

EL SENTIT PEDAGÒGIC DEL *GENI*: ENTRE LA DISSONÀNCIA I LA *VOLUNTAT DE PODER*

Óscar Antonio Jiménez Abadías
Universitat de Barcelona

RESUM

En aquest article es posa de manifest la significació i vigència pedagògica dels plantejaments que van sorgir de l'idealisme alemany —representat per autors com ara Hölderlin, Schopenhauer i Nietzsche— i que van oferir diferents solucions per donar resposta a la crisi de la modernitat. Altrament, aquestes propostes han reaparegut en l'escenari de la postmodernitat, la qual cosa confirma les seves possibilitats en un món plural i polièdric, obert a la redefinició de la condició humana i a les seves potencialitats educatives en un marc radicalment individualista.

PARAULES CLAU: idealisme, *Bildung*, autoformació, geni, voluntat de poder.

PEDAGOGICAL MEANING OF *GENIUS*: BETWEEN DISSONANCE AND *WILLPOWER*

ABSTRACT

This article highlights the pedagogical meaning and validity of the considerations arising out of German idealism – represented by authors such as Hölderlin, Schopenhauer and Nietzsche – that offered a variety of solutions to the crisis of modernity. The fact that these proposals have reappeared on the scene of postmodernity confirms their potential in a plural, multifaceted world, open to the redefinition of the human condition and to their educational potential in a radically individualistic context.

KEYWORDS: idealism, *Bildung*, self-education, genius, willpower.

[...] perquè menyspreen el geni que esmerça força i noblesa en les accions i rep amb serenor les desventures i porta l'amor i la fraternitat a les ciutats i a les cases!

HÖLDERLIN, *Hiperió*, p. 164.

Podria viure el sacerdot que sabés que el seu déu ha deixat d'existir? Geni del meu poble!
Esperit de Grècia! Davallaré i et buscaré en el reialme dels morts!

HÖLDERLIN, *Hiperió*, p. 128.¹

Després de les nombroses publicacions al voltant de Friedrich Nietzsche, aparegudes d'ençà de la seva mort l'any 1900, hom arriba a la conclusió que encara hi ha molts enigmes que resten oberts. A més, la complexitat de les seves paraules adquireixen més relleu des de la perspectiva de la modernitat líquida en què ens trobem.

Aquest article no pretén descobrir nous viaranys, ni tornar a obrir aquelles portes que fa dos cents anys ja es van encreuar, sinó únicament resseguir l'itinerari que va desencadenar l'idealisme alemany i que ha arribat —de tota manera— fins a la postmodernitat. Paga la pena recordar que les victòries de l'Imperi prussià, que consolidaren el Segon Reich alemany (1871-1918) van permetre a l'Estat intervenir directament sobre l'esfera educativa, que així va quedar supeditada a l'ideari polític del nou règim imperial. Al seu torn, aquesta situació també va afavorir l'aparició de la cultura de l'especialista, que reclamava la necessitat d'una formació professional quasi bé exclusiva, sota el jou del progrés de la ciència i de la tècnica.

D'aquesta manera, la formació entesa com a alliberament de l'individu —per tal d'aconseguir la majoria d'edat que reclamava Kant— va deixar pas a una cultura (*Kultur*) al servei de l'Estat que s'allunyava de l'ideari de la *Bildung*, entesa com aquella experiència individual que havia de promoure els valors moralitzadors i civilitzadors. Tot plegat va generar un procés —el pas de la *Bildung* a la *Kultur*— que ha estat estudiat Rosa Sala (2007) i que posa de manifest la perversió de la *Bildung*, concepte clau de la pedagogia germànica que es pot entendre com el procés autoformatiu de l'individu, que es fonamenta en l'experiència personal, gràcies a la mediació del coneixement, en especial de la literatura i de la música.²

1. Citem l'edició de l'obra de Hölderlin que va preparar el professor Jordi Llovet l'any 1993. Anteriorment, Ricard Torrents havia traduït i prologat aquesta mateixa obra l'any 1982 (*Hiperion o l'ermità a Grècia*, Vic, Eumo i Edipoies).

2. Sobre l'evolució i perversió de la *Bildung* es pot veure el llibre de Rosa Sala Rose, *El misteriós cas alemany: Un intent de comprendre Alemanya a través de sus letras*, publicat l'any 2007. A més, sobre l'origen d'aquest concepte també es pot consultar el llibre de Jerónima Ipland, aparegut l'any 1998, en què s'analitzen les vinculacions de la *Bildung* amb el neohumanisme alemany.

