

EDUCACIÓN Y FILOSOFÍA EN GUSTAVO BUENO

Tomás García López

GUION

LEMA: Educación filosófica, ¿para qué?

PRIMERA CUESTIÓN: ¿Hay en la obra de Gustavo Bueno una filosofía de la educación?

DESARROLLO DE LA CONTESTACIÓN AFIRMATIVA

Paso primero: breve recorrido por algunas referencias categoriales a la educación en los escritos de Gustavo Bueno:

- a) Zoología: *La vuelta a la caverna. Agresión y violencia. Agresión y guerra*, (2004).
- b) Antropología: *El mito de la cultura. Cultura subjetiva*, (1996).
- c) Pedagogía: *La filosofía crítica de Gracián. Crítica logoterápica*, (2002).
- d) Ética: *Educación para la ciudadanía. Una crítica desde la izquierda*, (2009).
- e) Religión: *La fe del ateo. Religión y Educación para la ciudadanía*, (2007).
- f) Literatura: *Literatura y educación*, (1974).
- g) Música: *Sobre el alcance educativo en la música popular*, (1957).
- h) Moral: *Reflexiones sobre la función de la filosofía moral en el Bachillerato*, (1979).
- i) Gnoseología: *Teoría del cierre categorial. Dialogismos*, (1992).
- j) Historia filosófica de la Filosofía: 1) *Análisis del Protágoras de Platón, comentario*, (1980). 2) *Introducción a la Monadología de Leibniz*, (1981).

Paso segundo: tres momentos estelares, en los que Gustavo Bueno desarrolla un tratamiento centrado de la Educación;

Primer momento: *El papel de la filosofía en el conjunto del saber*, (1970).

Segundo momento: *¿Qué es la filosofía? El lugar de la filosofía en la educación*, (1995).

Tercer momento: *Educación, ¿para qué?*

Introducción

No ocultaré que la formulación del tema de esta conferencia de clausura del IX Curso de Verano de Filosofía en Santo Domingo de la Calzada, 2012, está inspirada en la célebre respuesta que Lenin dio al político socialista español Fernando de los Ríos, cuando éste, en su calidad de miembro de una comisión de partidos socialistas y anarquistas españoles que visitó a las autoridades del recién instaurado régimen que daría comienzo a la Unión Soviética, y tras escuchar las explicaciones del nuevo gobierno revolucionario, preguntó con cierto recelo: «¿Y qué lugar queda en el nuevo sistema para la libertad?». Lenin le respondió: «Libertad, ¿para qué?».

Con esta respuesta Lenin quiso, sin duda, salir al paso de las pretensiones más o menos metafísicas de todos aquellos partidos que inscribían como divisa en sus banderas la palabra «¡Libertad!», cuando quienes las llevaban, y el pueblo hambriento al que decían representar, no necesitaba tanto libertad cuanto pan y trabajo. Es como si la libertad, como objetivo abstracto (nosotros diríamos: *lisológico*) de la revolución, por sublime que fuese, se apareciese entonces como un objetivo vacío.^{}

Paso tercero. Reconstrucción de la idea filosófica de Educación como resultado de la confrontación entre las siguientes contraposiciones con las que nos hemos ido encontrando a lo largo de esta exposición: Hombre/Ciudadano; Cultura subjetiva/Cultura objetiva; Maestro/Discípulo; Educador/Educando; Ética/Moral; Ética/Política; Educar/Domesticar; Educar/Domar; Normatividad/Espontaneidad; Educación reglada/Educación difusa; Dialogismos simétricos/Dialogismos asimétricos; Teología dogmática/Teología natural; Filosofía adjetiva/Filosofía sustantiva..., en función de la doctrina filosófica de la génesis de las ideas a partir de la confrontación de *Conceptos* inconmensurables, comunicables entre sí, propia del Materialismo filosófico.

SEGUNDA CUESTIÓN: La Educación, en su sentido pedagógico, ¿puede aplicarse a los animales?

