

Prolegómenos para una Filosofía de la Educación en la Inter- y Eco-Dependencia. El Caso de la Institución Libre de Enseñanza

Prolegomena for a Philosophy of Education in Inter- and Eco-Dependence. The Case of the Free Institution of Education

Jesús Pinto Freyre * y Adrián Santamaría Pérez

Universidad Autónoma de Madrid, España

DESCRIPTORES:

Filosofía de la educación
Interdependencia
Estudio de caso
Cambio social
Justicia social

RESUMEN:

En el presente artículo se pretende despejar el camino para pensar filosóficamente experiencias pedagógicas que sean a su vez una reflexión sobre los fundamentos de la educación. Para ello, tomando como punto de partida la crisis ecosocial en la que nos encontramos (resumida, en el presente texto, como un doble atentado al suelo social y al techo medioambiental), trataremos de especificar qué quiere decir tanto «filosofía» como «educación» en la proposición «filosofía de la educación». Defenderemos, así, el carácter dual de la educación (en tanto que transforma a la vez que conserva), frente a cierta tradición marxista que le habría venido a negar cualquier tipo de papel de cara a la transformación social. Igualmente, trataremos de justificar la pertinencia de una filosofía naturalista, alejada de aquello que Rabossi denominó «Canon». Una vez especifiquemos cuál es el sentido del mencionado concepto («filosofía de la educación»), lo pondremos a prueba en un estudio de caso español: a saber, la Institución Libre de Enseñanza. Tras un breve bosquejo de los conceptos «interdependencia» y «ecodependencia», argumentaremos que esta, la ILE, además de ser valiosa para pensar filosóficamente la educación en España, lo es también para concretar qué quiere decir una educación ecosocial.

KEYWORDS:

Philosophy of education
Interdependence
Case study
Social change
Social justice

ABSTRACT:

This article's aim is to clear the way with respect to thinking philosophically about pedagogical experiences which are, in themselves, a reflection on the foundations of education. In order to do so, taking as a starting point the eco-social crisis in which we find ourselves (summarized, in our text, as a double attack on the social floor and the environmental ceiling), we will attempt to specify what is meant by both "philosophy" and "education" in the proposition regarded as "philosophy of education." Thus, we will defend the dual character of education (insofar as it both transforms and preserves), as opposed to a certain Marxist tradition that would have denied it any kind of role in social transformation. Likewise, we will endeavor to justify the importance of a naturalistic philosophy, far from what Rabossi denominated "Canon". Once we have specified the meaning of this concept, we will test it on a Spanish case study: namely, the Institución Libre de Enseñanza (ILE). After a brief sketch of the concepts of "interdependence" and "eco-dependence," we will argue that the ILE, besides being valuable in order to think philosophically about education in Spain, it is also valuable for narrowing down what is meant by an eco-social education.

CÓMO CITAR:

Pinto Freyre, J. y Santamaría Pérez A. (2022). Prolegómenos para una filosofía de la educación en la inter- y eco-dependencia. El caso de la Institución Libre de Enseñanza. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 46-62.
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.003>

1. Introducción

El presente artículo pretende contribuir a la apertura del camino que posibilitaría pensar filosóficamente el cruce que se da entre dos de los conceptos que constituyen el paraguas del presente monográfico (ambos referidos, por supuesto, a la alfabetización ecosocial, que aquí será tratada como sinónimo de educación en la inter- y eco-dependencia): a saber, los fundamentos y las experiencias. Un tercero, aquel que tiene que ver con los retos, será tomado aquí, en singular y en el presente texto, como el pistoletazo de salida o el punto de partida desde el cual toda disertación en torno a la educación tendría que pensar, como podrá verse en el siguiente apartado. Para hacer una labor como esa tendremos, primero, que desprendernos de algunos prejuicios relativos al papel que ha tenido la educación de cara a la transformación social. Asimismo, y en segundo lugar, habremos de distanciarnos de una acepción del término «filosofía» que impediría una posibilidad como la que queremos contribuir a abrazar aquí, a la vez que suscribiremos, mínimamente, otra que sí la acogería. Será entonces, y sólo entonces, cuando tengamos contorneado un rótulo como el de «filosofía de la educación» que sea capaz de sumergirse en las sinergias entre los fundamentos (ámbito de la teoría) y las experiencias (ámbito de la práctica).