La presència de la *Bildung* en el context germànic, potenciada i promoguda per la burgesia des de mitjan segle XVIII, confiava en el conreu de la filosofia i de la literatura, sense oblidar les arts i les ciències, per generar una selecció d'individus amb una sòlida formació, per tal de formar una elit basada, no en la classe social, sinó en la força del conreu de l'esperit individual. No hi ha dubte que Hölderlin i Nietzsche assumiren aquests plantejaments. De fet, la cosa venia d'abans, del moment que Wieland, amb la seva *Bildungsroman* (novel·la de formació) titulada *Agatho* (1765-1766) va establir les premisses bàsiques d'aquesta orientació pedagògica. Després, molts han estat els pensadors alemanys dels segles XVIII i XIX, com ara Wilhem von Humboldt, Schiller i Goethe, que van adoptar el camí de la *Bildung*, és a dir, del cultiu d'un mateix per nodrir i configurar el seu esperit. Per aquesta via —i aquí seguim Joan Roura-Parella, el deixeble predilecte de Joaquim Xirau— l'home adquireix la condició de ser artista d'un mateix, i així desenvolupa un plantejament educatiu que emfatitza la importància del cultiu interior de l'home. Des del seu exili a Amèrica va escriure: «en el fondo educar significa ayudar al individuo a encontrar su propia forma. Educación es siempre autoformación. [...] El hombre es escultor de sí mismo».³ De fet, Kant ja havia establert l'autonomia de la raó davant de qualsevol dogma religiós, tot proclamant la majoria d'edat del subjecte. Com a bon il·lustrat, Kant confiava en l'educació que, més enllà del seu sentit empíric i moral, assolía una dimensió estètica de manera que els artistes —els poetes i els músics, principalment— passaven a convertir-se en els grans educadors de la humanitat, i alhora cadascú havia de donar una forma —amb sentit estètic— a la seva pròpia realitat personal. Al cap i a la fi, i vistes així les coses, la *Bildung* es pot posar en relació amb l'ideal clàssic de la *paideia* grega, de manera que entre l'idealisme alemany i la cultura hel·lènica es van establir ponts de diàleg i comunicació, fins al punt que es fressava un itinerari intel·lectual i pedagògic entre Atenes i Berlín.

HÖLDERLIN I LA DISSONÀNCIA

Hölderlin fou un d'aquells tres joves (Hegel i Schelling en serien els altres dos) que, imbuïts per les idees kantianes, van constituir l'anomenat *Tübinger Stift* (Seminari de Tubinga) que va pregonar el seu ideari de joventut en un breu text —*El més antic programa de sistema de l'idealisme alemany* (1796)— que no es va localitzar fins l'any 1917. En aquesta declaració conjunta, els tres autors denunci-

3. J. Roura-Parella (1944), «Cultivo de la productividad artística», *Educación Nacional* (Mèxic), p. 143.

en l'existència d'una modernitat incipient que es troba desproveïda de mitologia. Davant l'hegemonia d'una raó analítica, tots tres construeixen una *mitologia de la raó*, és a dir, una mitologia que exigeix l'establiment de la bellesa. Per tant, i davant la raó analítica i mecànica de la cultura moderna que fomenta l'experiència de l'escissió entre el subjecte i el món —en un moment en què s'imposava la revolució industrial—, aquest cercle d'amics va defensar una raó narrativa o sintètica, capaç de condensar la realitat en un tot.

Ens trobem, doncs, davant d'un idealisme d'arrel panteista, que vol la fusió entre l'home i la natura. Alhora, aquest plantejament ens retorna als orígens, és a dir, a l'ús de fórmules sintètiques i globalitzadores en què domina el mite. Amb aquests antecedents, només la poesia és capaç d'expressar aquest món originari, fins al punt que es converteix en educadora de la humanitat. No en va, Schiller, en *Els artistes* (1789), havia assenyalat que només per la portalada auroral de la bellesa es podia penetrar en la terra del coneixement. Tant és així, que els redactors d'aquell programa de sistema afirmaven que la «idea de bellesa, entès el nom en el seu més elevat sentit platònic» ens porta a l'acte suprem de la raó, en la mesura que «allò que abraça totes les idees és un acte estètic, i que veritat i bondat només en la bellesa s'agermanen» (Schiller, 1983, p. 176). Així, doncs, el filòsof —de la mateixa manera que el poeta— ha de posseir una veritable força estètica, perquè en darrer terme la poesia ha d'esdevenir «allò que fou a l'inici mestra de la humanitat» (Schiller, 1983, p. 176).

D'acord amb aquesta posició, Hölderlin constitueix un petit illot davant la trajectòria de la modernitat, i així aspira a la recuperació de la bellesa que, en sintonia amb el judici sintètic kantian, ha de fer possible la connexió entre allò cognoscible i allò incognoscible. En aquesta direcció, el poeta esdevé el *vates*, l'*augur*, l'*endeví*, que té poders per copsar les dimensions místiques de l'existència. D'alguna manera, aquest plantejament trenca el deixant de l'ordre clàssic fonamentat sobre la llum de la raó —herència de Sòcrates— i que va ser el camí de l'ideal de la *paideia* clàssica del *kalos kai agazós*, és a dir, d'una fórmula o màxima pedagògica basada en la bellesa i en la bondat. Ben mirat, aquest ideal que va sorgir en els cenacles socràtics i platònics serà impugnat per Hölderlin que retorna al món presocràtic on els poetes ocupaven el lloc dels filòsofs.

En tot cas, la instauració del platonisme i el triomf posterior del cristianisme va esborrar la concepció presocràtica de la *physis* (natura), que havia nodrit el mite i que permetia que el poeta fes brollar, a través de la força de la paraula, allò místic que roman darrere de la realitat fenomènica. L'home de l'antiguitat arcaica —que correspon a l'època presocràtica— desconeixia la pretensió humana de domini sobre la natura, de manera que la veritat s'entenia com a *aletheia* ('allò que no està ocult'), com a descobriment i no com a adequació entre la realitat

exterior i l'intel·lecte humà. En última instància, aquest concepte de veritat —entès com a desocultament (*aletheia*)— permetrà que els poetes siguin els veritables mestres de la humanitat, ja que ells són els únics que poden descobrir amb les paraules el misteri de les coses gràcies al seu *logos poètic*.