- 1) Sociedad natural humana/Sociedad humana natural/Sociedad Política (*Primer Ensayo de las Categorías de las "Ciencias Políticas"*, (1991).
- 2) Racionalidad espontánea/Racionalidad normativizada.
- 3) Educación por control y presión social/Educación institucionalizada.
- 4) Ritos/Ceremonias.
- 5) Una aplicación de la doctrina de las ceremonias (Gustavo Bueno, *Ensayo de una teoría antropológica de las ceremonias*. ELB, Nº 16, 1984), y de la doctrina de las instituciones (Gustavo Bueno, *Ensayo de una teoría antropológica de las instituciones*. ELB, Nº 37, 2005) al caso que nos ocupa: Ceremonias escolares e Instituciones escolares.
- 6) Ceremonia canalla. El *Gaudeamus igitur*, entonado en la ceremonia inaugural del curso universitario como ejemplo de ceremonia canalla: "Constatamos también la vitalidad de la concepción canalla de la felicidad en otras expresiones muy comunes aún en las universidades occidentales. Por ejemplo cuando los estudiantes, que acaso disfrutaban becas Erasmus, entonan el *Gaudeamus igitur*. Pero la sabiduría del *Gaudeamus* es una sabiduría genuinamente canalla porque se guía por este "razonamiento": como sé que me espera una vejez molesta y, desde luego, después de ella, nada más que la fosa (*Nos habebit humus*), entonces, por tanto (*igitur*) gocemos y seamos felices mientras somos jóvenes" [Subrayados nuestros] (Gustavo Bueno, *El mito de la felicidad. La "felicidad canalla"*, Ediciones B, 2005, pág. 279)

TERCERA CUESTIÓN: ¿Cuál es el papel y el lugar de la Filosofía en la Educación?:

- 1) Breve recordatorio de la clasificación hecha por Gustavo Bueno sobre los tipos de Filosofía.
- 2) Los modos de la Educación apuntados por Gustavo Bueno.
- 3) Los parámetros espacio-temporales de la Educación: Contexto, lugar, temporalización.
- 4) Funciones y axiología de la educación.
- 5) Confección de un cuadro ilustrativo de estos elementos.

CUARTA CUESTIÓN: ¿Cuál es el papel y el lugar de la Educación filosófica en el conjunto de los saberes mencionados y ejercitados en estas lecciones?

- 1) Saberes mencionados y ejercitados: Zoología, Antropología, Pedagogía, Ética, Religión, Literatura, Música, Moral, Gnoseología, Historia filosófica de la Filosofía, Política.

- 2) Cuatro ejemplos, a modo de muestra, aplicados a cuatro de esos saberes enumerados:
- Pedagogía: El papel de la filosofía crítica en la enseñanza en forma de amonestación. Amonestación e "intolerancia de la intolerancia".
 - Ética: El papel y el lugar de la filosofía histórica en el nacimiento y desarrollo de la idea de Ciudadanía.
 - Música: El papel de la filosofía adjetiva en el alcance educativo de la música popular: Música popular/Música sinfónica. O dicho de otra manera: El papel adjetivo de la música popular en la consecución de la Educación musical crítica y sustantiva.
 - Religión: La Teología como parte integrante de la Religiosidad terciaria: Teología dogmática/Teología natural. Conexiones y desconexiones entre la filosofía dogmática y la Teología dogmática en el estudio crítico y sustantivo de las Religiones terciarias.

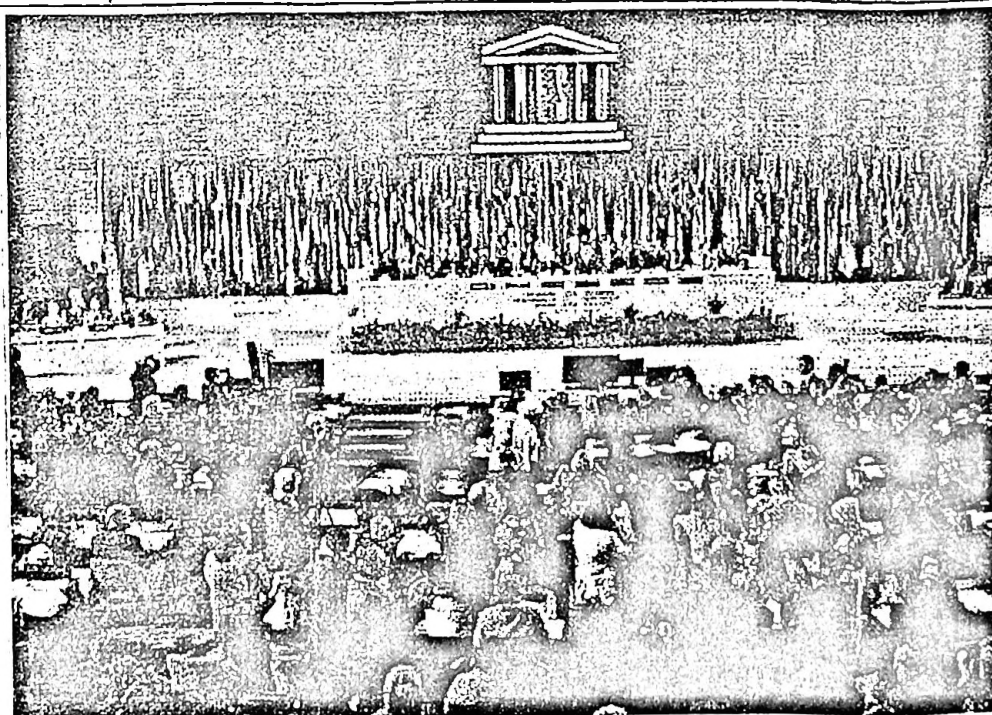
QUINTA CUESTIÓN: ¿Qué tipo de intersección cabría establecer entre los términos Educación y Filosofía, tomados como clases lógicas, a tenor de lo aquí expuesto?