Lejos de hacer una labor meramente conceptual, algo que atentaría contra la intención principal de este escrito, llevaremos a la práctica, de forma tentativa y en un segundo momento, el tratamiento del mencionado rótulo a partir de una experiencia pedagógica, la cual tiene como nombre «Institución Libre de Enseñanza» y se sitúa entre los años 1876 y 1936. Como nuestro tratamiento va a ser filosófico, las breves notas que daremos sobre la ILE no pretenden ayudar a enriquecer las aproximaciones científicas de toda índole (como la historiografía, la geografía o, por supuesto, la pedagogía)¹ a aquello que significó la Institución Libre de Enseñanza. Lo cual, por cierto, no quiere decir que las neguemos o las rechazemos: más al contrario, nos ayudaremos de ellas para abrir el camino para pensar la inter- y eco-dependencia (en el sentido específico que será defendido más adelante, en el apartado tercero).

Son varias las razones que nos han movido a escoger esta experiencia y no otra como campo de pruebas. La primera, es que creemos que desde la filosofía no se ha prestado la suficiente atención² a aquello que significó para este país. Atenta como es esta a

¹ La bibliografía en torno a la Institución Libre de Enseñanza es vastísima. Es por ello que en la presente nota a pie de página haremos referencia a, simplemente, la bibliografía secundaria más notable en torno a esta experiencia pedagógica. En lo relativo a la disciplina de la Geografía, cabe destacar “La Institución Libre de Enseñanza y el entendimiento del paisaje madrileño” de Ortega Cantero (1986), el cual apunta a claves de las hemos sido altamente sensibles a la hora de confeccionar el presente texto. Desde un punto de vista a caballo entre la historiografía y la pedagogía, no podemos dejar de citar “La institución libre de enseñanza, en sus coordenadas pedagógicas” de Jiménez-Landi (1976). Más cercanos a la pedagogía o a las ciencias de la educación se encuentran los siguientes trabajos: “La institución libre de enseñanza y la arquitectura escolar” de Rodríguez Méndez (2006); “El principio de la actividad en John Dewey y en la Institución Libre de Enseñanza: Un estudio comparado” de Pereyra-García Castro (1979); “El modelo de maestro en el pensamiento de la Institución Libre de Enseñanza” de Molero Pintado (1987); “La educación estética en la Institución Libre de Enseñanza” de Garrido González y Pinto Martín (1996); “Las colonias escolares de vacaciones y la Institución Libre de Enseñanza. Historia y actualidad” de Otero Urtaza y otros (2013) y “La Institución Libre de Enseñanza y Pierre de Courbetin: La educación física para una formación en libertad” de Martínez-Gorroño y Hernández-Álvarez (2014).

² El acercamiento a la ILE desde un punto de vista filosófico no es, sin embargo, nuevo, sobre todo si se da por buena la definición de filosofía que vamos a defender más adelante. Algunos de los artículos

varias instituciones de diferente índole (el ágora, el foro, los parlamentos, el Instituto de Investigación Social de Frankfurt o la prisión francesa del siglo XVI), resulta curioso que a la filosofía española no le haya resultado lo suficientemente interesante la indagación de las prácticas o de la misma condición de las diferentes organizaciones de los institucionistas (quizás pueda nombrarse como excepción y por razones bien conocidas a la Junta de Ampliación de Estudios). Por lo general, a la filosofía española contemporánea no le ha importado demasiado lo que fue uno de los motores de la modernización y europeización del país a comienzos del XX³.

La segunda razón es que la ILE es una representación del cruce que aquí exploramos. Esto es lo mismo que decir que, a la vez que es una experiencia pedagógica, lo es también de fundamentos: en la ILE encontramos una perfecta simbiosis entre teoría y práctica, entre disertaciones en torno a la educación y la exploración de su rendimiento en la realidad. Concebida, de hecho, como un centro formador de alumnos, pero también de los propios maestros, la ILE es, en buena medida, una teoría intermedia: sus miembros más destacados no hacen simplemente una reflexión en torno a la educación sin, por decirlo en lenguaje castizo, «manchase las manos»; pero tampoco defienden la acción por la acción sin un ejercicio de pensamiento que le acompañe. La tercera, que es la que liga directamente con el monográfico que nos convoca y que esbozaremos al final del artículo, es que creemos que la ILE no es solo una experiencia educativa en general, sino una, en particular, que nos puede aportar elementos muy valiosos de cara a la alfabetización ecosocial. Esto es, que puede ser considerada como un jalón relevante en nuestra tradición sobre el que apoyar futuras indagaciones sobre qué quiera decir el mencionado concepto.

