciones centrales se exponen referencias literales a la obra de Schopenhauer que nunca fueron explicitadas por Nietzsche. Finalmente, se explora la concepción educativa que Nietzsche comienza a delinear en su quinta conferencia: en oposición a una educación acroamática, se sugiere una relación educativa que adquiera la forma guía-guiado. Schopenhauer vuelve a hacerse presente en este punto, no solamente porque también propone que el profesor debe cumplir el rol de guía, sino fundamentalmente porque el modelo que Nietzsche reclama para la educación filosófica, y para sí mismo, se encarna en su figura.

Palabras clave: Arthur Schopenhauer; Educación; Formación; Friedrich Nietzsche; Honor; Instituciones educativas

ABSTRACT

The aim of this article is to unveil the subtle presence of Schopenhauer in Nietzsche's lectures *On the Future of Our Educational Institutions*, delivered by Nietzsche in 1872. To achieve this, it first analyzes the formal similarity between the preface to the first edition of *The World as Will and Representation* and the one Nietzsche adds to the written version of his lectures. Then, it examines the initial scene of the lectures to identify significant points of contact with Schopenhauer's conception of honor. Subsequently, it explores the role that Nietzsche assigns to professors, which is the central theme of the fourth section.

In these two central sections, literal references to Schopenhauer's work that Nietzsche never explicitly stated are exposed. Finally, it explores the educational conception that Nietzsche begins to outline in his fifth lecture: in opposition to an acroamatic education, he suggested an educational relationship that takes the form of guide-guided. Schopenhauer reappears at this point, not only because he also proposes that the professor should play the role of guide, but fundamentally because Nietzsche's demanded model for philosophical education and for himself is embodied in his figure.

Keywords: Arthur Schopenhauer; Education; Formation; Friedrich Nietzsche; Honor; Educational institutions

1 INTRODUCCIÓN

Las conferencias *Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas*¹, pronunciadas por Nietzsche entre enero y marzo de 1872 en Basilea, tienen como objetivo analizar la problemática de la educación (*Bildung*) en las instituciones educativas alemanas. Más precisamente, se ocupan del tipo de formación que los jóvenes deberían adquirir en el *Gymnasium* a fin de entrar correctamente preparados a la universidad. La primera mención explícita a estas conferencias puede hallarse en una carta que Nietzsche envía a Carl von Gersdorff el 18 de noviembre de 1871, en donde le comunica que se encuentra preparando sus disertaciones (cf. KSB III, 1871, 168). Para el 22 de marzo de 1872, aunque sólo ha pronunciado cinco de las seis conferencias planeadas, Nietzsche escribe a Ernst W. Fritsch, su editor, notificándole que piensa publicarlas y se aventura a poner el 22 de mayo como fecha para que las mismas estén concluidas e impresas (cf. KSB III, 1872, 204). A pesar de que la sexta conferencia nunca tuvo lugar, es posible rastrear en la correspondencia la intención de escribir incluso una séptima disertación para consumir su presentación (cf. KSB IV, 1872, 246) y que, a principios de octubre del mismo año, Nietzsche continuaba con sus intentos para concluir las (cf. KSB IV, 1872, 257).

El objetivo del presente artículo consiste en revelar la sutil presencia de Schopenhauer tanto en los contenidos expuestos en esas conferencias como en

¹ Los escritos de Nietzsche son citados en las siguientes ediciones: Friedrich Nietzsche *Sämtliche Werke*. Kritische Studienausgabe (en adelante KSA y con el siguiente orden: edición, tomo, abreviatura de la obra, número de página) y Friedrich Nietzsche *Werke*. Kritische Gesamtausgabe (en adelante KGW y con el siguiente orden: edición, tomo, volumen, número de página). El epistolario se cita, con traducción propia, según la siguiente edición: Friedrich Nietzsche, *Sämtliche Briefe*. Kritische Studienausgabe (en adelante KSB y con el orden: edición, tomo, año y número de carta). Cuando existe edición de la obra en español se indica, entre corchetes, la paginación de acuerdo a la siguiente edición: Nietzsche, F. (2011), *Obras Completas*. Escritos de juventud, Madrid: Tecnos.

algunos de los aspectos formales en que son presentadas. Reconoceremos, además, la presencia del filósofo como el paradigma de guía que Nietzsche reclama para la educación y que encarna el tipo de mentor que requería personalmente. Como es sabido, desde el momento en que Nietzsche se topa con la obra de Schopenhauer, este se torna una presencia que, algunas veces por concordancia y otras por desacuerdo, continúa a lo largo de toda su vida. Según lo expuesto en su *Mirada retrospectiva sobre mis dos años en Leipzig*, donde detalla las experiencias vividas entre octubre de 1865 y agosto de 1867, Nietzsche se encuentra por casualidad con *El mundo como voluntad y representación* en la biblioteca del anticuario a quien le alquilaba una habitación. El joven aspirante a filólogo se encontraba por aquellas épocas en un estado de ánimo melancólico y errante: “Por entonces, a causa de estas dolorosas experiencias y decepciones, andaba yo a la deriva, sólo, privado de ayuda, sin fundamentos, sin esperanzas y sin un solo recuerdo amable” (KGW I, 4, 512-513 [145]). La obra, según él mismo detalla, le causó gran impresión: “vi el espejo en el que se reflejaba la vida del mundo y mi propio ánimo con dimensiones aterradoras” (KGW I, 4, 513 [146]). Este descubrimiento sucedió, si tenemos en cuenta la estimación que realiza Curt Paul Janz (1981, Vol. I, p. 158) entre finales de octubre y principios de noviembre de 1865.

Cuando Nietzsche pronuncia dichas conferencias, las lecturas schopenhauerianas habían trazado una fuerte influencia en su pensamiento, lo que se manifiesta claramente en *El nacimiento de la tragedia*. De hecho, mientras comienza a preparar los apuntes para las ponencias, todavía se ocupa de los detalles finales de la edición de su ópera prima (cf. KSB III, 1871, 172). Resulta significativo, por tanto, que el nombre de Schopenhauer no aparezca en ninguna parte de estas alocuciones. Por supuesto, como todo buen lector, y veremos la importancia que Nietzsche otorga a la cuestión de la lectura de calidad, su admiración nunca estuvo exenta de críticas. La presencia schopenhaueriana que se pretende destacar a continuación no implica, por tanto, la reducción de las ideas de un autor a otro.

Si bien la relación entre Nietzsche y Schopenhauer es un tópico frecuentemente abordado, e incluso la cuestión de la educación en la obra de Nietzsche ha sido objeto

de estudio reciente, este vínculo no ha sido examinado con la misma profundidad en el texto de 1872. Las conferencias sobre el futuro de las instituciones educativas suelen ser tratadas como una introducción o contextualización para las reflexiones que Nietzsche realiza en otros escritos. Por este motivo, el rol que ocupa Schopenhauer en estas conferencias también tiende a ser abordado de manera infrecuente y tangencial. En este sentido, Rosenow (1986, p. 120) se centra en la cuestión educativa tal como aparece en *Así habló Zaratustra* y considera que las conferencias solamente adquieren interés porque preludian las reflexiones de sus escritos posteriores. Los trabajos de Mateu Alonso (2007) y Llinares (2011) reconocen, por su parte, la importancia de las conferencias para la concepción educativa de Nietzsche, pero las abordan en función de la *Tercera consideración intempestiva*. Aunque algunos estudios recientes reconocen la figura de Schopenhauer como el personaje principal de estas conferencias (cf. Llinares, 2008, p. 330; Llinares, 2011, p. 173-174; François et al., 2015, p. 253; Pardina Herrero, 2021, p. 59), la presencia de Schopenhauer en este texto no ha sido suficientemente esclarecida. Este artículo se centra precisamente en constatar, con distintos enfoques, que la voz de este personaje puede efectivamente identificarse con la letra del filósofo de Danzig. Divisar ciertos puntos de encuentro con la filosofía de Schopenhauer permite comprender con mayor claridad las ideas que Nietzsche pretende exponer en esta obra inconclusa. Comenzaremos, por tanto, por reconocer la semejanza formal entre el prólogo a la primera edición de *El mundo como voluntad y representación* y el que Nietzsche añade a la versión escrita de sus disertaciones. A continuación, se examina la escena inicial de las conferencias a fin de reconocer significativos puntos de contacto con la concepción schopenhaueriana del honor. Posteriormente, se indaga en el rol que Nietzsche asigna a los profesores como tema central del cuarto apartado. En estas dos secciones centrales se exponen referencias literales a la obra de Schopenhauer que nunca fueron explicitadas por Nietzsche. Finalmente, se explora la concepción educativa que Nietzsche comienza a delinear en su quinta conferencia: en oposición a una educación acroamática, se sugiere una relación educativa que adquiera la forma guía-guiado. Schopenhauer vuelve a hacerse

presente en este punto, no solamente porque también propone que el profesor debe cumplir el rol de guía, sino fundamentalmente porque el modelo que Nietzsche reclama para la educación filosófica, y para sí mismo, se encarna en su figura.