- Las cinco alternativas propuestas por Gustavo Bueno en su conferencia de 2003 *Arquitectura y Filosofía*, que, naturalmente, tomaremos como modelos, para aplicarlos al caso que nos ocupa, *Educación y Filosofía*: Intersección nula, Intersección básica, Intersección directa, Intersección inversa e Intersección total.
- ¿Qué elementos podríamos incluir en la clase *Educación* en función de las referencias que hemos analizado en estas lecciones?
- ¿Qué ideas filosóficas constituyen los elementos de la clase *Filosofía*, teniendo en cuenta, claro está, las que han ido fluyendo a lo largo de nuestra exposición?
- Propuesta de resolución para las cinco alternativas: Filosofía exenta para la intersección nula; Enumeración de los elementos pedagógicos, tomados, fundamentalmente, de la tradición roussoniana, que han ido conformando a la *filosofía* para la intersección directa; Ideas filosóficas, tomadas de Platón y de Leibniz, a propósito del breve ejercicio hecho de Historia filosófica de la filosofía, que conforman a la *educación* para la intersección inversa; La sofística de Protágoras como preclaro ejemplo de intersección total; Y, finalmente, El Materialismo filosófico, aquí ejercitado, como ejemplo de intersección básica.



FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN: PAPEL Y LUGAR DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN

TIPOS	DOGMÁTICA	HISTÓRICA	ADJETIVA	CRÍTICA
CONTEXTO	Sociedades políticas Autoritarias: China Cuba, Corea del N.	Sociedades desa- rrolladas: España Alemania, Francia	Democracias ho- mologadas: EEUU., España	Difícil acomodo, nunca reconciliado (Sócrates).
PROPIEDAD	Escolásticas Tomismo, Marx.,	Sustantivación del Pasado	Postmoderna Asistemática	Mediata (2º Gr.) Sistemática
PAPEL	Instrumental <i>Philosophia ancilla</i> <i>Theologiae</i> , Revolu.	Doxográfico Filológico Exegético	Estimulante cotidiano espontaneo	Trituración de mitos oscuros y confusos
VALOR	Determinante Obligatoriedad	Re-constructor Especializado	Optativo Opcional	Integrante Indispensable
LUGAR	Iglesia y Estado Sindicatos, Partidos	Universidad Bachillerato	Tertulias Periodismo	FGB Enseñanza 2ª.
MODO	Reglado Universal	Reglado Particular	Difuso Informal	Reglado Centrado
Fª EDUCA.	Idealismo moral	¿Neutralidad?	Idealismo ético	Materialismo





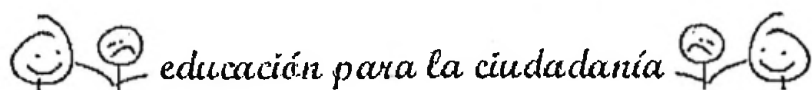
Separata de la revista *El Catoblepas* • ISSN 1579-3974
 publicada por Nódulo Materialista • nodulo.org
 impresa el viernes 10 de julio de 2026 desde:
<https://www.nodulo.org/ec/2009/n085p02.htm>

EL CATOBLEPAS

revista crítica del presente

El Catoblepas • número 85 • marzo 2009 • página 2

Rasguños *Gustav Bueno*



Educación para la Ciudadanía,
una crítica desde la izquierda

Gustavo Bueno

Reconstrucción de la conferencia pronunciada en Sevilla,
organizada por el periódico *El Mundo*, el día 17 de febrero de 2009

EL CATOBLEPAS

revista crítica del presente

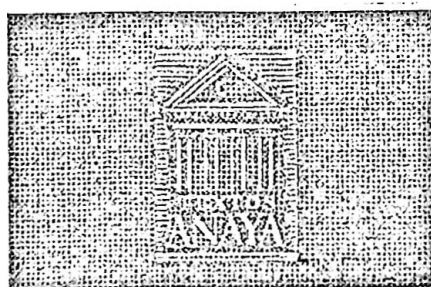
El Catoblepas • número 129 • noviembre 2012 • página 2

Rasguños *Gustav Bueno*

Educación, ¿para qué?