Altrament, la filosofia de l'idealisme alemany va intentar guanyar per la via de l'especulació allò a què Kant hagué de renunciar: la unitat del subjecte i de l'objecte per mediació de la metafísica. Una d'aquestes vies alternatives foren les obres d'art, creacions individuals que es transcendeixen en una unitat superior. A més, en aquest context, la categoria de *sublim* indicava la incapacitat humana per representar allò infinit, una realitat que s'esmuny en la captació d'allò fenomènic. Amb tot, i de manera paradoxal, la història clàssica de l'idealisme alemany començà amb el qüestionament de la filosofia de Kant per part de Fichte, i continuà amb el sistema hegelianista. Amb posterioritat, Hegel serà substituït per Marx, que converteix l'especulació de Hegel en una nova forma de filosofia materialista.

És clar que Kant, per mediació de la tercera crítica, la *Crítica del Judici* (1790), havia introduït la concepció del *geni* a fi d'equiparar l'art a un estatus similar al de la naturalesa. Així, doncs, i segons la filosofia kantiana, el geni representa una espècie de predisposició *congenita de l'ànima*, on la natura agafa la direcció i dóna les coordenades a l'art. Per tant, les regles de creació artística esdevindran la base per a la producció individual. En aquest sentit, l'espontaneïtat i la intuïció generen obres creatives i plàstiques, un procés que el geni serà incapaç d'explicar.

Mentrestant, la natura es convertirà en un objecte més de manipulació científica. Amb tot, al llarg del segle XIX, van sorgir diferents intents per tractar de superar el discurs científic —promogut per la modernitat— a través d'una nova raó narrativa i literària, o, el que és el mateix, d'una raó poètica d'encuny mitològic, que establia lligams amb el món arcaic. Finalment, el producte estètic esdevé un símbol ideal de la llibertat individual que s'escapoleix del poder abassegador de la ciència positiva. Al mateix temps, s'ha de dir que, tant l'*idealisme* com el *romanticisme*, percebien la necessitat de trobar nous camins per tal d'afaiçonar l'individu tot potenciant-ne la capacitat creativa, la qual cosa reclamava el conreu de la intuïció.

Ara bé, Hölderlin —a banda de ser influït pels presocràtics— també depèn de Plató, de qui rescata el sentit de responsabilitat moral que es manifesta en el seu compromís vers els seus conciutadans i que el porta a la recerca incessant de la veritat. Del romanticisme de Rousseau n'adopta la frescor extrema directament de la natura, la ingenuïtat pedagògica, com a subterfugi per fer front al pensament de la modernitat, que tot just començava a constituir-se. Tot indica, doncs, que Hölderlin aporta una visió més complexa de la dimensió humana, ja que fusiona en la seva obra els elements filosòfics i poètics. Així espigola entre les idees

del romanticisme primerenc, per tal de defugir de la dictadura de l'objectivitat científica i de l'utilitarisme d'arrel pragmàtica, corrents de pensament que no deixaven lloc als models pedagògics que respectessin la naturalitat dels infants. Es tracta, en definitiva, d'una utopia que mira cap al passat, que excel·leix aquell món hel·lènic i que així anhela la tornada a un món unitari en què encara sigui possible la mitologia de la raó.

Tot amb tot, i atesa la impossibilitat de tornada al *hen kai pan* presocràtic, a l'U i el Tot d'Heràclit, a la unificació dels oposats, i una vegada exhaurida qualsevol opció de recuperar la pau originària que existia en el món arcaic, el punt d'arrencada cal situar-lo en la concepció d'un subjecte tràgic que fuig de les pretensions cartesianes —i per tant, modernes— que separen l'home del món. Endemés, aquest subjecte tràgic —que reflecteix les contraccions de la vida humana— s'adona del procés de desmitificació que ha originat la modernitat a través del progrés científic.

Ben bé es pot dir que *Hiperió o l'eremita a Grècia* (1797-1799) —obra clau de Hölderlin— constitueix la proclamació d'un panteisme que aspira consolidar una humanitat més elevada, més forta i agermanada que simbolitza la Grècia antiga. Mercès a aquesta idealització del món grec —el mateix que va succeir amb molts autors coetanis d'aquella època romàntica—, Hölderlin va defensar la figura del *guerrer* que, a través del camí de l'autoformació, va construir la seva experiència existencial (*areté*), que no deixa de representar una mena d'al·legoria dels conflictes bèl·lics que llavors tenien lloc entre Grècia i Turquia. Ara bé, en aquest moment la guerra de Troia és substituïda pel procés d'independència grec, és a dir, d'una Grècia idealitzada que havia d'amarar —altra volta— amb els seus valors i principis un món modern que havia pregonat el triomf d'una raó abassegadora que, amb la seva pretensió de domini, volia colonitzar totes les esferes de la vida humana.