2 EXIGENCIAS DE LECTURA Y CON-FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO

A pesar de los múltiples intentos, el proyecto de las conferencias quedó inconcluso: la sexta y séptima conferencia nunca fueron pronunciadas, y su publicación no vio la luz en vida del autor. El proyecto de publicar aquello que había nacido como una exposición para la comunidad de Basilea redundó, no obstante, en el agregado de una *Introducción* —en donde se realizan precisiones respecto al título y se enuncia el hilo argumental— y un breve *Prólogo*². Las precisiones de la *Introducción* tienen la finalidad de “preservarlas de posibles malentendidos y exigencias injustificadas” (KSA I, BA, 647 [485]). En el *Prólogo*, en cambio, es el autor quien impone ciertas exigencias a sus lectores. Nietzsche enumera tres cualidades (*Eigenschaften*) que debe tener su lector ideal: “debe ser tranquilo y leer sin prisas; no debe traerse siempre a colación a sí mismo o a su «formación»; y [...] no puede esperar una tabla de resultados” (KSA I, BA, 648 [486]). Estas cualidades son inmediatamente reformuladas como exigencias (*Forderung*) cuando Nietzsche se ocupa de aquella que juzga como la más importante de las tres: no considerarse siempre a uno mismo y a su propia formación como criterio de todas las cosas (KSA I, BA, 649-650 [487]). Ningún lector avezado en la obra de Schopenhauer puede pasar por alto la coincidencia formal con el *Prólogo* a la primera edición de *El mundo como voluntad y representación*³, en donde también se imponen exigencias (*Forderung*) para una correcta lectura de la obra (W I, *Vorrede*, VIII-XII [32-34]). Pero

² Este *Prólogo*, con algunas modificaciones menores, también forma parte de los Cinco prólogos a cinco libros no escritos, texto breve que Nietzsche obsequió a Cósima Wagner en la Navidad de 1872. Aunque excede el ámbito de estudio del presente ensayo, es destacable que otro de los textos que componen el quinteto tiene a Schopenhauer y a la cultura alemana como objeto de estudio. Cf. La relación de la filosofía schopenhaueriana con una cultura alemana (KSA I, CV, 778-782 [559-561]).

³ Los textos de Schopenhauer se citan de acuerdo a la edición de las obras completas de Arthur Hübscher y con la siguiente forma: abreviatura de la obra, tomo, capítulo (en caso que corresponda) y número de página. Se agrega, entre corchetes, la paginación de la traducción consignada en la bibliografía. En los casos en que se remite a otras ediciones de la obra se señala en el lugar correspondiente.

veamos las exigencias planteadas por Nietzsche para determinar hasta qué punto pueden equipararse.

El primer requisito, una lectura tranquila y sin prisas, tiene fuertes rasgos schopenhauerianos. El lector ideal es aquel que aún no ha sucumbido al apresurado vértigo que caracteriza su frenética época:

Un hombre así, todavía no ha olvidado pensar mientras lee, todavía comprende el secreto de leer entre líneas, más aún, es de una naturaleza tan pródiga que reflexiona incluso sobre lo leído, quizás mucho tiempo después de haber dejado el libro. (KSA I, BA, 649 [487]).

La relación entre leer y pensar tiene un carácter particular —y similar a lo planteado por Nietzsche— en la obra de Schopenhauer. En un importante capítulo de *Parerga y Paralipómena*⁴ dedicado explícitamente a la cuestión de la lectura, Schopenhauer considera que esta implica repetir el proceso mental del escritor, con lo cual al leer se reduce el esfuerzo propio del pensar y se adopta el curso de un pensamiento ajeno (P II, § 291, 588 [565]). La lectura no tiene, por tanto, un valor positivo en sí misma, sino que depende de la calidad y cantidad de lo que se lee. La calidad es fundamental porque este pensar con el pensamiento de otro deja huellas en nuestra mente: “los frutos toman el sabor del terreno en el que han crecido” (P I, 184 [198]), indica poéticamente Schopenhauer. Estas huellas pueden ser, por supuesto, positivas —he ahí que un buen libro de filosofía pueda convertirse en una excelente guía para el propio pensamiento— pero también pueden convertirse en un gran inconveniente. *Pensar con Kant*, a juicio de Schopenhauer, nos eleva por encima de nosotros mismos: “uno se siente arrebatado y extrañado de toda la onírica existencia en la que estamos sumidos, al tener en sus manos los primitivos elementos de ésta” (P I, 181 [195]). El idealismo alemán, por el contrario, con la oscuridad e irracionalidad de sus escritos implica un riesgo para el lector. En este último caso, el camino de *pensar con* puede

⁴ El 9 de diciembre de 1865, poco tiempo después de descubrir *El mundo como voluntad y representación*, Nietzsche escribe a su madre que desea recibir los *Parerga y Paralipómena* como regalo de navidad (KSB II, 1865, 489). Este texto, como veremos, ejerce una importante influencia en la preparación de las conferencias.

conducir al lector por dos sendas diferentes: o bien la oscuridad del escrito, que a juicio de Schopenhauer es la estrategia utilizada para encubrir su irracionalidad, le impide poder *pensar con* el escritor y lo conduce a un alejamiento del texto y, posteriormente, de toda filosofía; o bien el lector es capaz de seguir el pensamiento del autor a consecuencia de volverse él mismo oscuro e irracional. Lo que se pone en cuestión no es solamente el contenido de lo leído sino la forma que la lectura infunde a nuestro modo de pensar, la *con-formación* o *con-figuración* que ejerce sobre nuestras mentes. Esto que acaece a la formación del individuo cuando se enfrenta con un escrito tiene consecuencias más generales pues ejerce, al mismo tiempo, “el más perjudicial influjo en la formación [Bildung] de la época” (P I, 184 [198]).

Además de reflexionar sobre la calidad de las lecturas, Schopenhauer tiene en cuenta la cantidad como algo que influye sobre el pensamiento: aquel que lee en exceso “pierde poco a poco la capacidad de pensar; — del mismo modo que quien siempre va a caballo se olvida de andar” (P II, § 291, 588 [565]). La lectura excesiva impide, por una cuestión de tiempo y de fuerza intelectual, el pensamiento propio. Lógicamente, Schopenhauer no niega que se pueda realizar un trabajo intelectual acerca del pensamiento ajeno expuesto en un escrito. Incluso cuando se considera que la lectura, en tanto *pensar con* otro, es capaz de dar forma al pensamiento del lector, es posible una mirada crítica si uno es capaz de pensar por sí mismo. Para ello es imprescindible contar con el tiempo y las fuerzas suficientes para profundizar en aquello que se leyó (P II, § 295, 592 [569]).

Si volvemos sobre la exigencia de una lectura tranquila y sin prisas propuesta por Nietzsche para sus conferencias, es posible observar cierto trasfondo común con lo expuesto por Schopenhauer. Nietzsche exige un abordaje que admita un avance conjunto de lectura y pensamiento. Dado que el lector ideal, de manera semejante al buen lector schopenhaueriano, necesita tiempo para reflexionar sobre lo leído, no puede atiborrarse de lecturas. Esto se enfatiza con la indicación respecto a la temporalidad requerida para la reflexión sobre lo leído, la cual sucede

“quizás mucho tiempo después de haber dejado el libro” (KSA I, BA, 649 [487]). La extensión temporal que requiere la reflexión se convierte, por tanto, en un aspecto fundamental de la lectura, ya que mientras uno lee, se encuentra mucho más cerca del pensamiento de otro que parece *pensar por nosotros*.

La posición de Nietzsche acerca de la relevancia de la forma en la configuración de aquellos que transitan un proceso educativo se vuelve más explícita en la segunda exigencia del *Prólogo*: el lector no debe traerse siempre a colación a sí mismo o a su «formación» (*Bildung*). Una lectura apresurada puede conducirnos a pensar que esta exigencia se opone a la recién enunciada, pero si realizamos una lectura entre líneas es posible reconocer que se está avanzando en la misma dirección argumental que se irá desarrollando a lo largo de las conferencias. Incluso cuando se exige una lectura reflexiva, toda lectura requiere, en tanto implica un *pensar con*, la apertura del lector, que no puede rechazar o aceptar el contenido de un texto sin antes haberse expuesto a él: para hacer una reflexión —una vuelta de algo sobre sí mismo— sobre un escrito, en primera instancia este tiene que ser asimilado. El pensamiento ajeno tiene que volverse propio, al menos temporalmente, a fin de poder ser alcanzado por la reflexión, por lo que la apertura al texto se vuelve una condición *sine qua non* del pensamiento reflexivo: no es posible leer entre líneas sin antes haber leído las líneas. Si uno quiere formarse, es decir, adquirir determinada forma, será necesario dejar de lado la forma actual. El revés de este dejar de lado la *con-figuración* propia es la posibilidad de dejarse guiar por el pensamiento que Nietzsche se propone exponer a lo largo de las conferencias. Esta apertura no es, sin embargo, una entrega ciega al pensamiento ajeno. Es aquí donde entra en juego la primera exigencia de una lectura sin prisas. La intención es buscar espíritus inflamados por sentimientos semejantes al del autor, dispuestos a formarse para luego superar al maestro: “¡Sed cuando menos lectores de este libro, para más adelante, con vuestros hechos, acabar con él y hundirlo en el olvido!” (KSA I, BA, 650 [487-488]). De hecho, Nietzsche advierte en la primera conferencia que la opinión sobre el futuro de las

instituciones educativas la escuchó de boca de un viejo filósofo y que la relata con la esperanza de incitar a su auditorio “a emitir un juicio sobre pareceres y sentencias tan sorprendentes” (KSA I, BA, 652 [488]). La finalidad no es, por tanto, una adherencia incondicional a su exposición sino más bien un punto de partida sobre el cual reflexionar. En los términos que el propio Nietzsche establecerá, su propósito es más bien desempeñar el rol de guía y no de orador acroamático.