Gustavo Bueno

Conferencia de clausura del IX Curso de Verano de Filosofía en Santo Domingo de la Calzada, viernes 20 de julio de 2012



EL CATOBLEPAS

revista crítica del presente

El Catoblepas • número 99 • mayo 2010 • página 2

Rasguños *Gustav Bueno*

NOCIONES DE FILOSOFIA

QUINTO CURSO

GUSTAVO BUENO MARTINEZ, Pbro.
 Director del Instituto
 «Instituto de Estudios de Filosofía»
 y Excmo. de Filosofía Moral en la
 Academia General Militar

EDICIONES ANAYA • APARTADO 290 • SALAMANCA

Un profesor de filosofía, autor de libros de texto, en la década del
«nacional catolicismo» español

Gustavo Bueno

Con motivo de la reedición en 2010 en pdf de un libro de texto del año 1955, el autor intenta
resituarse el papel que pudiera haber correspondido a un profesor de filosofía de Enseñanza Media
en la España de aquella época



Separata de la revista *El Catoblepas* • ISSN 1579-3974
publicada por Nódulo Materialista • nodulo.org
impresa el viernes 10 de julio de 2026 desde:
<https://www.nodulo.org/ec/2007/n062p02.htm>

EL CATOBLEPAS

revista crítica del presente

El Catoblepas • número 62 • abril 2007 • página 2

Rasguños *Gustavo Bueno*

 educación para la ciudadanía 

Sobre la educación para la ciudadanía democrática

Gustavo Bueno

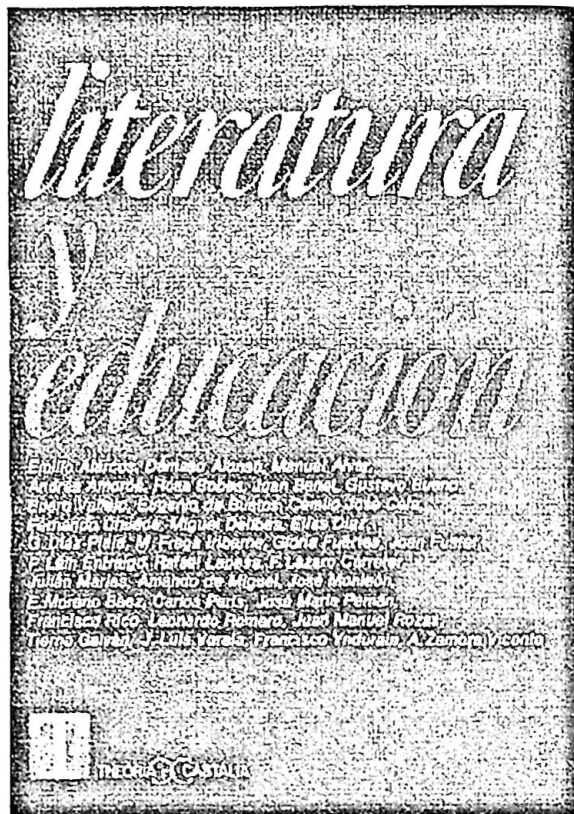
Se esboza un análisis de los componentes ideológicos del proyecto europeo (16 de octubre de 2002) y español (7 de diciembre de 2006 y 4 de enero de 2007) de una educación de la ciudadanía democrática

Introducción

El Comité de ministros de los Estados miembros de la UE, reunido el 16 de octubre de 2002, estableció, entre los objetivos a cumplir por los socios, el de promover la «educación para la ciudadanía democrática».

El año 2005 fue considerado como Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación. El Comité de ministros, recordando entre otras cosas «la Segunda Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno del Consejo de Europa (Estrasburgo, 10 y 11 de octubre de 1997), que expresaba el 'deseo de desarrollar una educación para la ciudadanía democrática basada en los derechos y responsabilidades de los ciudadanos, así como la participación de los jóvenes en la sociedad civil', y decidía emprender un plan de acción encaminado a la educación para la ciudadanía democrática», preocupado además «por la creciente apatía política y civil y la falta de confianza en las instituciones democráticas, y por el aumento de casos de corrupción, racismo, xenofobia, nacionalismo violento, intolerancia ante las minorías, discriminación y exclusión social, elementos que representan todos ellos una importante amenaza a la seguridad, estabilidad y crecimiento de las sociedades democráticas», y consciente, según dice el Comité de ministros, «de las responsabilidades que recaen sobre las generaciones presentes y futuras a la hora de mantener y salvaguardar las sociedades democráticas, y del papel que desempeña la educación para promover la participación activa de todos los individuos en la vida política, cívica, social y cultural», teniendo en todo caso en cuenta «las conclusiones de la 20ª Sesión de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación Europeos (Cracovia, 2000), en la cual los ministros aprobaron los resultados y conclusiones del Proyecto de Educación para la Ciudadanía Democrática, lanzado en su 19ª Sesión (Kristiansand, 1997)», afirma (el citado Comité), «que la educación para la ciudadanía democrática es esencial en lo que respecta a la función principal del Consejo de Europa, que es la de promover una sociedad libre, tolerante y justa y que contribuya, junto con las demás actividades de la Organización, a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley, que son los fundamentos de la democracia.»