Lo que pretendemos, entonces y por recapitular antes de dar paso al cuerpo del texto, es tras una definición para nosotros satisfactoria del rubro «filosofía de la educación» que explicita de qué manera podemos entenderlo para dar cuenta de una investigación en alfabetización ecosocial, indagar sobre cómo la ILE anticipa y ofrece herramientas a modo de prolegómenos de un tratamiento pedagógico de la interdependencia y eco-dependencia, en particular, y de la alfabetización ecosocial, en general. El texto, como se verá, plantea la adecuación del estudio de caso para este nuevo interés de la pedagogía que es el problema ecosocial y lo centra en la ILE dando unos materiales de los que se podrían nutrir nuevas y más amplias investigaciones. Dicho con términos más claros, en este caso propiamente referido a la metodología: en el presente texto, que no es sino una investigación cualitativa centrada en un estudio de caso, hemos pretendido hacer de caja de resonancia de la ILE para seguir pensando en torno a la educación en un mundo cada vez más inhabitable. Que esto se cumpla al final queda, por supuesto, a juicio del lector interesado.

citados en la anterior nota a pie de página tienen, de hecho, claros componentes que les hacen pertenecer a esta disciplina. Quizá sea, sin embargo, la tesina de Vergara (1981), *El porqué y el cómo de la filosofía pedagógica en la Institución Libre de Enseñanza*, la que más propiamente forme parte del prisma que nosotros vamos a adoptar aquí.

³ Aquí, no obstante, tampoco pretendemos, por demasiado ambicioso, extraer todo el rendimiento filosófico de una sola vez y definitivamente a lo que supuso la gran creación de Francisco Giner de los Ríos.

2. Un reto y dos desviaciones

2.1. El reto y la primera desviación: en torno al concepto de educación.

El reto al que nos enfrentamos como civilización es de dimensiones desproporcionadas y, en su generalidad, bien conocido por buena parte de los sectores de la población⁴. Este podría resumirse de muchas formas, siendo una de ellas la que sigue —la cual toma prestados los términos de Raworth (2018), haciéndolos además transitar de su condición normativa inicial a una descriptiva—: nuestro presente se define por un doble atentado al suelo social y techo medioambiental. Esto quiere decir que, actualmente, y desde hace décadas, no solo encontramos desigualdades sociales y una negación de los principios básicos para una vida humana digna de buena parte de la población del planeta Tierra, sino que, a la vez, estamos destruyendo de forma acelerada e irreversible las bases naturales que posibilitan nuestra existencia como especie (o, con otras palabras, más sintéticas si cabe, que estamos atentando contra el entramado de la vida que representa Gaia).

Es importante subrayar esto último y matizarlo bien: la degradación de los usos del suelo, la acidificación de los océanos, la destrucción de los acuíferos, la pérdida del permafrost, el aumento en la frecuencia de los fenómenos climáticos extremos y la dilapidación de las materias primas no renovables de las que depende nuestra existencia; todo ello supone un atentado contra nuestra existencia como especie y contra las actuales configuraciones ecosistémicas (la pérdida de biodiversidad ha alcanzado un punto tal en esta tercera década del siglo XXI que podemos hablar de una Sexta Gran Extinción de causas antropogénicas), pero no es, y sería presuponernos más capacidad de la que realmente tenemos pensar lo contrario, que nos encaminemos a la destrucción de la vida en su conjunto en el tercer planeta del sistema solar. Ahí quedarán, al menos, los tardígrados y otros seres de extraordinaria resiliencia.