El *Prólogo* de las conferencias establece, finalmente, que no se pretende realizar una presentación de una tabla o un nuevo programa de enseñanza. Si bien Schopenhauer también había planteado objeciones a las tablas de enseñanza (cf. P II, § 253, 515 [496]), lo que pretendemos destacar es que, una vez más, lo que entra en juego no es el contenido sino la forma que debe adoptar el proceso educativo. Estas consideraciones respecto a la formación eran contempladas desde sus años de estudio en Leipzig, en donde Nietzsche recuerda que siempre consideró que el potencial transformador radica en el modo en que se transmite el conocimiento y no el contenido que se pretende transmitir⁵. Si el objetivo es reflexionar sobre el futuro de las instituciones educativas (*Bildungsanstalten*), lo que se debe poner de manifiesto es la relevancia privilegiada de la forma (*Bild*) en la formación (*Bildung*). Esta no es, sin embargo, una cualidad (*Eigenschaften*) esperada del lector o una exigencia (*Forderung*) de lectura como en los dos casos anteriores. Al igual que en la *Introducción*, Nietzsche enuncia una nueva precisión sobre lo que se debe esperar de su lectura a fin de salvaguardar el texto de ciertos malentendidos. No obstante, considerar los ecos de la concepción de Schopenhauer respecto a la *con-figuración* que produce la lectura en nuestra forma de pensar y las reflexiones tempranas que Nietzsche anota en sus años de estudiante en Leipzig, permiten contextualizar esta aclaración sobre lo que se debe esperar de las conferencias.

⁵“Por lo general, no me atraían en absoluto las materias de la mayoría de las asignaturas, sino sólo la forma [Form] en que el profesor transmitía su sabiduría. [...] Vi entonces claro que lo modélico [Vorbildliche] del método, el modo de tratar un texto, etc. era el punto del que se derivaba un efecto transformador. Así que me limité a observar cómo se enseña, cómo se transmite el método de una ciencia a mentes más jóvenes [...] me apliqué más en aprender cómo es uno profesor que en aprender lo que comúnmente se aprende en las universidades” (KGW I, 4, 511-512 [145]).

Como señalamos al comienzo del apartado, la imposición de exigencias (*Forderung*) al lector es algo que se puede encontrar en el *Prólogo* a la primera edición de *El mundo*. Los requerimientos schopenhauerianos son los siguientes: por un lado, la exigencia de un cúmulo de lecturas previas; por otro, la necesidad de leer la obra dos veces: “la primera lectura requiere paciencia, alimentada por la confianza de que en la segunda se verán muchas cosas, o todo, bajo una luz totalmente distinta” (W I, *Vorrede*, IX [32])⁶. La exigencia de una segunda lectura está vinculada con la estructura de la obra, que adquiere una forma orgánica en donde no se construye una parte sobre otra, sino que todas sus partes se encuentran interrelacionadas. Del mismo modo que para comprender la última sección de su obra es necesario haber leído la primera, para comprender cabalmente la primera es necesario haber leído la última. Schopenhauer exige que el lector sea *paciente* y tenga *confianza* en que si se deja *guiar* por el escritor alcanzará esta comprensión integral. A la luz de lo expuesto anteriormente y considerando que Nietzsche opta por redactar un prólogo que adquiere una forma similar en cuanto al planteamiento de exigencias, es plausible conjeturar que también en la solicitud de una lectura tranquila y la disposición del lector a dejarse guiar por el texto, prescindiendo de su formación previa, resuenan los ecos de la lectura paciente y confiada que exige Schopenhauer. Una importante diferencia puede encontrarse, sin embargo, si atendemos al requisito schopenhaueriano de poseer en el acervo de lecturas personales a Platón, a Kant, ciertos textos de la filosofía hindú y sus propias obras publicadas con anterioridad⁷. Nietzsche no

⁶ La exigencia schopenhaueriana de una segunda lectura de sus obras no es exclusiva de *El mundo*. En su disertación doctoral de 1813, primer escrito publicado por Schopenhauer, se señala que, a pesar de elegir el orden de exposición de las raíces del principio de razón suficiente en pos de lograr la mayor claridad posible, el objetivo no se logra completamente debido a la interrelación de todas sus partes. Por ello, “cualquiera que pretenda obtener una comprensión completa de este tratado, tendrá que leerlo dos veces” (G 1, § 52, 86). Esta indicación es eliminada en la segunda edición del tratado. Sobre esta misma cuestión también se pronuncia en *Parerga y paralipómena*: cf. P II, § 296a, 594 [570].

⁷ Es interesante mencionar que, al plantear la exigencia de haber leído su tesis doctoral —*La cuádruple raíz del principio de razón suficiente*—, Schopenhauer considera que si la volviese a escribir la depuraría de determinados conceptos (categoría, sentido externo e interno, etc.) por ser demasiado cercanos a la filosofía kantiana (W I, *Vorrede*, X [33]). Nietzsche hace una consideración semejante sobre su obra prima en el *Ensayo de autocrítica*, añadido a la tercera edición de *El nacimiento de la tragedia*: “¡Cuánto lamento ahora que aún no tuviera entonces el coraje (¿o la inmodestia?) de permitirme, en todos los aspectos, también un *lenguaje propio* para intuiciones y audacias tan propias, — que intentara yo expresar a duras penas, con fórmulas schopenhauerianas y kantianas, valoraciones extrañas y nuevas, que iban radicalmente en contra del espíritu de Kant y de Schopenhauer, así como en contra de su gusto!” (KSA I, GT, 19 [334]).

plantea exigencias de este tipo en el *Prólogo* a sus conferencias. Lo leído previamente no entra en juego, sino que, por el contrario, se propone dejar de lado incluso la formación adquirida por lecturas previas. Independientemente de las diferencias específicas de cada texto, es posible observar que Schopenhauer está presente tanto en la forma que adquiere el *Prólogo* de las conferencias, con sus exigencias al lector, como en ciertos aspectos del contenido de dichos requerimientos.

3 DUELO Y HONOR: UN CONTEXTO SCHOPENHAUERIANO PARA EL ESCENARIO DE LAS CONFERENCIAS

Las conferencias tienen un comienzo sumamente sugestivo en lo concerniente a nuestro propósito de rastrear la presencia de Schopenhauer en el texto. Nietzsche cuenta que en su etapa de estudiante había fundado una asociación junto a otros compañeros con el fin de satisfacer ciertos impulsos artísticos y literarios. La idea había surgido en la ciudad de Rolandseck, cercana a Bonn, por lo que sus integrantes se habían comprometido a asistir allí cada año a finales del verano. Es precisamente en una de esas peregrinaciones en donde se cruza con un viejo filósofo y su acompañante, quienes discurren largamente sobre el futuro de las instituciones educativas. El contexto en que ocurre aquella ficticia experiencia de juventud es retratado del siguiente modo: “Por aquel entonces sentíamos pasión por el tiro de pistola [...] Estaba ya bien avanzada la tarde cuando llegamos a nuestro campo de tiro [...] Tanto más estremecedor fue, en esta soledad, el sonido atronador de nuestros pistoletazos” (KSA I, BA, 655-656 [490-491]). El juego de tiro al blanco fue interrumpido vigorosamente por dos personas que les impidieron seguir disparando. El más viejo de ellos los increpó: “«¡No! ¡No! [...] ¡aquí no se bate uno en duelo! ¡Y vosotros menos que nadie tenéis derecho a ello, jóvenes estudiantes! ¡Abajo las pistolas! ¡Calmaos, reconciliaos, daos la mano!»” (KSA I, BA, 657 [491]). Aunque estamos ante una escena que no puede considerarse

con valor biográfico, tampoco es, como suele concebirse, una mera invención de la fantasía poética de Nietzsche⁸. Esto no implica, por supuesto, que Nietzsche no se sirva de sus propias vivencias para concebir el escrito. Las experiencias de la “Germania”, asociación que en su adolescencia Nietzsche había fundado junto a sus amigos, son parte del cúmulo de vivencias que inspiran la escena. No obstante, lo que inicialmente puede parecer solo una presentación del contexto en el que conoció al personaje encargado de reflexionar sobre el futuro de las instituciones educativas, adquiere un significado diferente al considerar las palabras de Schopenhauer respecto del honor caballeresco y su frecuente consecuencia, el duelo. Como se observará de aquí en adelante, es posible rastrear la figura de Schopenhauer en el personaje del viejo filósofo. El encuentro ficticio de Nietzsche con el anciano puede entenderse, además, como el descubrimiento de su obra.