El 8 de marzo de 2005, en efecto, Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación, tuvo lugar la reunión constitutiva del Comité Español para el desarrollo de los objetivos de ese año. Y el 7 de diciembre de 2006, y el 4 de enero de 2007, el Gobierno español decretó las medidas destinadas a poner en marcha ese proyecto en los centros de educación secundaria del Estado español, creando una disciplina, «Educación para la Ciudadanía», que se incorporará con entidad propia al currículo de esta etapa, y que está destinada a «promover una ciudadanía democrática como parte del conjunto de los objetivos y actividades educativas en la misma línea en que lo hacen distintos organismos internacionales».



Literatura y educación

Encuesta realizada por Fernando Lázaro Carreter

Emilio Alarcos, Dámaso Alonso, Manuel Alvar, Andrés Amorós, Rosa Bobes, Juan Benet, Gustavo Bueno, Buero Vallejo, Eugenio de Bustos, Camilo José Cela, Fernando Chueca, Miguel Delibes, Elías Díaz, G. Díaz-Plaja, M. Fraga Iribarne, Gloria Fuertes, Joan Fuster, P. Laín Entralgo, Rafael Lapesa, Julián Marías, Amando de Miguel, José Monleón, E. Moreno Báez, Carlos París, José María Pemán, Francisco Rico, Leonardo Romero, Juan Manuel Rozas, Tierno Galván, J. Luis Varela, Francisco Ynduráin, A. Zamora Vicente

Editorial Castalia (colección Theoria Castalia), Madrid 1974, 339 páginas
 ISBN 84-7039-162-3 · Depósito Legal: V. 543-1974 · "Se terminó de imprimir en los talleres valencianos de Artes Gráficas Soler, S. A., el día 14 de marzo de 1974."

«La crisis de las humanidades es algo más que una amenaza: se presenta como una realidad inscrita ya en nuestro sistema educativo. Sin embargo, el modelo de civilización universalmente triunfante (y que no sólo aspectos negativos ofrece), necesita de la conciencia crítica que los estudios humanísticos estimulan en el hombre, para que éste pueda defender su personalidad asediada. En el presente volumen, un grupo selectísimo de profesores, escritores y críticos de nuestra cultura, afronta lúcidamente la defensa de la Literatura como disciplina académica y como actividad imprescindible para el hombre contemporáneo. No sólo eso: se propone también una renovación tajante de la docencia literaria, con puntos de vista que deben ser considerados con la mayor atención.»

Sumario

Pórtico: el punto de vista de Dámaso Alonso, 7
 I. El punto de vista de los profesores, 19
 II. El punto de vista de los escritores, 195
 III. El punto de vista de los críticos de nuestra cultura, 247
 Palabras finales: Fernando Lázaro Carreter, 329

III. El punto de vista de los críticos de nuestra cultura

Gustavo Bueno
 Fernando Chueca Goitia
 Elías Díaz
 Manuel Fraga Iribarne
 Pedro Laín Entralgo
 Julián Marías
 Amando de Miguel
 José Monleón
 Carlos París
 Enrique Tierno Galván

Cuestionario III

- 1 ¿Qué función atribuye al estudio de la Literatura, en el seno de una sociedad como la nuestra?
- 2 ¿Qué opinión le merecería la supresión de tal disciplina en la Enseñanza General Básica (antiguo Bachillerato) e, incluso, en las Facultades de Letras, para los alumnos que no cursen las especialidades de Filosofía?
- 3 ¿En qué supuestos cree Vd. que debe fundarse la docencia literaria? (Enjuicie, por favor, los móviles estéticos que tradicionalmente le han sido atribuidos, y la mera información erudita en que, salvo meritísimas excepciones, ha consistido.)
- 4 ¿Podría una educación literaria bien orientada, por sí sola, cubrir las necesidades de formación humanística del hombre contemporáneo?

[Literatura y educación, Encuesta realizada por Fernando Lázaro Carreter, Madrid 1974, páginas 247 y 249.]

Gustavo Bueno

GUSTAVO BUENO MARTINEZ

SOBRE
EL ALCANCE EDUCATIVO
EN LA MUSICA POPULAR



1957



PUBLICADO EN LA REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGIA

NUMERO 58

Abril - Julio 1957. - Páginas 77-88



Gustavo Bueno, Sobre el alcance educativo en la música popular, 1957

Un pensador contemporáneo

Manuel Sacristán fue, ante todo, un filósofo contemporáneo. Un hombre comprometido con su propio tiempo, con la sociedad en la que le tocó vivir, a la que dedicó la acción y el pensamiento. Fue maestro de las últimas generaciones, a pesar de impedírsele durante años el acceso a la enseñanza. Su obra, dispersa por urgente en muchas ocasiones, queda ahora, como quedan sus discípulos y amigos, entre quienes se cuentan también aquellos con los que mantuvo discrepancias.