Que el reto al que nos enfrentamos sea mayúsculo y en general conocido no quiere decir que aún quede mucho por explorar en este campo. Es más, muestra simplemente que es difícil no ver que hay un elefante en la habitación, aunque no sepamos ni su posición exacta ni las características e idiosincrasias particulares que lo definen. Lo que ni de lejos sabemos tan bien, sin embargo, es qué debemos hacer con él ni cómo sería una habitación sin un elefante tal. Es por ello por lo que no podemos estar más de acuerdo con la propuesta de la profesora Madorrán (2018): se hace imprescindible, en este mundo hostil y extralimitado en el que difícilmente habitamos, jugar varias partidas de ping-pong a la vez, pensar desde varios puntos de vista y emprender distintos programas de investigación y acción al mismo tiempo.

Una de esas partidas concierne, creemos, a la educación. Algo que, por cierto, no ha sido siempre aceptado desde los círculos de la izquierda y el activismo. No creemos que haga ningún daño a la tradición marxista el hecho de aceptar su vocación crítica y aplicársela: más al contrario, quizá sea esta la única forma de ser fieles a las corrientes

⁴ Es por eso que el profesor Jorge Riechmann defiende que el problema fundamental de nuestro presente no es tanto la brecha entre la información de la que disponemos y la que somos capaces de procesar, que también, sino el hiato que hay entre aquello que sabemos y lo que hacemos en consecuencia con ese conocimiento. Él da varias formulaciones satisfactorias de esta idea entre las que destacamos la que sigue: «No nos creemos lo que sabemos» (Riechmann, 22 de febrero de 2019). Esto es, que, de alguna manera, sabemos cosas que no llegamos a «creer» en un sentido moral, que no constituyen pues un motivo para nuestra acción. Caeríamos, así, en lo que es la peor forma de irracionalidad ya denunciada por el propio Aristóteles (2019): la *akrasia*.

emancipadoras. Si acometemos una tarea tal y, con ello, echamos la vista atrás, veremos que parte de la metafísica determinista de algunas corrientes del marxismo (entre las que destaca, por supuesto, el soviético), fuertemente criticada en el contexto francés por Cornelius Castoriadis (Almazán Gómez, 2020), daban un papel nulo o insatisfactoriamente secundario a la educación de cara a la transformación social. En este punto, podemos distinguir entre dos puntos de vista, los cuales comparten, sin embargo, el prejuicio bajo el cual la educación no tiene ningún tipo de fuerza causal o de transformación en un tiempo presente. Desde un primer punto de vista, compartido por aquellos defensores del determinismo económico fuerte al interior de la tradición marxista, la educación sería un cambio sobrevenido fruto de la transformación de lo que verdaderamente importa: a saber, la revolución social(ista). Como parte determinante en el mantenimiento de una ideología y en su reproducción, la educación quedaría sometida a la necesidad del cambio material que a aquella determina. Así, con la colectivización de los medios de producción por parte del proletariado, acontecería la llegada del hombre nuevo y, junto a él, de un sistema educativo acorde a la sociedad proletaria libre de opresión y propiedad privada.

Otro punto de vista, más matizado, no negaría que la educación fuese algo en lo que hubiera que pensar en profundidad de cara a la sociedad del futuro; esta merecería, por el contrario, ser objeto de pensamiento y diseño, pero sólo presuponiendo un cambio social que ya habría tenido lugar. Dentro de esta perspectiva nos encontraríamos, por ejemplo, a Gramsci (2012), quien, como se ve en *La alternativa pedagógica*, una selección extraída de sus cuadernos de la cárcel, pensó largo y tendido sobre el sistema educativo, pero siempre al interior de una sociedad que ya no era la capitalista. No es esto algo exclusivo de lo que podríamos entender como una fase de «éxito» del movimiento socialista y que se puede ubicar sin demasiado problema en los primeros setenta años del siglo XX. Es más, vemos que sucede igualmente con todos esos científicos sociales que, desde una posición crítica con la tradición socialista, a partir del fracaso de su manifestación histórica, pero desde convicciones emancipadoras y anticapitalistas, se atreven a dar propuestas exhaustivas de sociedades alternativas al capitalismo, como el matemático David Schweickart (Madorrán Ayerra, 2017) o el anarquista Ted Trainer (2017). Creemos que esta segunda perspectiva es, desde luego, mucho más rica y aceptable que la primera, siempre y cuando deje abierta la posibilidad de reflexionar en torno a la educación y el cambio social más allá de su rol en las sociedades venideras.