En sus *Aforismos sobre la sabiduría de la vida* Schopenhauer identifica tres aspectos que determinan el destino de cada ser humano. El primero, *lo que uno es*, abarca la personalidad, la moral, el carácter y los diversos elementos constitutivos que residen en cada individuo (P I, 336 [334]). Este aspecto es complementado por el análisis de *lo que uno tiene*, es decir, las posesiones que condicionan, positiva o negativamente, la existencia. El tercer aspecto consiste en *lo que uno representa*: “lo que uno es en la representación de otros, es decir, cómo *es representado* por ellos” (P I, 335 [333]). Rango, fama y el honor forman parte de este último aspecto. Es en esta última dimensión en donde puede encontrarse el punto de contacto con la mencionada escena de las conferencias. El honor es definido como la opinión que los demás tienen sobre nuestro valor y, al mismo tiempo, como el temor que tenemos a esa opinión (P I, 385 [379]). Schopenhauer reconoce que, dada la

⁸ En este sentido, Janz (1981, Vol. II, p. 144) valora la escena como “una invención de su poética fantasía”. En la misma línea, Llinares (2008, p. 331) aunque reconoce el carácter simbólico de los eventos presentados en las conferencias, considera que estamos frente a “una fantástica competición de tiro de pistola”. Como se verá en el presente apartado, esta escena puede fundamentarse en la lectura nietzscheana de los *Parerga*. En una carta del 20 de diciembre de 1872 enviada a Malwida von Meysenbug, Nietzsche reconoce el carácter ficcional de esta escena: “Todo el escenario del Rin, así como todo lo que parece biográfico, es terriblemente falso. Me abstendré de entretener a los habitantes de Basilea con las verdades de mi vida, o de no entretenerlos” (KSB IV, 1872, 282). No es correcto utilizar, como hace Janz, lo expuesto en las conferencias para explicar los objetivos de la “Germania” o para realizar un balance de los años en que Nietzsche estudió en Bonn. cf. Janz, 1981, Vol. I, 77-78 y 147.

inherente precariedad del individuo humano y la consecuente necesidad de la comunidad para alcanzar la mayor parte de los objetivos individuales, el honor se convierte en un bien inestimable en todas las épocas y en todos los pueblos. En contraposición con este enfoque sobre el honor, se analiza el código de conducta del honor caballeresco junto a una de sus principales consecuencias. De acuerdo con el código de honor caballeresco, si el honor de una persona se ve vulnerado, ya sea por una agresión o por un agravio, este puede restituirse a través del duelo. Esta conducta se torna inaceptable a ojos de Schopenhauer puesto que privilegia *lo que uno representa* por sobre *lo que uno es*: "Cuando se grita con énfasis: «El honor está por encima de la vida» en realidad se quiere decir: «La existencia y el bienestar no son nada; lo que piensan los demás de nosotros, esa es la cuestión»" (P I, 377 [372])⁹.

Releer la escena con la cual Nietzsche comienza las conferencias desde la óptica del duelo expuesta por Schopenhauer nos permite comprender, desde una perspectiva diferente, el enfado que el viejo filósofo experimenta frente a los disparos. Lo que el anciano les reclama es que están privilegiando la representación que otros tienen de ellos por sobre su propia vida. Sin embargo, esto no nos parecería suficiente para probar la presencia de Schopenhauer en esta escena si no fuese porque en este caso la similitud va más allá de las consideraciones que puedan tener ambos autores respecto al tópico en cuestión. En la continuación del discurso que el viejo filósofo expone a los jóvenes estudiantes se evidencia que Nietzsche reproduce de manera prácticamente literal las palabras de su antiguo maestro de Danzig:

⁹ La preocupación por el duelo no es exclusiva de Schopenhauer, sino que se encuentra extendida en el siglo XIX. En 1808, Schleiermacher da cuenta de los numerosos duelos que suceden por motivos extravagantes entre los estudiantes universitarios, pero los considera tolerables puesto que son el modo establecido para defender el honor (cf. Schleiermacher, 2010, pp. 199-200). Fichte, a finales de 1811, en su discurso de inauguración de su rectoría en la Universidad de Berlín, condena el duelo por ser una institución que cada año acababa con la vida de varios estudiantes universitarios y amenaza la vida académica (cf. Fichte, 1812, pp. 17-22). Cabe destacar que, en el verano de 1811, aún con la esperanza de encontrar en Fichte a un gran filósofo, Schopenhauer se muda a Berlín para comenzar sus estudios filosóficos.

Ihr, deren Jugend die Sprache und Weisheit Hellas' und Latiums zur Pflegerin erhielt, und *aus* deren jungen Geist man die Lichtstrahlen der Weisen und Edlen des schönen Alterthums frühzeitig fallen zu lassen die unschätzbare Sorge getragen hat, Ihr wollt damit anfangen, daß ihr *diesen Codex* des Unverstandes und der Brutalität zur Richtschnur eures Wandels macht? *Seht ihn an, wie er hier*, auf deutliche Begriffe *gebracht*, in seiner erbärmlichen Beschränktheit *vor euch liegt*, und laßt ihn den Prüfstein nicht eures Herzens, *sondern* eures Verstandes seyn. Verwirft dieser ihn jetzt nicht; — so ist euer Kopf nicht *geseget*, in dem Felde zu arbeiten, wo eine energische Urtheilskraft, welche die Bande des Vorurtheils leicht zerreißt, ein richtig ansprechender Verstand, der Wahres und Falsches selbst dort, wo der Unterschied tief verborgen liegt und nicht wie hier mit Händen zu greifen ist, rein zu sondern vermag, die nothwendigen Erfordernisse sind: in diesem Fall also, meine Guten, sucht auf eine andere ehrliche Weise durch die Welt zu kommen, werdet Soldaten, oder lernet ein Handwerk, das hat einen goldenen Boden. (P I, 400 [392])¹⁰

Ihr, deren Jugend die Sprache und Weisheit Hellas' und Latium's zur Pflegerin erhielt, und *auf* deren jungen Geist man die Lichtstrahlen der Weisen und Edlen des schönen Alterthums frühzeitig fallen zu lassen die unschätzbare Sorge getragen hat — Ihr wollt damit anfangen, daß ihr *den Codex der ritterlichen Ehre d.h. den Codex* des Unverstandes und der Brutalität zur Richtschnur eures Wandels macht? *Seht ihn doch einmal recht an, bringt ihn euch* auf deutliche Begriffe, *enthüllt* seine erbärmliche Beschränktheit und laßt ihn den Prüfstein nicht eures Herzens, *aber* eures Verstandes sein. Verwirft dieser ihn jetzt nicht, so ist euer Kopf nicht *geeignet*, in dem Felde zu arbeiten, wo eine energische Urtheilskraft, welche die Bande des Vorurtheils leicht zerreißt, ein richtig ansprechender Verstand, der Wahres und Falsches selbst dort, wo der Unterschied tief verborgen liegt und nicht wie hier mit Händen zu greifen ist, rein zu sondern vermag, die nothwendigen Erfordernisse sind: in diesem Falle also, meine Guten, sucht auf eine andere ehrliche Weise durch die Welt zu kommen, werdet Soldaten oder lernet ein Handwerk, das hat einen goldenen Boden. (KSA I, BA, 657 [491])¹¹

¹⁰ En cursiva se señalan las pequeñas modificaciones que pueden encontrarse entre los textos, las cuales no afectan al contenido. Presentamos los pasajes en su idioma original para que las traducciones no opaquen sus semejanzas. No obstante, consignamos en nota al pie las versiones en español correspondientes a las ediciones indicadas en la bibliografía: "Vosotros, cuya juventud se desarrolló al cuidado del lenguaje y la sabiduría de la Hélade y el Lacio, y sobre cuyo espíritu se ha tenido el inestimable cuidado de dejar caer los rayos luminosos de los sabios y nobles de la hermosa Antigüedad: ¿vosotros queréis empezar a hacer de ese código de insensatez y brutalidad la pauta de vuestra conducta? — Ved cómo aquí, traducido a claros conceptos, se encuentra ante vosotros en su miserable limitación, y convertido en piedra de toque, no de vuestro corazón sino de vuestro entendimiento. Si entonces no lo rechazáis, es que vuestra mente no es apta para trabajar en el campo donde son requisitos necesarios un Juicio enérgico que rasgue fácilmente los lazos del prejuicio, un entendimiento certero que sea capaz de separar netamente lo verdadero de lo falso, incluso allá donde la diferencia se encuentra profundamente oculta y no se puede asir con las manos como aquí: así pues, en ese caso, mis buenos hombres, buscad otra forma honorable de ir por el mundo, haceos soldados o aprended un oficio y tendréis beneficio" (P I, 400 [392]).

¹¹"Vosotros, cuya juventud ha tenido como educadores a la lengua y a la sabiduría de la Hélade y del Lacio; vosotros, sobre cuyo joven espíritu se han hecho descender los rayos de los nobles y sabios de la hermosa antigüedad con tanto cuidado... ¿vais a tomar como norma de vuestra conducta el código del honor caballeresco, es decir, el código de la insensatez y de la brutalidad? [...]"

El texto de la izquierda pertenece a un breve agregado sobre la cuestión del honor caballeresco que Julius Frauenstädt, editor de la obra de Schopenhauer, agrega en una nota al pie de la segunda edición de los *Parerga* en 1862. El texto original pertenece a los manuscritos agrupados bajo el título de *Adversaria*, donde se recopilan varios escritos que son publicados póstumamente. Entre ellos, se incluye un breve ensayo al que Schopenhauer solía referirse como *Tratado sobre el honor*, donde puede encontrarse el párrafo original que luego es añadido a los *Parerga*¹². El propio Schopenhauer anota, en su copia de la primera edición de la obra, esta referencia a su tratado sobre el honor¹³. Independientemente de la procedencia de la cita de Schopenhauer¹⁴, es indudable que el discurso del viejo filósofo, expuesto anteriormente en el pasaje de la derecha, está reproduciendo la voz de quien consideró su gran maestro, su educador en aquellos momentos de juventud en los que, como vimos en la *Introducción*, se sentía con ánimo “melancólico y errante”. Este viejo filósofo, un Schopenhauer ficticio, se lamenta de que estos jóvenes, que han sido educados en el espíritu de la antigüedad, puedan adherir a un brutal e insensato “código de honor caballeresco” y exige analizarlo mediante el entendimiento y no con el corazón. Un análisis mediante el entendimiento, que es el encargado de distinguir lo verdadero de lo falso, debería poner de manifiesto lo absurdo y limitado del código. Unas líneas antes del párrafo citado, Schopenhauer indica explícitamente su negativa a proceder como lo hizo Fichte en su *Declamatio ex cathedra* (Cr. P I, 400 [392])¹⁵. En lugar de señalar las

Considerad dicho código como hay que considerarlo, reducidlo a conceptos claros, descubrid su estrecha limitación, y adoptadlo como piedra de toque, no de vuestro corazón, sino de vuestro entendimiento. Si éste no lo reprueba, entonces es que vuestra cabeza no está hecha para trabajar en un campo donde los requisitos necesarios son una enérgica capacidad de juicio que pueda romper con facilidad los lazos del prejuicio, y donde un entendimiento correctamente orientado sea capaz de distinguir con claridad lo verdadero de lo falso, incluso cuando la diferencia esté oculta y no, como aquí, tan al alcance de la mano; en ese caso, queridos amigos, buscad otro modo honorable de andar por el mundo: haceos soldados, o aprended un oficio con beneficio» (KSA I, BA, 657 [491]).