Malgrat obtenir la victòria en el camp de batalla, *Hiperió* universalitza el dolor, la crueltat dominant, que s'estén fins i tot entre aquells que lluiten en favor de la llibertat, la qual cosa evidencia la presència de l'element *adòrgic* (allò inharmònic, la discòrdia, la dimensió dionisiàca) adscrita a la mateixa condició humana. Sòcrates —als ulls de Hölderlin i Nietzsche— fou l'iniciador del que posteriorment es conegué amb el nom d'*humanisme*, element cabdal de la filosofia perenne. Tant és així, que segons aquesta visió defensada per Hölderlin i Nietzsche, Sòcrates va ser el desencadenant de la visió apol·línica, una cosmovisió racional que va eliminar la tensió dionisiàca i irracional, pròpia de la cosmovisió arcaica. El caos original, el va seguir l'ordre racional, socràtic i platónic, que va derivar més tard cap a posicions moralitzants i intel·lectualitzants (Jaeger, 1981, p. 390-392) que va assumir el cristianisme.

Per la seva banda, la pretensió harmonitzadora de Hölderlin —pel que fa a les dissonàncies entre el que és orgànic i el que és aòrgic— constitueix la imatge representativa, la metàfora del combat que té lloc a l'interior de cada cultura. L'element orgànic s'estableix, des d'un punt de vista al·legòric, com el regne de l'amor, mentre que l'element aòrgic representa el regne de la discòrdia, aquell vessant fosc i oblidat per la tradició cristiana occidental. En l'obra de Nietzsche, aquesta dicotomia entre ambdós pols —el que és orgànic i el que és aòrgic— es va traslladar a l'oposició entre allò apol·lini i allò dionisiac.

Fet i fet, Hölderlin va considerar la dissonància com un esdeveniment inseparable de l'harmonia, del sofriment i del patiment en contraposició al plaer. Ben mirat, el valor pedagògic que es desprèn d'aquesta cosmovisió tràgica de l'existència humana atresora una gran vàlua antropològica des del moment que aposta per allò aòrgic, mentre destaca la importància dels aspectes funests i absurds de l'ésser humà.

L'apropament de Hölderlin i Nietzsche vers l'antiguitat desautoritza la monotonia de la imatge clàssica, modèlica i exemplar que havia actualitzat la visió apol·línica de la història de l'art de Winckelmann al segle XVIII i que havia donat sentit pedagògic al neoclassicisme. Amb Hölderlin, el cànon clàssic perd consistència i apareix l'obertura vers un esdevenir que manté la possibilitat de legitimitat de la dissonància i la contradicció.

En *La mort d'Empèdocles* (1797-1798), mitjançant un desenllaç d'extraordinari pessimisme —matís que l'associa amb el nihilisme— el poeta alemany manté una actitud activa a favor d'una possibilitat de reconciliació. Aquest fet —el desig de reconciliació— constitueix el *desig*, l'*eros*, del qual neix la *voluntat de poder* nietzscheana. Així, l'aprenentatge pedagògic i la creació artística, però també el *tanathos*, la mort, el desordre, la discòrdia, tenen cabuda a l'interior de la concepció de la voluntat de poder, com un tot que intervé en l'educació i formació de l'individu. En el cas de Hölderlin, aquest desig s'encarna en la figura del *poeta*, i pel que fa a Nietzsche, en el *geni* i, posteriorment, en el *superhome*. Aquestes són les figures messiàniques sobre les quals recau la responsabilitat de la recuperació de l'autèntica cultura, en què el procés formatiu adquireix una significació capital, a fi d'articular i consolidar l'emancipació de l'ésser humà, per tal d'aconseguir la llibertat absoluta. De manera ufanosa, s'apuntala un sistema pedagògic que es projecta a la recerca d'una nova autenticitat i veritat cultural, que trenca els seus lligams amb la tradició metafísica.

En aquest sentit, i després d'aquest pelegrinar existencial i poètic, Hölderlin es veu atrapat en la necessitat de cercar una validesa més enllà de la seva època i del seu temps. La solució roman en una articulació de l'existència que permeti als millors esperits —és a dir, als herois— mantenir la distància respecte als bàrbars,

però sense caure en l'aïllament. Aquest plantejament el va conduir a una posició marginal, a una pedagogia un xic heterodoxa que defuig qualsevol criteri d'aplicació immediata, útil i eficient. Massa responsabilitat per a un sol home, la qual cosa va precipitar al mateix Hölderlin a viure pràcticament quatre dècades —més de la meitat de la seva vida— confinat en la seva particular *torre d'ivori*, vora el riu Neckar, a Tubinga.

SCHOPENHAUER I LA IMATGE DEL GENI

En el disseny de la imatge del geni són fonamentals els plantejaments filosòfics de Schopenhauer, com a referent dels postulats nietzscheans, que inunden les aspiracions del jove idealista i romàntic Friedrich, i l'ajuden en la construcció del seu cavall de Troia que representà *El naixement de la tragèdia* (1872). Si llegim els *Complements al Llibre Tercer, d'El món com a voluntat i representació* d'Arthur Schopenhauer —i més concretament el que porta com a títol *Del geni* (1818)— podem reflexionar sobre les diferències existents entre l'home que posseeix talent, però que roman mancat de capacitat creativa, i el veritable geni creatiu. De fet, la diferència entre tots dos models resideix en què el talent es fonamenta simplement en el domini del coneixement del discurs i no pas en el coneixement intuïtiu que és propi del geni.