Desde nuestro punto de vista, la educación no solo debería ser materia de pensamiento en lo relativo al papel que habría de ejercer en una sociedad alternativa al capitalismo, sino también en lo relativo al que ocupa ya en una fase previa de transformación social. Ello no quiere decir, empero, que esta, por sí misma, pueda ser el motor de cambio o que educar en valores vaya a provocar el advenimiento de una sociedad nueva. La educación es, más bien, tal y como hemos mencionado, una de las «partidas de ping-pong» fundamentales que hay que jugar, pero eso no excluye que se deba prestar la debida atención a otras. En este sentido, y sin temor a estar formulando una paradoja, se puede decir que la educación es —y esta es la cuestión problemática aquí— a la vez un factor de conservación y de revolución. O presentándolo de otra forma: la educación conserva la sociedad existente porque la revoluciona y cambia, y la cambia por su capacidad de conservar. Su propia existencia presupone la conservación de la sociedad plenamente existente y es, en principio, su tarea principal, pero, precisamente, por ser la matriz socializadora de las generaciones del porvenir, recae sobre ella la responsabilidad (quizás en ocasiones magnificada y extremada sin motivo) de su constitución. En este sentido, no se le debería pedir tanto ni en un extremo ni en el

otro, sino localizarla en el seno de un crisol de diferentes instituciones que coadyuvan complementariamente en las mismas dos tareas: la conservación y la reforma/revolución de los grupos humanos. La alternativa evitable, cabe conjeturar, es que la educación funcione como una maquinaria productora de encubrimiento: ni debe negar por entera la tradición que la permite (incluso lo que tiene de negativo y, por ende, de indeseable reproducción) ni traicionarla en lo que exige su conservación.

Si se abraza la posibilidad de que la educación pueda ser algo más que un resultado sobrevenido de la transformación social o un objeto de diseño una vez esta haya acontecido, entonces se abre el camino que nos conduce a pensar en fundamentos o teorías que puedan guiar cambios educativos aquí y ahora, así como en las limitaciones y ventajas de determinadas experiencias pedagógicas. Ambas empresas, pues, se tornan valiosas, si nos desviamos de la fuerza histórica que tiene el prejuicio anteriormente expuesto. Sabemos, en este punto, que en un lugar como este no queremos pensar en la educación en abstracto, esto es, sin tener en cuenta las hostiles y desastrosas condiciones socio-ecológicas de nuestro presente. Sabemos, en fin, haciendo uso de las preposiciones, que reflexionar sobre la educación ha de ser poner en valor su condición y situarla ante el capitalismo. Ahora se nos ha despejado la idea, igualmente, de que cabe asignarle un papel dentro de nuestro presente, y no solo como un mero futuro.

2.2. La segunda desviación: en torno al concepto de filosofía

Queda, sin embargo, pendiente especificar la forma en la que nosotros vamos a entender el primer concepto implicado en el rótulo «filosofía de la educación». De nuevo, aquí, nos encontramos con algunas ideas-fuerza de las que nos tenemos que alejar para aterrizar en nuestro tentativo estudio de caso. Pese a que la cuestión de la *paideia* haya sido central para la filosofía griega, por ejemplo, «filosofía» y «educación» no son dos términos que fácilmente puedan ponerse juntos en pie de igualdad, si por «filosofía» entendemos un saber que tiene un objeto propio de estudio que ha de ser estudiado a través de los Textos⁵ de la historia de la filosofía y que está opuesto a los diferentes saberes positivos. Desde este punto de vista, habría un centro y una periferia tanto de los problemas filosóficos como de los autores que los tratan. El centro vendría a ser las grandes preguntas⁶ que unen a todos los filósofos del canon –aunque no todos

⁵ Valga aquí la mayúscula diacrítica que pretende ilustrar la veneración, quizás excesiva, de cierta práctica filosófica con los textos de aquellos que han sido señalados como «grandes autores» de los que, por cierto, se pretende editar (como consecuencia de tal veneración) hasta las cartas rudimentarias a los familiares cercanos, no vaya a ser que se deslice en ellas una noción clave para interpretar la obra insignia del sistema por aquel propuesto. Vaya por delante, no obstante, el respeto que esta práctica nos merece como parte crucial del trabajo filológico y de análisis literario.