¹² El ensayo en su versión original puede consultarse en la siguiente edición de los manuscritos: Schopenhauer, 1970, vol. III, pp. 472-496. El párrafo en cuestión se encuentra en la página 487.

¹³ Puede compararse la edición de 1851 con la segunda edición de 1862 para observar el añadido del editor: cf. Schopenhauer, 1851, p. 357 y Schopenhauer, 1862, pp. 397-398. La copia de la primera edición de los *Parerga*, con la anotación manuscrita de Schopenhauer, puede consultarse en línea en: <https://sammlungen.ub.uni-frankfurt.de/schopenhauer/>

¹⁴ Si nos basamos en el listado de la biblioteca personal de Nietzsche realizado por Campioni et al. (2003, p. 541), puede observarse que Nietzsche conserva los *Parerga* en la edición de las obras completas editadas por Frauenstädt en 1873. Aunque la nota al pie a la que hacemos referencia también se encuentra en esta edición (cf. Schopenhauer, 1873, V, pp. 397-398.), esta no pudo haber sido la obra utilizada en la preparación de las conferencias, ya que fue adquirida por Nietzsche el 25 de junio de 1875, más de tres años después de su exposición.

¹⁵ cf. Nota 9.

desventajas o la inmoralidad del duelo, recomienda a sus lectores analizar la cuestión mediante su propio entendimiento. Si luego de este examen se continúa con la negativa a rechazar esta práctica, sugiere dedicarse a otra actividad, dado que su entendimiento no estaría funcionando adecuadamente para la carrera académica. Aunque Nietzsche no menciona a Fichte, tampoco pretende realizar un señalamiento de lo inmoral del duelo al transcribir esta recomendación. Por el contrario, y al igual que había señalado en el *Prólogo*, pretende incitar a sus lectores a pensar el asunto por sí mismos.

La escena de las conferencias culmina con un joven Nietzsche, también ficticio, señalando el error del anciano, dado que no están en un duelo sino simplemente practicando tiro (KSA I, BA, 658 [491]). Independientemente de los detalles con los cuales se continúa, podemos estar seguros de que la figura de Schopenhauer se manifiesta de manera explícita en estos pasajes: Nietzsche elige comenzar sus conferencias con una puesta en escena que remite a las consideraciones que Schopenhauer sostiene respecto del honor y el duelo, no solo en lo que respecta a su contenido, sino que incluso lo reproduce en sus propias palabras.

4 EL ROL DE LOS PROFESORES DE FILOSOFÍA Y LA INJERENCIA DEL ESTADO EN LA EDUCACIÓN

Abordemos uno de los tópicos que, tras aparecer delineado desde comienzo, es desarrollado desde diferentes perspectivas a lo largo de las conferencias: el rol de los profesores de filosofía. Aunque es posible encontrar críticas a los profesores de filosofía a lo largo de toda la obra de Schopenhauer, sobre todo cuando se realizan críticas a Fichte, Schelling y Hegel, su desarrollo más sistemático se encuentra en el ensayo *Sobre la filosofía de la universidad* incluido en los *Parerga*¹⁶. De acuerdo con lo expuesto en este ensayo, el motor que mueve a los profesores de filosofía no es la

¹⁶ Como señala Koßler (2008, pp. 302-303), la época en que Schopenhauer lanza sus reproches sobre los profesores de filosofía se encuentra marcada por un cambio sustancial en las relaciones que la universidad mantiene tanto con el estado como con la iglesia. Las reflexiones acerca de la universidad ocuparon, por tanto, a muchos de los intelectuales de la época. Para una visión de conjunto de esta problemática puede consultarse: Oncina, 2008.

búsqueda de la verdad, sino los beneficios que este cargo les ofrece: mientras que el verdadero filósofo *vive para* la filosofía e incluso su propia vida se vuelve un medio para el descubrimiento de la verdad, el profesor *vive de* la filosofía, dado que la utiliza como un medio para asegurar su vida (P I, 151 [168]). La distinción entre *vivir de* y *vivir para* puede leerse bajo la óptica de la distinción entre *lo que uno es* y *lo que uno representa* trazada en los *Aforismos*. A diferencia de quien *vive para* la filosofía, que es un verdadero filósofo, el profesor de filosofía, que subordina la filosofía a sus propios fines y la convierte en un mero medio para satisfacer sus necesidades materiales y asegurar su prestigio, simplemente *representa* el rol de un filósofo. El inconveniente con el profesor de filosofía radica, por tanto, en que privilegia aquello que *representa* ante la mirada de los demás con tal de no ver afectados sus privilegios.

Es bajo esta óptica schopenhaueriana que debe entenderse la escena de las conferencias en donde comienza a abordarse la pertinencia de los profesores de filosofía para la educación: "¿De qué sirve la filosofía, [...indagan los jóvenes protagonistas...] si nos impide llegar a ser filósofos nosotros mismos?" (KSA I, BA, 660 [492]). El viejo filósofo, riendo, les pregunta si acaso no han tenido esa experiencia en la universidad, por lo que los jóvenes estudiantes se lamentan por pensar ingenuamente que los profesores de filosofía también pueden *ser* filósofos: "En aquella época todavía creíamos inocentemente que quien tiene en una universidad el cargo y la dignidad de filósofo es también filósofo" (KSA I, BA, 662 [494]). El anciano se encargará de despejar las dudas sobre esta cuestión y coincide con Schopenhauer en que los profesores de filosofía se encuentran demasiado sometidos a finalidades externas: formarse como educador con la mera pretensión de obtener un sustento material "no es una enseñanza [*Erziehung*] para la educación [*Bildung*] tal y como nosotros la entendemos, sino solamente una indicación de la manera por la que uno salva y protege su propio sujeto en la lucha por la existencia" (KSA I, BA, 715 [522]).

En estrecha relación con esta distinción entre los que viven *de* y *para* la filosofía se encuentra la prioridad que Schopenhauer otorga a los pensadores que piensan *para sí mismos* por sobre aquellos que piensan *para otros*: "Los primeros son [...] pensadores

autónomos [...], solo de ellos recibe enseñanza el mundo. Pues solo la luz que uno mismo se ha encendido ilumina después a los demás" (P I, 163 [179]). También aquí concuerda Nietzsche con la posición de Schopenhauer: "¡Hay que poseer una riqueza sobreabundante si se quiere vivir para uno mismo en lugar de para los demás!" (KSA I, BA, 666 [496]). El profesor de filosofía subordina su investigación y su enseñanza a fines ajenos, piensa y vive para otros en lugar de vivir *para sí mismo*. Es precisamente el *vivir para otro* lo que impide al profesor de filosofía *vivir para* la filosofía. Además, indica Schopenhauer, solo si uno es capaz de vivir para uno mismo podrá cultivar la filosofía y emanar su luz sobre los demás. La formación de otros depende, por tanto, de poder vivir para uno mismo y para la filosofía.

Este *otro* al que se subordinan los profesores de filosofía está bien definido en ambas obras filosóficas: el estado. En la obra de Schopenhauer, el problema con la subordinación de los profesores de filosofía a los fines del estado radica fundamentalmente en que el ámbito de la filosofía se superpone con el ámbito de la religión. Esta situación redundante en límites concretos para los profesores, puesto que no podrán enseñar aquello que no vaya en concordancia con lo que la religión nacional predique. La filosofía universitaria, lejos de abocarse a la búsqueda de lo verdadero, se transforma en una mera paráfrasis y apología de la religión nacional (P I, 151 [168]). Nietzsche, sin un énfasis tan pronunciado en la cuestión religiosa, también considera que el inconveniente con el estado radica en que establece los objetivos educativos. Aunque ya en la *Introducción* a las conferencias se delinea una posición negativa respecto a que la educación sea subordinada a las pretensiones estatales (KSA I, BA, 647 [486]), este tópico es abordado con mayor detalle en la tercera conferencia. A diferencia del estado antiguo, que se comportaba como un compañero de camino, como un noble amigo del hombre griego, el estado moderno alemán obliga a que su pueblo reconozca en él la meta suprema de la humanidad. El deber supremo del hombre se reduce, por tanto, a la subordinación y servidumbre al estado. Detrás de esta objeción que Nietzsche pone en boca del viejo filósofo se encuentra, indudablemente, la crítica a la concepción hegeliana del estado como un "organismo

ético absolutamente perfecto" [*absolut vollendeten ethischen Organismus*] (KSA I, BA, 711 [520]). Esta crítica, que Nietzsche reconoce explícitamente, también podemos encontrarla, en los mismos términos, en Schopenhauer: Hegel pensaba al estado como "«el organismo ético absolutamente perfecto» [*absolut vollendete ethische Organismus*], y hacía absorberse en el *Estado* todo el fin de la existencia humana" (P I, 157 [174]).