A parer del nostre autor, tota creació autèntica d'art, de poesia i de filosofia neix de la mediació del geni que és aquell que gaudeix de la capacitat de la intuïció que Schopenhauer defineix de la manera següent: «es lo que de inmediato hace patente y revela la auténtica y verdadera esencia de las cosas, aunque todavía de una manera relativa» (Schopenhauer, 2004, p. 367). A més, i juntament amb la intuïció, una de les altres eines indispensables per a definir les imatges significatives de la vida és la *fantasia*, una de les categories paradigmàtiques del romanticisme.

Així, doncs, l'objectiu dels genis és trobar l'essència de les coses, allò d'universal que hi ha en les coses, situació que recorda els plantejaments kantians. Al contrari, l'objecte de treball dels fenòmens singulars constitueix el camp dels talents. La bellesa que generen certs passatges de Goethe —tal com assenyala Schopenhauer— respon a la circumstància que ens fa partícips de la creativitat d'aquestes ànimes selectes, veritablement genials. Ara bé, per a Schopenhauer —i així serà també en el cas de Nietzsche— el geni és inherent a la condició de l'home, i no de la dona, la qual cosa confirma una actitud misògina. En darrer terme, la dona només pot arribar a posseir un talent significatiu, de manera que queda impossibilitada per assolir la categoria de geni.

A més, Schopenhauer estableix una distinció entre el geni i el savi, una diferència que també manté Nietzsche en els seus plantejaments. El geni queda reconfortat en ell mateix, sense dependre de res ni de ningú. Si bé la bona voluntat intervé en la moralitat, no incideix en l'art. A ulls de Schopenhauer, el geni —que segueix la intuïció— aconsegueix l'emancipació del seu intel·lecte. A més, les produccions del geni no tenen per a Schopenhauer una finalitat o un sentit d'utilitat. Ans al contrari, ja que la noblesa que es desprèn de les creacions, l'apropen a un sentit d'inutilitat, un concepte que explotarà Nietzsche, atès que aquestes creacions —que són fruit de la intuïció del geni— existeixen per si mateixes i no estan encaminades al manteniment material de la nostra existència.

Tal vegada, l'excés pulsional i la passió —que condicionen la conducta del geni— condueixen a una exaltació de l'estat d'ànim, molt allunyada del sentit clàssic d'equilibri i harmonia. La soledat característica d'aquests autors —Hölderlin, Schopenhauer, Nietzsche— palesa la dificultat de trobar éssers humans capaços de sacrificar la seva voluntat, pel coneixement i per l'intel·lecte, en un acte absolut d'entrega i donació. Un altre dels aspectes que s'han de tenir en compte en la consolidació del geni és la importància de l'oci en la creació. En realitat, aquest aspecte genera un sentit aristocràtic del procés de creació artística que no depèn del temps cronològic, sinó que flueix de l'interior de l'artista en qüestió. No hi ha presses, ni urgències en la creació artística, sinó gratuïtat i desinterès en l'obra produïda, i per això el seu reconeixement no és pecuniari ni immediat.

La similitud entre el geni i l'infant —que ja va apuntar Schopenhauer— també es troba en Nietzsche, que recorre a l'ús de metàfores i transformacions de la figura de l'infant a *Així parlà Zaratustra* (1883-1885), que finalitza amb l'exaltació de l'estat infantil, la innocència del qual garanteix la capacitat per assumir la dimensió tràgica de l'existència i, a la vegada, assegurar el procés creador de l'artista. Val a dir que, en el pensament de Schopenhauer, ambdues figures —és a dir, el geni i l'infant— traspuen un excés de forces que permetran ser personatges originals i creatius. «En realidad cualquier niño es en cierta manera un genio y cada genio es en cierta medida un niño» (Schopenhauer, 2004, p. 383). A més, i aquest és un altre punt que cal tenir en compte, l'equivalència entre el geni i l'infant radica en el fet que ambdós contemplem el món com un espectacle al marge de qualsevol interès pragmàtic.

L'home madur i racional pot esdevenir un bon ciutadà però mai assolirà les característiques necessàries per arribar a ser un geni. En aquest sentit, la tercera intempestiva nietzscheana, corresponent a *Schopenhauer com a educador* (1874),⁴

4. És important puntualitzar que Nietzsche va emprar en aquesta obra la imatge de Schopenhauer com a pretext per dur a terme un al·legat contra la decadència de la cultura i la vida modernes, a més de criticar la perversió acadèmica de la filosofia.

deixa entreveure uns models d'home veraç, com són els que corresponen al filòsof, a l'artista i al sant, ja que tots tres estan dotats de la capacitat de suportar la magnitud de la saviesa tràgica. Igualment, tres són els exemples que Nietzsche —el filòsof extemporani— ens ofereix com a referents: Rousseau, Goethe i Schopenhauer; si bé, finalment, els dos primers van ser descartats. A parer de Nietzsche, Rousseau idealitza en excés la natura i es deprecia a si mateix. Per la seva banda, Goethe és excessivament conservador i conciliador, un esperit burgès que corre el perill d'esdevenir un *filisteu de la cultura*. Per tant, únicament ens queda seguir el model de Schopenhauer, que és capaç de suportar el sofriment de la recerca de la veritat, tot habilitant el camí que mena fins al geni que així es converteix en un ideal pedagògic que dona sentit al romanticisme.