Lógica y filosofía: dos momentos de Manuel Sacristán

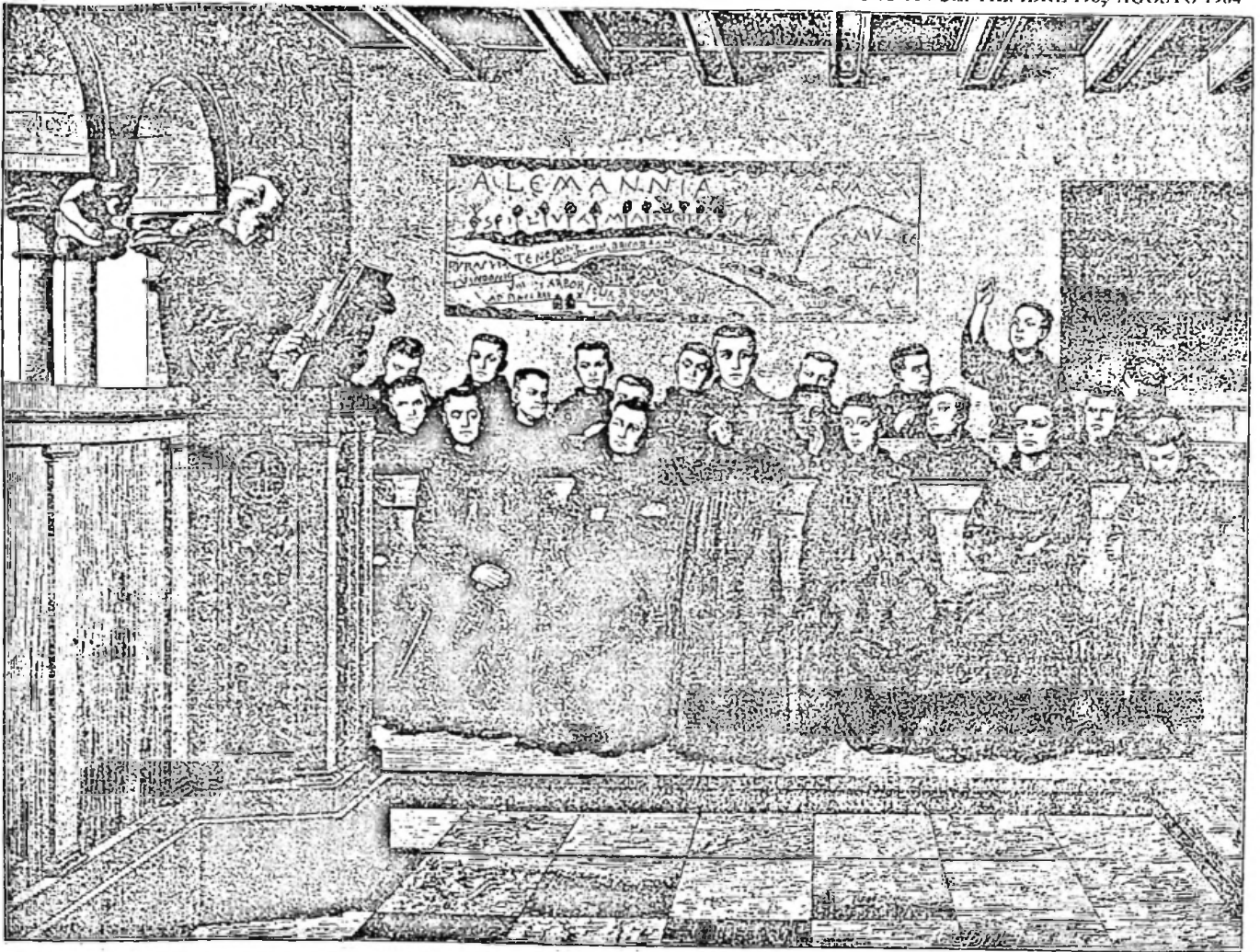
Gustavo Bueno

Manuel Sacristán es el autor del primer tratado importante de lógica formal publicado en España después de la guerra civil. Pero Sacristán fue rechazado como catedrático de lógica. La lógica hubiera tomado sin duda un rumbo muy distinto en la Universidad española si Sacristán hubiera ganado la cátedra de lógica para la que en 1961 era, sin duda, a pesar de ser comunista, el más caracterizado candidato (me atrevo a decir esto porque yo era uno de los opositores a dicha cátedra de lógica, si bien, habiendo ganado recientemente la cátedra de Oviedo, no llegué a presentarme a los ejercicios). Entonces la lógica formal estaba asociada al *aggiornamento* de la Iglesia católica (padre Bochenski y discípulos) y el régimen debía evitar que un marxista utilizase en la Universidad ese instrumento. De hecho, el rumbo que la lógica formal tomó en la Universidad española puede en gran parte asociarse a la injusta ausencia de Sacristán. La lógica dialéctica fue sacrificada en nombre de una llamada lógica analítica o formal, concebida como la alternativa de la filosofía y, en particular, de la filosofía de la ciencia. Hoy día, son los hechos los que objetivamente están determinando la crítica efectiva a este uso ideológico de la lógica formal: el desarrollo de las matemáticas formalizadas por un lado (ya desde la escuela primaria) y el de la informática por otro han ido reduciendo progresivamente las pretensiones que algunos profesionales pretendieron atribuirle en su momento en las facultades de Filosofía, y hoy tienden a aliarse, en virtud de motivos coyunturales, con una llamada filosofía del lenguaje que se mantiene al margen de las ciencias lingüísticas, con un formalismo lingüístico de cuño anglosajón, cauce ordinario del colonialismo cultural al que estamos sometidos. La lógica material, que es una lógica eminentemente filosófica, quedó de este modo amenazada de muerte en la Universidad española.

La inesperada muerte de Manuel Sacristán es también causa adecuada para que se me pregunte por el significado de la polémica sobre el papel de la filosofía en el conjunto del saber, que dio comienzo en el año 1968. El significado de esta polémica no estuvo explícito, puesto que ella envolvía muchos presupuestos encubiertos bajo la apariencia de una discusión gremial. La polémica ha sido muchas veces simplificada como una mera contraposición entre una filosofía "académica" (en el sentido universitario o profesoral) y una filosofía "no académica" ("libre", al margen de todo plan de estudios institucionalizado). La