Independientemente de las objeciones realizadas, el viejo filósofo considera la cuestión desde el punto de vista del estado, cuyo fin radica en que su pueblo reciba una educación que le sea útil para sus propios fines y reconoce la compleja tarea que implica gobernar a millones de hombres con inclinaciones hacia comportamientos negativos. Nietzsche vuelve a hacerse eco de Schopenhauer al punto que se exceden las similitudes conceptuales y temáticas para servirse literalmente de la voz de quien por aquellas épocas consideraba su verdadero maestro:

Menschen zu regieren, d. h. unter vielen Millionen eines, der großen Mehrzahl nach, gränzenlos egoistischen, ungerechten, unbilligen, unredlichen, neidischen, boshaften und dabei sehr beschränkten und queerköpfigen Geschlechtes, Gesetz, Ordnung, Ruhe und Friede aufrecht zu erhalten *und die Wenigen, denen irgend ein Besitz zu Theil geworden, zu schützen gegen die Unzahl Derer, welche nichts, als ihre Körperkräfte haben* (P I, 157 [174])¹⁷

Menschen zu regieren d.h. unter vielen Millionen eines, der großen Mehrzahl nach, gränzenlos egoistischen ungerechten unbilligen unredlichen neidischen boshaften und dabei sehr beschränkten und queerköpfigen Geschlechtes Gesetz Ordnung Ruhe und Frieden aufrecht zu erhalten *und dabei das Wenige, was der Staat selbst als Besitz erworben, fortwährend gegen begehrliche Nachbarn und tückische Räuber zu schützen?* (KSA I, BA, 710-711 [520])¹⁸

¹⁷ A diferencia de la cita contrastada en el apartado anterior, este fragmento no es un agregado de la segunda edición de los *Parerga* y puede encontrarse en la edición de 1851: cf. Schopenhauer, 1851, p. 138. Las cursivas marcan, nuevamente, las diferencias entre los textos de Nietzsche y Schopenhauer. En la traducción al español: "[...Es una difícil tarea...] gobernar a los hombres, es decir, mantener la ley, el orden, la tranquilidad y la paz entre los muchos millones de individuos de un género en su gran mayoría ilimitadamente egoísta, injusto, inicuo, desleal, envidioso, malvado, además de muy limitado y obstinado, y proteger a los pocos a los que les ha tocado en suerte alguna posesión frente al sinnúmero de aquellos que no poseen más que sus fuerzas corporales" (P I, 157 [174]).

¹⁸ "[...¿Qué se sabe de las dificultades de...] la tarea de gobernar a los hombres, es decir, de mantener estrictamente la ley, el orden, la tranquilidad y la paz, entre muchos millones de individuos de un género en su inmensa mayoría ilimitadamente egoísta, injusto, poco equitativo, deshonesto, envidioso, malicioso, además de bastante limitado y terco? ¿Qué se sabe de proteger continuamente frente al vecino codicioso y al pérfido ladrón, lo poco que el Estado ha adquirido?" (KSA I, BA, 710-711 [520]).

Si se considera la señalada propensión de Nietzsche a otorgar mayor importancia a la forma de transmitir el conocimiento que al contenido,¹⁹ conjuntamente con el hecho de que desde comienzos de 1871 intenta ceder su cátedra de filología para ocupar una cátedra de filosofía²⁰, las reflexiones sobre la función del profesor de filosofía adquieren incluso una relevancia personal. Es bajo esta óptica personal que deben comprenderse estas críticas a los profesores de filosofía y a su método de trabajo, el cual había derivado lentamente en un mero cuestionamiento histórico-filológico. De este modo, la filosofía, en lugar de enfrentarse con “los problemas eternos de siempre”, se ocupa de “lo que tal o cual filósofo ha pensado o no ha pensado, si tal o cual escrito puede correctamente atribuírsele, si hay que preferir tal o cual interpretación” (KSA I, BA, 743 [537]). Si la filosofía se había vuelto, por aquellas épocas, una rama de la filología que solamente se ocupa de descubrir la interpretación correcta que debería atribuirse a cada filósofo, cabe preguntarse en qué tipo de profesor pretendía convertirse Nietzsche. Esto se esclarecerá con las consideraciones del próximo apartado.

5 MÁS ALLÁ DE LA EDUCACIÓN ACROAMÁTICA: LA RELEVANCIA DE LA FIGURA DEL GUÍA PARA LA FORMACIÓN

Al comienzo del artículo se señaló que una de las condiciones fundamentales para la lectura de las conferencias era la disposición a dejar de lado la propia “formación” y permitir la “tutela del autor”. Una exigencia de naturaleza similar es establecida por el viejo filósofo como uno de los corolarios esenciales que concluyen la quinta conferencia: “del mismo modo que los grandes guías [*Führer*] necesitan de quienes son guiados, así también quienes deben ser guiados necesitan de los guías [*Führer*]” (KSA I, BA, 750 [541]). La relación guía-guiado se establece como

¹⁹ Cr. Nota 5.

²⁰ El intento de Nietzsche por ocupar la cátedra de filosofía puede rastrearse en una carta que escribió a Wilhelm Vischer en enero de 1871, en donde solicita que se considere su postulación a la cátedra de filosofía e informa las razones personales y profesionales que avalan su postulación (KSB III, 1871, 118). Para una exposición de su frustrada conversión a la filosofía: Janz, 1981, Vol. II, pp. 106-115.

contraposición a la educación acroamática y puede considerarse paralela a la mencionada oposición entre el estado antiguo y el moderno: un verdadero guía no determina contenidos, como el estado moderno, sino que, al igual que el antiguo estado griego, pretende convertirse en un compañero de camino. El método acroamático de enseñanza, que el anciano considera reinante en su época, implica que el estudiante solamente se vincule mediante la escucha y, como contrapartida, que el profesor se vincule con sus alumnos mediante exposiciones que muchas veces se reducen a lecciones públicas. En este contexto, el profesor puede exponer lo que quiera (siempre y cuando no se oponga a las normas del estado) y el estudiante, en su rol de mero escucha, tomar apuntes y seleccionar por sí mismo lo que considera relevante. Este modo de proceder consiente gran autonomía para ambas partes de la relación educativa: “uno [...] puede decir prácticamente lo que quiere, y el otro puede escuchar prácticamente lo que quiere” (KSA I, BA, 740 [535]). El inconveniente radica en que, durante la juventud, esa autonomía puede volverse en contra y convertirse en una carga difícil de sobrellevar: “¿Quién le ha incitado a la autonomía a una edad en la que entregarse a los grandes guías y seguir el camino del maestro suelen ser las necesidades más naturales e inmediatas?” (KSA I, BA, 745-746 [538]).

La necesidad de un guía para la formación de los jóvenes es también una de las conclusiones con las que Schopenhauer termina su ensayo sobre la educación universitaria, por lo que nuevamente es posible rastrear una continuidad temática en donde Nietzsche sigue la línea de su maestro. Luego de las fuertes críticas a la injerencia del estado sobre los profesores de filosofía, Schopenhauer propone una instrucción universitaria que se limite a la enseñanza de los principios generales de la lógica y a una breve historia de la filosofía que aborde el período comprendido entre Tales de Mileto y Kant. Esta breve exposición histórica —que se limita a un semestre— sienta las bases para que el estudiante desarrolle sus propios estudios, aunque no de manera autónoma: el profesor de filosofía actúa, en este contexto, como un guía que orienta al estudiante en sus investigaciones (P I, 208 [220]).

A diferencia de lo que sucede en la educación acroamática, la relación guía-guiado no se reduce a la exposición y a la escucha unilateral: “pensar con un espíritu verdaderamente grande fortalece el propio, le confiere un movimiento metódico, le proporciona un ímpetu correcto: actúa de forma análoga a la mano del maestro de escritura, que guía la del niño” (P I, 188 [202]). En esta relación, *pensar con otro* no se reduce a un mero seguir al maestro y absorber el contenido de sus exposiciones. El guía no forma al guiado en un contenido específico, sino que *con-figura* su modo de pensar, le proporciona una forma que le permite pensar por sí mismo. De manera similar al maestro de escritura, el guía conduce el pensamiento del discípulo para que este sea capaz de pensar *por sí mismo y para sí mismo*. De este modo se evita la comodidad de quedar encerrado en un mero *pensar con y para otro*. No se trata, por tanto, de un guía que conduzca a través de la historia de la filosofía, sino de un guía en el filosofar. Si volvemos sobre la escena del duelo presentada en el tercer apartado, puede advertirse que la voz del anciano coincide con la propuesta formativa basada este tipo de relación: allí, si bien el filósofo se enfada con los jóvenes tiradores y da sus argumentos en contra del honor caballeresco, su estrategia consiste en incitarlos a analizar la cuestión del honor y el duelo mediante su propio entendimiento y sacar sus propias conclusiones. De manera similar, Nietzsche nos incita, como vimos en la *Introducción*, a reflexionar por nosotros mismos, a contrastar con nuestros propios hechos la veracidad de lo expuesto y, en caso de que lo encontremos equivocado, hundir las conferencias en el olvido²¹.