EL JOVE NIETZSCHE: QUAN L'EDUCACIÓ DEL GENI ESDEVÉ UN IDEAL ARISTOCRÀTIC

Un dels punts que mostra la presència de Hölderlin en l'obra nietzscheana —a banda del treball acadèmic que el filòsof va du a terme durant els anys d'estudi del batxillerat (Nietzsche, 1996)— és el que fa referència a l'estil musical d'ambdós autors, que «[...] no leen solamente con los ojos» (Dilthey, 1945, p. 457). Deleuze —un d'aquells lectors que no llegeixen només amb els ulls corporals— apuntà una de les afirmacions que ens ajuden a il·luminar l'obra de Nietzsche: «Desde las *Consideraciones Intempestivas*, Nietzsche intenta explicar por qué y cómo la cultura pasa al servicio de las fuerzas reactivas que la desnaturalizan» (Deleuze, 2002, p. 195).

El primer dels seus atacs —corresponent a la primera intempestiva— el dirigí contra el que considerà pseudoil·lustració o pseudocultura. En aquell moment, al voltant de l'any 1870, quan té lloc la unificació d'Alemanya, la modernitat havia creat la *cultura dels filisteus*, que topava frontalment amb la figura del geni, i, nogensmenys, amb la del *superhome*. No debades, la irrupció de Schopenhauer constitueix un referent imprescindible sense el qual Nietzsche no hauria pogut desenvolupar el concepte de *saviesa dionisiaca*. Ben mirat, i sense forçar gaire les coses, el *filòsof de les màscares* es col·loca en la línia de la defensa de la *Bildung*, model pedagògic a què molt aviat renuncià, a causa del seu vessant excessivament clàssic i harmonitzador, i, igualment, per la seva pretensió universalista.

És sabut que la defensa d'una cultura fortament aristocràtica, el portà a la idea que la voluntat i la responsabilitat han de confluir en l'individu a fi de propiciar l'aparició del geni. En aquest punt, convé insistir en què Nietzsche no pretén inicialment promoure una educació per a tots, com era el cas del conjunt de

moviments moderns que sorgiren a les acaballes del segle XVIII i inici del XIX, sota el deixant dels vents de la Il·lustració. Ans al contrari. Destina la llibertat a un reduït nombre d'individus que no es caracteritzen per la possessió de riqueses o de poder polític, ni tan sols per les capacitats cognitives, sinó més aviat per la seva superioritat en clau espiritual. D'aquesta manera, s'oposa a una cultura de l'Estat, resultat de la qual sorgeix l'home despersonalitzat. Sigui com vulgui, el cert és que la *voluntat de poder* és la clau amb què Nietzsche aconsegueix trobar resposta a tot allò que ens possibilita ser individus. Això ens permet dur a terme una introspecció per valorar les nostres mancances i limitacions i a la vegada ens permet crear i destruir. De fet, aquesta voluntat ens porta a la transformació de la nostra pròpia existència en una obra d'art, tot arribant a un punt en què l'ètica i l'estètica són considerades una sola qüestió de tipus unitari.

A ulls del filòsof alemany, l'optimisme dels discursos científics imperants i l'individualisme liberal que s'havia instaurat durant la primera meitat del XIX havia generat guerres i, en darrer terme, una buidor absoluta. Davant d'aquesta situació, el culte al geni ha d'anar de la mà de la cultura, tot recuperant una de les màximes de Píndar «Sigues el que ets, però aprèn-ho abans» (Píndar, 1987, p. 125), que correspon a la *Pítica* segona, i que invita a ser un mateix. En aquest sentit, convé assenyalar que una de les seves principals obres portà com a títol l'expressió *Ecce Homo. Com s'arriba a ser allò que s'és* (1888), en què destaca la necessitat de la consolidació del geni com la imatge més elevada possible, com a model o arquetip que guia i orienta la formació pedagògica entesa, precisament, com a autoformació. En un esquema molt similar al de Plató, Nietzsche atorgà un paper de relleu al geni —en substitució al del filòsof rei— que així esdevenia el metge d'un poble malalt i dèbil.

Queda clar, doncs, que Nietzsche va abandonar la pretensió idealista d'una llibertat universal, i alhora va perdre l'esperança en la viabilitat de l'harmonia entre les tensions i dissonàncies que es donen en el món. Aquesta posició l'abocà a un pessimisme que no es reflectia en una resignació fatalista, de manera que va desterrar la compassió i la pietat com a restes de la moral estoica i cristiana. En contraposició, va erigir una cultura tràgica i dionisiaca, per mediació de la qual es canalitzaria el caos que regna a l'interior dels homes. No hi ha dubte que això provenia del seu trencament amb la metafísica occidental, a fi que la voluntat esdevingués lliure i creativa i, per extensió, hegemònica i dominadora.