expresión "filosofía académica", tal como la utilicé en esta polémica, se opone a la filosofía en sentido "mundano" (según el concepto que puede seguirse desde Kant hasta Gramsci), y sólo por antonomasia (antonomasia que sólo se verifica en algunos momentos de la historia —por ejemplo la filosofía universitaria del idealismo clásico alemán— puesto que otros muchos momentos la desmienten) se refiere a la filosofía universitaria. Lo verdaderamente importante del concepto de filosofía académica es esto: la referencia del pensamiento filosófico a una tradición milenaria, cuyo foco está en la filosofía griega (y que incluye por tanto las técnicas filológicas), y que viene cultivándose en las universidades, y está incorporada incluso en los planes de estudios de los bachilleratos de prácticamente todos los países modernos, lo que no excluye que también se cultive fuera de estas instituciones, a veces con mayor profundidad. Según esto, la tesis del carácter académico de la filosofía (y en el adjetivo académico no puede olvidarse su connotación etimológica, la dialéctica platónica), dados los contenidos de la propia tradición filosófica y de sus métodos dialécticos, es algo más que una concepción sobre un oficio, sobre un gremio, puesto que esta concepción o definición arrastra o implica necesariamente posiciones bastante precisas sobre la naturaleza de la cultura ("base y superestructura") y su desarrollo histórico, sobre la naturaleza de la actividad política, de la democracia, y sobre la misma revolución. En efecto, defender la naturaleza académica de la filosofía implica un cierto esquema de conexión entre nuestra cultura y las culturas precursoras (es decir, una cierta antropología), es tanto como suponer que está establecido un horizonte de crítica y de problemática que no está inmediatamente determinado por circunstancias sociales o políticas ligadas a un determinado modo de producción, en el sentido marxista convencional; por consiguiente, que las propias doctrinas políticas, económicas o históricas ligadas a lo que llamamos marxismo pueden ser percibidas, o bien desde la perspectiva de la filosofía académica, o bien, inversamente, percibir la propia filosofía académica como un conjunto de contenidos ideológicos ligados al esclavismo, al feudalismo o la burguesía o incluso pequeña burguesía según los casos. Según esto, parece evidente que las perspectivas sobre el significado de la revolución política, cultural, económica o social, ligada a una doctrina como el marxismo (tal como era entendido por muchos, acaso por el propio Manuel Sacristán en aquellos años) habrían de ser muy distintas.