Además de las similitudes apuntadas, este apartado pretende señalar la presencia schopenhaueriana en un sentido diferente al que se ha venido exponiendo: el guía que Nietzsche encuentra parcialmente en Schopenhauer se encarna en el modelo de educador que requiere el proceso de formación. Como se señaló en la *Introducción*, el encuentro de Nietzsche con la obra de Schopenhauer se dio en un momento de su juventud en el que lo acechaba un constante estado de melancolía y,

²¹ Díaz Genis y Mélich Sangrá (2021, p. 25) observan que Zaratustra es un guía que “quiere discípulos que sean capaces de decir *no* [...], de negar al maestro”. Esta idea que los autores reconocen en *Así habló Zaratustra* ya se encuentra presente en el texto de las conferencias.

al mismo tiempo, el deseo de encontrar un sendero por el cual transitar serenamente ²². La juventud suele sucumbir, indica Nietzsche en su *Mirada retrospectiva*, en un “estado de admiración que se ha venido a llamar φιλοσοφον παθος κατ εξοχην²³. Y cuando la vida se le haya descompuesto ante sus ojos en puros enigmas, con ardua resignación deberá aferrarse a la posibilidad del conocimiento” (KGW I, 4, 512 [145]). Este estado se debe a que “las contrariedades y preocupaciones de carácter personal suelen asumir fácilmente, entre la gente joven, un carácter más general” (KGW I, 4, 512 [145]). Esta es la situación en la que se encuentra el joven Nietzsche cuando se topa por primera vez con la obra de “aquel enérgico y melancólico genio [...] en el que se reflejaba la vida del mundo y [...su...] propio ánimo con dimensiones aterradoras” (KGW I, 4, 513 [146]). En su *Tercera intempestiva*, que lleva por título *Schopenhauer como educador*, Nietzsche recuerda nuevamente la sensación que tuvo al encontrarse con la obra del filósofo: “tuve el presentimiento de que en él había encontrado a ese educador y filósofo que yo andaba buscando durante tanto tiempo. Ciertamente, sólo en forma de libro: y eso fue un defecto grande” (KSA I, SE, 350 [758]). La valoración que se hace de Schopenhauer, o al menos de su obra escrita, es precisamente por su potencial de convertirse en

el guía [*Führer*] que desde la sima del malhumor escéptico o de la renuncia crítica conduce a la cima de la consideración trágica, con el cielo nocturno con sus estrellas, infinito, sobre nosotros, y quien se ha guiado a sí mismo, él primero, a lo largo de este camino. (KSA I, SE, 356 [762]).

Resulta evidente que Nietzsche, que transitaba una juventud “privado de ayuda, sin fundamentos y sin esperanzas” (KGW I, 4, 512-513 [145]), encuentra en Schopenhauer un reflejo de sí mismo. Con su enérgico y melancólico ánimo, Schopenhauer conduce el *pathos filosófico* del joven Nietzsche hacia un destino que, sin negar la consideración trágica de la existencia le permite enfrentarla con un ánimo

²² El talante melancólico que lo acechaba por aquellas épocas puede observarse, además de en la ya citada *Mirada retrospectiva* (KGW I, 4, 512-513 [145]), en la carta a Paul Deussen fechada en septiembre de 1866: “Querido Paul [...] ambos anhelamos el destierro de ese estado de melancolía en el que el espíritu joven aún no ha encontrado un camino por el que andar sanamente” (KSB II, 1866, 519).

²³ Philosophon pathos kat exochen: pathos filosófico por excelencia.

sereno. El 16 de enero de 1867, en una carta a Carl von Gersdorff, Nietzsche expresa la disposición anímica que la obra de Schopenhauer le provoca: la obra lo conduce de un “violento sufrimiento exterior a ese estado de ánimo melancólico pero feliz que también se apodera de nosotros cuando escuchamos una música noble” (KSB II, 1867, 536)²⁴.

Es factible observar una clara similitud de las sensaciones que atormentaban al joven Nietzsche con las reflexiones que el viejo filósofo de las conferencias realiza sobre las razones que justifican la intervención de un guía en la formación. Las experiencias personales de los jóvenes estudiantes, indica el anciano, “se reflejan en una doble luz, como ejemplificación de una cotidianeidad y, al mismo tiempo, como un ejemplo de un problema eterno, sorprendente y digno de explicación” (KSA I, BA, 741 [536]). Esta situación termina conduciendo a una oscilación constante “entre la actividad frenética y el abatimiento melancólico [...y...] desde la altura del soñado autoconocimiento, se vuelve a precipitar a un escepticismo irónico” (KSA I, BA, 745 [538]). Es justamente en esta situación donde al joven estudiante le resulta imposible guiarse por sí mismo, por lo que necesita una mano que lo conduzca adecuadamente a través de estos problemas y forje en su espíritu “ese duradero asombro filosófico que es en lo único sobre lo que, como subsuelo fecundo, puede crecer una educación más profunda y más noble” (KSA I, BA, 741 [536]). Las coincidencias entre aquello que el viejo filósofo describe de los jóvenes estudiantes y la disposición anímica de Nietzsche al momento de toparse con la obra de Schopenhauer son manifiestas: la consideración de las contrariedades personales que fácilmente adquieren un carácter general entre los jóvenes, el sentimiento pendular entre el abatimiento melancólico y la actividad frenética, y la necesidad de un guía que cultive una disposición filosófica que funcione como fundamento para poder enfrentar con ánimo sereno una existencia indefectiblemente trágica.

²⁴ Al respecto también puede consultarse la carta a Carl von Gersdorff del 7 de abril de 1866 (KSB II, 1866, 500) y la carta a Hermann Mushacke del 11 de julio de 1866 (KSB II, 1866, 511).

El viejo filósofo enfatiza, además, que el guía debe abstenerse de orientar al joven estudiante hacia una relación de sometimiento de la naturaleza. Por el contrario, debe fomentar una relación de inmediatez que reconozca la unidad metafísica que subyace detrás de sus aparentes dispersiones:

el bosque y la roca, la tormenta, el buitre, la flor solitaria, la mariposa, el prado, la ladera de la montaña han de hablarle en su propia lengua; en ellos ha de volver a reconocerse como en reflejos y espejismos innumerables y dispersos, como en un colorido torbellino de apariencias variables. Sentirá así de manera inconsciente la unidad metafísica de todas las cosas en la gran metáfora de la naturaleza, y reposará, a la vez, en su persistencia y necesidad eternas. (KSA I, BA, 716 [522]).

Detrás de esta “unidad metafísica de todas las cosas” propuesta como base para la verdadera educación de los jóvenes resuena, indudablemente, la metafísica schopenhaueriana, que establece que la totalidad de los fenómenos —entre los que también se encuentra al hombre— no son más que la objetivación de una única e indivisible voluntad. Esto no implica, naturalmente, que Nietzsche piense acriticamente la propuesta metafísica de su maestro. Desde 1867, en sus apuntes *Sobre Schopenhauer*, pueden encontrarse numerosas reflexiones en donde se pone en cuestión la posibilidad de identificar la *cosa en sí* kantiana con la voluntad y de atribuirle a esta última, entre otros, el predicado de *unicidad* (cf. KGW I, 4, 418-430 [293-300]).

Como menciona Nietzsche en la *Tercera intempestiva*, su encuentro con Schopenhauer, incluso siendo ese educador que le proporciona consuelo filosófico, adolece de un gran defecto: sólo se hace presente de manera escrita. Este es, ciertamente, un gran inconveniente para quien aún se encuentra transitando un camino de aprendizaje, dado que la interacción con una obra escrita impone límites de los que carece la presencia física del maestro. El anhelo de Nietzsche por un mentor que exceda los pensamientos expuestos en una obra queda profundamente evidenciado en el relato de las conferencias: en la ficción, el encuentro del joven Nietzsche con quien será su gran maestro y guía, se transfigura en un encuentro con la persona y no con la obra. Sugestivamente, el proyecto de 1872, en el que se realizan

estas consideraciones, no fue concebido inicialmente como un escrito, sino bajo la forma de conferencias que se componen, al mismo tiempo, de un diálogo con el maestro. La *forma* del proceso formativo es, nuevamente, donde Nietzsche encuentra el mayor potencial transformador.

Luego de pronunciar su quinta conferencia, en una carta dirigida a Richard Wagner, Nietzsche sigue reclamando para sí mismo lo que había propuesto para el futuro de las instituciones educativas:

A principios del próximo invierno impartiré a mis residentes de Basilea la sexta y séptima conferencia "Sobre el futuro de las instituciones educativas". Quiero al menos terminarlas, incluso en la forma degradada e inferior en que he tratado el tema hasta ahora. Para recibir un tratamiento superior tengo que volverme más "maduro" y buscar educarme [*Bilden*] - ¡oh, qué buena intención! ¡Pero qué puedo alcanzar por mi cuenta! En algún momento tendré que escapar a Bayreuth, donde está usted, como la verdadera "institución educativa" [*Bildungsanstalt*]. (KSB IV, 1872, 246).

No solo puede observarse el proyecto de pronunciar dos conferencias que concluirían sus reflexiones sobre las instituciones educativas, sino que puede rastrearse que el problema que Nietzsche advierte en las conferencias lo afecta de manera directa. En este contexto, las reflexiones de 1872 sobre la necesidad de un guía para una formación adecuada revelan su propia necesidad de orientación y universalizan lo que todavía demanda para sí mismo. Nietzsche reclama de Wagner lo que Schopenhauer no puede alcanzar: la presencia del genio y no solo de la obra del genio. Para lograr un tratamiento más profundo sobre la educación y no tratar el tema de "forma degradada e inferior", aún debe formarse y madurar. El problema que se le presenta es el mismo que denuncia el viejo filósofo en la quinta conferencia: la dificultad de autoformación y el trabajo en ausencia de un guía. La tutela de Schopenhauer es, por tanto, insuficiente y el joven Nietzsche se lamenta de tener que abordar este tema, o cualquier otro tema, sin un maestro que lo acompañe. La ausencia tuvo consecuencias y Nietzsche nunca llegó a pronunciar las últimas conferencias ni a concluir el texto proyectado.