D'acord amb el que diem, l'obra d'art nietzscheana serà símbol de sobrea-bundància de vida, i l'estètica centrarà l'atenció en la creativitat, en la voluntat de poder, que depèn dels estats d'ànims del geni, del seu impuls transformador. En la figura del geni —que més tard evolucionarà vers el *superhome*—, hi té cabuda l'ambigüitat, la incertesa, les contraposicions entre l'home creador i l'home destructiu. L'aurèola del geni es presenta, per consegüent, com l'antítesi de l'*home*

de ramat, l'home massa, hereu de l'ideal de l'home teòretic, que treballa a favor de la ciència, sumit en la domesticació i en la dependència, en la superficialitat i en l'absència de creació, és a dir, en una realitat en què domina la debilitat i la carència de voluntat de poder. Malgrat tot, el geni que Nietzsche postula aspira a donar un nou missatge que il·lusioni de bell nou el gènere humà, si bé apel·la al poder creatiu de l'aristocràcia espiritual.

Des d'un punt de vista pedagògic, tal com assenyala Nietzsche en els seus discursos *Sobre l'avenir de les nostres escoles* (1872), no s'havia fomentat a Europa l'esperit creatiu que havia de propiciar l'aparició de genis. En aquests discursos, pronunciats a la ciutat de Basilea, Nietzsche dirigeix les seves crítiques vers dos models o tipus de formació. D'una banda, la *Bildung*, que es presenta com a forma clàssica de la representació de l'ideal de cultura que assumeix l'individu burgès, d'altra banda, la historicista o històrica, equivalent a la *Kultur*, és a dir, a una cultura contaminada pels valors nacionalistes de l'imperialisme teutònic. En posteriors escrits va arribar a renunciar a la *Bildung*, i va parlar d'una veritable cultura d'arrel intempestiva, una cultura tràgica (*tragische Kultur*), que palesa la incapacitat per generar homes lliures. Òbviament, el seu plantejament s'encaminava forçosament a deslliurar-se de l'herència del platonisme i del cristianisme. Si més no, l'emancipació de l'home, no es limità en aquest cas a un nivell epidèrmic, sinó que afectà totes les estructures antropològiques i socials fins al punt d'establir un «aprendre a aprendre», una nova manera d'entendre i pensar el món, i, consegüentment, una nova manera d'educar.

Tot i aquestes aspiracions, Nietzsche constata que la cultura —sota el signe de la modernitat— s'estén amb el desig d'arribar a tothom. L'alfabetització genera un gran engany, atès que com més extensió de la cultura menys intensitat d'aquesta. Vivim en el reialme de la superficialitat, d'una cultura frívola pròpia de periodistes que ho redueix tot a la simple i vulgar divulgació. L'home modern no escriu amb sang, sinó que es limita a reproduir un saber que aprèn sense cap tipus d'esforç creatiu. Tot plegat, malmet el seu desig aristocràtic de fornir homes forts. Arreu trobem homes febles que segueixen una vida domesticada que respon als interessos de l'Estat. La cultura clàssica —que apel·la al coneixement filològic i filosòfic del món clàssic, condició veritable per copsar la significació tràgica del món hel·lènic— ha estat foragitada per una cultura científica i tècnica que ha distanciat l'home modern de la tradició grega i, per tant, del tracte amb els clàssics que —en el millor dels casos— són llegits des d'una perspectiva platònica i cristiana que emfasitza la importància de l'ordre en detriment del caos, d'aquella força magmàtica i original de la qual podia emergir el geni.

En tot cas, Nietzsche defensa una proximitat amb la cultura clàssica, amb la intenció de familiaritzar els joves amb els herois grecs que així esdevenen antece-

dents dels nous genis. Ara bé, aquest desig fracassa davant el camí que va seguir l'Alemanya del segle XIX que, en mans de l'aristocràcia prussiana i de la burgesia industrial, trobava en el *Gymnasium* —anomenat així per les seves clares reminiscències del *gymnasion* de Grècia— un model per seguir i imitar per a la formació d'una joventut que havia de dirigir les regnes de l'imperi alemany després de la unificació del 1870. El neohumanisme, hereu directe dels vents clàssics d'ordre i harmonia, vivificat pel neoclassicisme de Winckelmann, poc tenia a veure amb la formació tràgica del geni que proclamava Nietzsche, una alternativa contra aquells ociosos que es conformaven amb la lectura plàcida d'unes obres literàries menors i acomodades al sistema, sense cap càrrega combativa que augurés l'aurora d'un nou món. Ben mirat, la solució pedagògica de Nietzsche —contràriament al que d'antuvi podríem pensar— respon a la postura d'un humanista, que no limita la seva acció en les elits, sinó que aspira que el pes de la comunitat també es beneficiï d'una pedagogia intempestiva, procliu a la formació de veritables i autèntics genis, no d'esperits adotzenats.