De aquí lo paradójico de mis relaciones con Sacristán en estos puntos. Posiblemente a Sacristán mi posición le producía la impresión de ser una forma más de racionalismo pequeñoburgués, acaso bien intencionado (simpatías comunes que iban desde la lógica hasta el movimiento obrero). De hecho ocurría, y creo de justicia declararlo, que Sacristán era mucho más sabio que yo (y precisamente en el sentido académico de la expresión, es decir, porque sabía más cosas). Pero su sabiduría, si no lo entiendo mal, estaba toda ella interpretada en la clave de un moralismo político que creía inminente la posibilidad de una reforma revolucionaria en España y en Europa, y para el cual las "cuestiones académicas", lejos de ser, por definición, nuestro último horizonte crítico, el filosófico, resultaba secundario: de ahí su actitud, en cierto modo oracular, del que se sabe pulsando las fuentes mismas de la vida. Pero, en cambio, desde un "punto de vista académico" las posiciones de Sacristán parecían poco filosóficas a otros, es decir, sapienciales y aun místicas, o políticamente utópicas.

Con lo anterior no quiero decir que la posición de Sacristán carezca de causas dialécticamente justificables. Si la posición de Sacristán en aquellos años era un revulsivo necesario contra la escolástica momificada de curas y frailes que detentaban la dictadura ideológica de la España de Franco, hoy lo sería mucho más considerando las posiciones que de hecho mantiene una gran parte de la filosofía académica, profesoral, que sociológicamente y de un modo curioso, está servida en un gran porcentaje por frailes exclaustrados o sacerdotes secularizados que se han acogido a un cierto humanismo tautológico, sin contar con los profesores de observancia anglosajona a los que antes hicimos referencia. Dejando aparte mis particulares sentimientos como amigo y admirador de Manuel Sacristán, creo que puede decirse que su muerte prematura constituye un daño muy profundo para la filosofía española.



7. En séptimo lugar nos referimos a las instituciones pragmáticas.

Mientras que las instituciones semánticas y sintácticas son aquellas que no dicen referencia directa a los sujetos humanos (aunque tampoco los excluyen) las instituciones pragmáticas dicen referencia directa a los sujetos operatorios que están involucrados en ellas. Las clasificaremos según las tres rúbricas consabidas:

Clase 1. Instituciones autológicas. Podríamos reinterpretar de este modo a ciertas instituciones «egoiformes» orientadas a establecer y consolidar lo que suele llamarse, en términos psicológicos, «conciencia individual», «personalidad», &c. Sin embargo esta conciencia individual o esta personalidad, cuyo origen y estructura es demasiado vago, puede reconceptualizarse a través de las instituciones como algo más que una figura psicológica, por ejemplo, a través de la institución de los pronombres personales de primera persona (el «Ego»), de segunda o de tercera persona, instituciones que tienen lugar precisamente en el grupo social. El alcance de estas instituciones se advierte cuando se excluye la posibilidad de que un individuo humano, por vía psicológica pura, alcance un grado de autoconciencia individual, por cuanto ésta resulta ser una institución social y cultural (recordamos en este lugar la obra de Leenhardt, *Do Kamo*).

Ejemplos de instituciones extrasomáticas que, sin duda, conducen a la institución de autologismos, pueden ser la institución del espejo, la institución del retrato y, por supuesto, la institución de los nombres propios (más tarde, las fotografías, las esculturas, los documentos nacionales de identidad). Los autologismos, como figuras gnoseológicas, se nos presentan así como un caso particular del ejercicio de estas instituciones autológicas (que no son propiamente científicas). El «Ego cogito, ergo sum» cartesiano podría

ponerse como ejemplo de institucionalización de un proceso que ya venía teniendo lugar desde siglos anteriores (San Agustín, Francisco Sánchez).

Clase 2. En la clase segunda, la de las instituciones dialógicas, incluiremos todas aquellas que se orientan a establecer cauces estables de comunicación o de interacción entre las personas. El diálogo no tiene como cauce único la laringe; hay formas de comunicación no verbal (ya en los cefalópodos), como pueden ser en los humanos los sistemas utilizados por los sordomudos; pero también podríamos hablar, sin metáfora, del «diálogo de los cañones».

Por ello, entre las instituciones dialógicas, cabría considerar a la propia institución de la guerra en cuanto institución racional dialógica: la guerra comienza subvirtiendo un orden (I), confrontándose con los enemigos de su entorno (II) y buscando restablecer la paz de la victoria (III). Según esto sólo las guerras victoriosas son racionales, pues sólo en ellas las transformaciones más próximas a la transformación idéntica puede tener lugar.

Clase 3. En una clase (3) incluimos instituciones normativas, o instituciones consagradas explícitamente a ofrecer normas éticas, morales, jurídicas y políticas: estas instituciones tienen que ver mucho con la familia, con la escuela, con la iglesia y con el Estado.

ELBASILISCO. Segunda época. Número 37. Julio-Diciembre 2005

Gustavo Bueno

Ensayo de una teoría
antropológica de las instituciones / 3