⁶ Por hacer explícitas algunas de ellas: ¿qué es el bien o la vida buena o la buena acción?; ¿qué es la verdad o la creencia verdadera justificada?; ¿cómo se relaciona la palabra que nombra una cosa con la cosa que nombra?; ¿cómo organizar con justicia una ciudad o cómo garantizar la justa distribución del mérito?; ¿qué quiere decir que algo sea o cómo formular la pregunta por el Ser sin disolverla en las indagaciones particulares sobre los entes?... y así una larga lista con modulaciones diversas y más o menos interesantes que podría tenerse como una definición cabal del campo de trabajo de la filosofía, aunque lo comparta en ocasiones con otras muchas disciplinas. Un ejemplo de definición de dicho campo lo encontramos, por cierto, en el filósofo catalán, Eugenio d'Ors, quien declara que la filosofía (canónica, entiéndase) ha de cumplir dos condiciones:

Una: el sistema en que este pensamiento se exprese por el filósofo ha de ser total; quiere decir que ningún problema de la realidad o de la mente haya de quedar fuera de su área. Otra condición: el sistema ha de

hagan un repaso exhaustivo de todas ellas—, y la periferia, todos los temas no tan centrales sobre los cuales algunos filósofos habrían venido a disertar hayan o no entrado en él. La educación, desde este punto de vista, quedaría recluida a la constatación de lo que determinados autores habrían dicho sobre ella como corolario de sus sistemas filosóficos o su trabajo previo del concepto. En el caso señalado de Kant (2003), encontraríamos un ejemplo de la divulgación que el filósofo de Königsberg hizo al interior de la república de las ideas, siempre de forma coherente y sistemática con sus sesudas tres Críticas (si no lo fue tanto, ya se encargarán de hacer la cuadratura del círculo los kantianos en sus revistas especializadas⁷). «Educación» como divulgación o, a la francesa, como vulgarización; «filosofía de la educación» como reconstrucción racional de lo que el «G4»⁸ aportó en torno a ella.

Este punto de vista tiene como consecuencia una serie de limitaciones que no podemos pasar por alto. La primera de ellas es que acota sobremanera la tarea que puede desempeñar la filosofía: esta se dedicaría meramente a glosar lo que otros han dicho en el debate interminable sobre las únicas, eternas y grandes preguntas. La segunda es que, además, restringe el alcance de esos «otros»: éstos (los encargados de reflexionar sobre la educación a modo de corolario de sus propios sistemas) vendrían a ser exclusivamente los filósofos del canon o, con otras palabras, miembros del G4 al que ya hemos hecho alusión. Además de ello, en tercer lugar, aparte de barrer con todo aquello que no pertenece a la tradición canónica, también limita cualquier abordaje legítimo de esas otras cuestiones como la educación, al tratarlas como mera vulgarización, y excluye cualquier teoría o reflexión que no sea un corolario de un sistema filosófico puramente teórico o cualquier intento de respuesta no sistemático a alguna de las grandes preguntas. Toda experiencia histórica que a la vez haya acarreado un trabajo en torno a los fundamentos de la educación es, desde este punto de vista, desterrada. Es necesario, pues, un desvío del concepto de filosofía aquí retratado para abrir el camino a la indagación de nuestro estudio de caso.

Como este no es el lugar en el que debemos entrar en profundidad en cuestiones metafisológicas, diremos brevemente que «filosofía», para nosotros, no designa un

ser continuo, es decir, no presentar en el desarrollo de su teoría ninguna interrupción; no dejar ningún cabo suelto, ningún tema colgado. (el subrayado es suyo) (D'Ors, 2000, p. 142);

tal sistema debería quedar compartimentado, entonces, en las siguientes materias (meras formas enunciativas de las grandes preguntas): la Gnoseología, o teoría del conocimiento; la Metafísica, o teoría del ser y del existir; la Dialéctica, o teoría del pensar; la Antropología, o teoría del hombre; la Cosmología, o teoría de la Naturaleza; la Moral (con la Estética) o teoría de la norma, y la Ciencia de la Cultura, o teoría de la historia (D'Ors, 2000, p. 143).