Altrament, una part notable i significativa de les tradicions pedagògiques que van néixer a final del segle XIX i principi del XX, amb una forta arrel rousseauiana i fröebeliana, també van excel·lir en la importància de les capacitats creatives de l'infant. Al seu torn, les avantguardes artístiques van posar de manifest que molts artistes volien crear amb els ulls innocents dels infants. Darrere de tots aquests moviments que destaquen el paper creatiu de la infància, es pot veure la influència de Hölderlin i Nietzsche, tal com palesa —per exemple— la filosofia de l'educació del pedagog català Joan Roura-Parella (1897-1983). No en va, Roura-Parella —tot fent-se ressò de la poesia de Hölderlin i de la filosofia de Nietzsche— destacava que l'infant es mou sempre en l'esfera de la innocència i de la immortalitat, no essent conscient del mal ni de la mort, perquè senzillament no coneix el pecat i habita encara en el paradís. Però aquest estat de coses els homes —Nietzsche ho sap molt bé— no ho poden suportar, de manera que els infants han de patir també com els adults i, per tant, són expulsats d'aquell món inicial i idíl·lic on tot era joia i felicitat. L'infant encara no ha conegut l'experiència de l'escissió, de la discòrdia, de la dissonància, del distanciament i de l'hiatus que s'obre entre l'home i el món. La ciència moderna ha volgut dominar aquest món fins a extrems insospitats, fins al punt de precipitar-ne la destrucció. Mentrestant Hölderlin —i nogensmenys Schopenhauer i, sobretot, Nietzsche— voldran tornar a una mena d'arcàdia originària, un paradís que —en tot cas— cal cercar en aquell món grec arcaic, anterior a la irrupció de la filosofia socràtica.

A la vista de tot plegat, podem concloure que aquesta pedagogia del geni —amb la seva força creativa— surt a la recerca de la puresa original que només alguns homes —individus privilegiats que assoleixen la condició de veritables aris-

tòcrates de l'esperit— podran entreveure i rescatar les restes d'un món decadent que s'entesta a mantenir-se dempeus malgrat la seva debilitat. La deriva històrica d'aquest pensament —en les hores tràgiques de la història de l'Alemanya més recent— va tòrcer molt probablement el desig d'aquell geni creatiu que va presentar l'idealisme romàntic del segle XIX, la llum creativa del geni va donar pas a la foscor de la barbàrie nacionalsocialista. Però això són figures d'un altre paner que —amb el permís del públic lector— deixarem per a una altra ocasió.

BIBLIOGRAFIA

- BARRIOS, M. (1992). *Hölderlin y Nietzsche: Dos paradigmas intempestivos de la modernidad en contacto*. Sevilla: Tecnographic.
- BOWIE, A. (1999). *Estética y subjetividad: La filosofía alemana de Kant a Nietzsche y la teoría estética actual*. Madrid: Visor.
- COLLELDEMONT, E. (1997). *La belleza com a pedagogia: La proposta d'educació estètica a Hölderlin*. Lleida: Pagès Editors.
- DELEUZE, G. (2002). *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama.
- DILTHEY, W (1945). *Vida y poesía*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- FINK, E. (1976). *La filosofía de Nietzsche*. Madrid: Alianza.
- HEIDEGGER, M. (1989). *Hölderlin y la esencia de la poesía*. Barcelona: Anthropos.
- HÖLDERLIN, F. (1993). *Hiperió o l'eremita a Grècia*. Barcelona: Columna.
- (1993). *La mort d'Empèdocles*. Barcelona: Quaderns Crema.
- IPLAND GARCÍA, J. *El concepto de «Bildung» en el Neohumanismo alemán*. Huelva: Hergué, 1998.
- JAEGER, W. (1981). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- MANZANO, J. (1999). *De la estética romántica a la era del impudor: Diez lecciones de estética*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona-Hosori.
- MATEU, J. (2007). «Nietzsche como educador: (el concepto de formación del joven Nietzsche)». *Éndoxa: Series Filosóficas* [Madrid: UNED], núm. 22, p. 209-223.
- NIETZSCHE, F. (1996). «Hölderlin reivindicado». *Revista de Occidente* [Madrid: Fundación José Ortega y Gasset], núm. 187, p. 109-114.
- (2000). *La voluntad de poder*. Madrid: EDAF.
- (2000). *Schopenhauer como educador*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- (2000). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets.
- (2007). *Ecce homo: Com s'arriba a ser allò que s'és*. Girona: Accent.
- PÍNDAR (1987). *Epinícis. Odes triomfals de l'olimpisme clàssic. Obra completa*. Barcelona: El Mall.

- QUESADA, J. (1988). *Un pensamiento intempestivo: Ontología, estética y política en F. Nietzsche*. Barcelona: Anthropos.
- RODRÍGUEZ, M. (1986). «Elementos para una pedagogía nietzscheana. (I, II)». *Revista de Filosofía* [Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas], 2a sèrie, p. 37-48 i p 257-268.
- ROURA-PARELLA, J. (1944). «Cultivo de la productividad artística». *Educación Nacional*: [Mèxic], p. 139-146.
- SALA ROSE, R. (2007). *El misterioso caso alemán: Un intento de comprender Alemania a través de sus letras*. Barcelona: Alba.
- SARUP, M. (1992). «Nietzsche y la educación». *Revista de Educación* [Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: INCE], núm. 297, p. 25-46.
- SCHILLER, F. (1983). *Cartes sobre l'educació estètica de l'home*. Barcelona: Laia.
- SCHOPENHAUER, A. (2004). *El mundo como voluntad y representación*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- SZONDI, P. (1992). *Estudios sobre Hölderlin*. Ripollet del Vallès (Barcelona): Destino.
- VILANOU, C. (2001). «La recepció pedagògica de Hölderlin». *Sarmiento: Anuario Galego de Historia da Educación* [Vigo], núm. 5, p. 21-44.