6 CONSIDERACIONES FINALES

Con el propósito de develar la presencia de Schopenhauer en las conferencias de 1872, examinamos el vínculo con su obra desde diversas perspectivas. En este sentido, pudimos identificar que Schopenhauer está presente tanto en la forma que adquiere el *Prólogo* como en ciertos aspectos que atañen al contenido de las exigencias que ambos autores imponen como condiciones para su lectura. Además, logramos establecer vínculos entre la escena inicial, que presenta el escenario en el que sucede el encuentro con el anciano de las conferencias, y las consideraciones que el filósofo realiza sobre el honor caballeresco y el duelo. En este caso, la semejanza no se limitó a los contenidos expresados, sino que encontramos fragmentos en los cuales las coincidencias textuales son explícitas. También en las reflexiones críticas sobre los profesores de filosofía observamos que las similitudes no se circunscribían a cuestiones de contenido, sino que Nietzsche pone en boca del anciano las palabras de su maestro. Asimismo, advertimos una tercera forma en que el filósofo de Danzig se hace presente: además de la coincidencia sobre la necesidad de instaurar un método educativo que privilegie la figura del guía, Schopenhauer emerge como el modelo de tutor que Nietzsche reclama para la educación y para sí mismo. Aunque es factible rastrear en el personaje del viejo filósofo numerosos aspectos de la figura de Schopenhauer y en el encuentro ficticio a orillas del Rin el hallazgo de Nietzsche con su obra, no debe dejarse de lado que lo presentado es parte de una ficción nietzscheana. De la misma manera que el joven Nietzsche de las conferencias, aunque concebido a partir de sus propias vivencias, no es más que un personaje, tampoco este viejo filósofo puede identificarse completamente con la figura de Schopenhauer.

Es posible conjeturar, luego de este recorrido, la razón por la cual, a pesar de la fuerte presencia schopenhaueriana, el filósofo no es citado en absoluto en el texto. De acuerdo a las recomendaciones de Schopenhauer, las lecturas filosóficas

deben realizarse en las obras de los grandes filósofos y no en sus comentaristas (P I, 149 [167]). El verdadero filósofo no se limita a interpretar y valorar posiciones filosóficas, sino que emprende la tarea de pensar por sí mismo, integrando sus vivencias personales a sus reflexiones: las conferencias parten, por tanto, de sus propias experiencias con Schopenhauer —aunque relatadas de manera ficticia— y no de la palabra de Schopenhauer. Para aquel que aspire a la filosofía, las obras filosóficas son instrumentos mediante los cuales pensar el mundo. Si Nietzsche pretende volcarse a la filosofía, y no a un trabajo histórico-filológico, debe encontrar su propia voz y utilizar estas obras como herramientas para enfrentarse al mundo y a sus múltiples problemáticas —en este caso la cuestión de la formación. Nietzsche estaría traicionando el espíritu de su maestro si se hubiera dedicado simplemente a exponer y comentar sus ideas. Esto es, si se hubiera limitado a *pensar con* y no a *pensar por sí mismo*: lo que lo vuelve schopenhaueriano es precisamente la ausencia explícita de Schopenhauer.

El estudio del vínculo existente entre las conferencias y la obra de Schopenhauer nos permite una comprensión más profunda de las ideas pronunciadas por Nietzsche en 1872. No obstante, este análisis constituye apenas un primer paso en esta dirección. Los lazos con Schopenhauer se extienden a otros tópicos que sugieren áreas adicionales para explorar: la naturaleza aristocrática de la educación, la noción de genio, la valoración de los eruditos, los efectos del periodismo en la educación, entre otras. Finalmente, aunque el objetivo de este trabajo no ha sido abordar la formación filosófica en nuestras actuales instituciones educativas, es relevante destacar la potencialidad de los textos analizados como punto de partida para reflexionar al respecto. Se abren, por tanto, nuevos caminos de investigación.

REFERENCIAS

CAMPIONI, G. *et al.* **Nietzsches persönliche Bibliothek**. Berlin: Walter de Gruyter, 2003.

DÍAZ GENIS, Andrea.; MÉLICH SANGRÁ, J. C. Nietzsche como educador. **Estudios Nietzsche**, Málaga, v. 21, pp. 13–29, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24310/EstudiosNIETen.vi21.13730>. Consultado el 12 de mayo de 2024.

FICHTE, J. G. **Ueber die einzig moegliche Störung der akademischen Freiheit**. Berlin: Humboldt-Universität, 1812. DOI: <http://dx.doi.org/10.18452/263> Consultado 12 de julio de 2024.

FRANÇOIS, A. *et al.* Autour des conférences de Nietzsche «Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement». **Meta: Research in Hermeneutics, Phenomenology, and Practical Philosophy**, Romania, v. 7, n. 2, pp. 252-272, 2015.

JANZ, C. P. **Friedrich Nietzsche**. Madrid: Alianza Editorial, 1981.

KOßLER, M. Filosofía a las órdenes de la naturaleza y filosofía a las órdenes del gobierno: la crítica de Schopenhauer a la filosofía universitaria. *En*: ONCINA, Faustino (Ed.). **Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (De Kant a Nietzsche)**. Madrid: Editorial Dykinson, 2008. pp. 297-309.

LIINARES, J. Buscando espacios para la verdad: Nietzsche y la filosofía en la universidad. *En*: ONCINA, Faustino (Ed.). **Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (De Kant a Nietzsche)**. Madrid: Editorial Dykinson, 2008. pp. 311-360.

LIINARES, J. Schopenhauer como educador. Nietzsche lector de Schopenhauer. *En*: ONCINA, Faustino (Ed.). **Schopenhauer en la historia de las ideas**. Madrid: Plaza y Valdéz, 2011. pp. 165-192.

MATEU ALONSO, J. D. Nietzsche como educador: el concepto de formación en el joven Nietzsche. **ENDOXA**, Madrid, v. 1, n. 22, pp. 209–223, 2007. DOI: <https://doi.org/10.5944/endoxa.22.2007.5185> Consultado el 24 de mayo de 2024.

NIETZSCHE, F. **Obras Completas**: Escritos de juventud. Madrid: Tecnos, 2011.

NIETZSCHE, F. **Sämtliche Briefe**: Kritische Studienausgabe in 8 Bänden. Berlin: Walter de Gruyter, 1986.

NIETZSCHE, F. **Sämtliche Werke**: Kritische Studienausgabe in 15 Bänden. Berlin: Walter de Gruyter, 1988.

NIETZSCHE, F. **Werke**: Kritische Gesamtausgabe. Berlin: Walter de Gruyter, 1999.

ONCINA, F. *et al.* **Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (De Kant a Nietzsche)**. Madrid: Editorial Dykinson, 2008.

PARDINA HERRERO, A. Filología, filosofía y Bildung: Una aproximación a la crítica nietzscheana de la cultura desde la óptica de la filología clásica. **Estudios Nietzsche**, Málaga, v. 21, pp. 47-65, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24310/EstudiosNIETen.vi21.12994> Consultado el 14 de mayo de 2024.

ROSENOW, E. Nietzsche's Concept of Education. *En*: YOVEL Yirmiyahu (Ed.). **Nietzsche as Affirmative Thinker**. Dordrecht: Springer Netherlands, 1986. pp. 119-131. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-009-4360-5_8 Consultado el 21 de diciembre de 2023.

SCHLEIERMACHER, F. D. E. **Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn**. Berlin: Humboldt-Universität, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.18452/4652> Consultado el 12 de julio de 2024.

SCHOPENHAUER, A. **Der handschriftliche Nachlaß**. Fráncfort del Meno: Kramer, 1970.

SCHOPENHAUER, A. **El mundo como voluntad y representación**. Madrid: Trotta, 2013.

SCHOPENHAUER, A. **Parerga und Paralipomena**: kleine philosophische Schriften. Berlin: Adolph Wilhelm Hayn Verlag, 1851.

SCHOPENHAUER, A. **Parerga und Paralipomena**: kleine philosophische Schriften. Berlin: Adolph Wilhelm Hayn Verlag, 1862.

SCHOPENHAUER, A. **Parerga y Paralipomena**. Madrid: Trotta, 2013.

SCHOPENHAUER, A. **Sämtliche Werke**. Leipzig: F. A. Brockhaus, 1873.

SCHOPENHAUER, A. **Sämtliche Werke**. Mannheim: Brockhaus, 1988.

Contribución de autoría

1 – Luis Adrián Castro

Doutorando en Filosofía por la Universidad de Buenos Aires (UBA)

<https://orcid.org/0000-0003-3532-653X>• luisadrian.castro85@gmail.com

Contribuição: Escritura y primer borrador

Cómo citar este artículo

CASTRO, L. A. *La velada presencia de Schopenhauer en Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas* de Nietzsche. **Voluntas: Revista Internacional de Filosofía**, Santa Maria - Florianópolis, v. 15, n. 1, e88294, p. 01 - 31, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2179378688294> . Acesso em: dia mês abreviado. ano.