⁷ De nuevo, rogamos aquí que no se quiera encontrar animadversión de ningún tipo a estas prácticas tan importantes para la filología y la crítica literaria de los textos filosóficos.

⁸ Tomamos la idea de Rabossi (2009), quien con esa expresión trata de hacer referencia a lo que podría entenderse como un «Consejo de Seguridad de las buenas prácticas, orígenes y realizaciones filosóficas a nivel internacional», esto es, los cuatro países que pueblan y guardan el canon filosófico (que es mayoritariamente parte de su tradición literaria) como si solo hubiera sido posible realizar en ellos cualquier pensamiento de esa clase y cuyos tres idiomas son, con permiso del griego y el latín clásicos, los idiomas de la filosofía. Hablamos de la República Federal Alemana (désele la designación histórica que se desee) como lugar donde se gestó el propio canon de autores y de preguntas; de la República de Francia (y colonias, actuales o pasadas); del Reino Unido (incluyendo los restos de su dominio imperial); y, aunque al inicio bajo la administración del anterior, con gran independencia filosófica desde muy pronto en el siglo XX, los Estados Unidos de América.

concepto analogable a «física» o «ciencia política»⁹. Esto es, que no es una disciplina que pueda ser equiparada con cualquier otro saber empírico. De la misma manera, sin embargo, tampoco creemos que sea conveniente hacer de la filosofía algo que, siendo diferente de los campos acotados del saber, se sitúa por encima o por debajo de ellos, para fundarlos o revisarlos. La filosofía, desde nuestro punto de vista, por decirlo a la manera ricœuriana, parte siempre de un don, de algo que no es filosofía, como pueden ser las ciencias naturales, sociales o las expresiones artísticas. Su labor consiste en tejer lazos entre esos saberes, en crear imágenes provisionales que presumiblemente puedan brindar una visión sinóptica de una realidad que aparece dispersa e inconexa. Ello no implica la oposición a la lectura atenta e incluso sistemática de otros autores, pero sí ponerles a la par de esos fenómenos a partir de los cuales la filosofía se pone a pensar. La filosofía, en fin, está en continuidad con las ciencias y las artes, lo que es lo mismo que decir que nuestra concepción de esta es naturalista.

Se torna imprescindible, sin embargo, ir más allá: la filosofía no produce imágenes en abstracto o como un fin en sí mismo, sino que, sobre todo a día de hoy, a partir de su institucionalización universitaria en el s. XIX, lo hace en unas condiciones sociohistóricas muy determinadas. Las imágenes que la filosofía produce han de estar ligadas a la sociedad civil ante la que irremediablemente piensa. Han de, si se prefiere, contribuir a detectar y pensar los problemas de nuestro tiempo. Creemos que, en este sentido y por concluir con este apartado, las palabras de Norberto Bobbio en torno al papel de la filosofía ante lo que para él significó un antes y un después de la historia (lo que las bombas atómicas representaban para la existencia del ser humano), pueden ser, *mutatis mutandis*, aplicadas al presente que nos acontece.

La tarea del filósofo actual no es continuar pensando los propios pensamientos, sino pensar en las cosas hasta el fondo; no consiste en volver a sí mismo, según la fórmula espiritualista, sino en salir de sí mismo. Se impone un enorme esfuerzo de imaginación para prever las consecuencias de los cambios que ha sufrido el mundo en estos últimos y vertiginosos años. Pero sólo podrá hacerlo aquel que se libere de todos los ídolos. La raíz de la filosofía -lo dice el propio Anders en pocas líneas tratando de que se comprenda el impulso esencial que lo empuja a filosofar- es la iconoclasta, es decir, la obediencia al precepto: «No te construirás imágenes» (Bobbio, 1997, p. 30).

3. El campo de pruebas: La institución libre de enseñanza

3.1. La ILE como objeto de reflexión filosófica para pensar la educación en España

Nos podemos permitir, ahora sí, asumir como tarea filosófica el indagar sobre un aspecto que, como hemos visto, a tantos parecería tan rudimentario como la educación y hacerlo ante la realidad de un presente que demanda una reflexión sobre ella como pequeño paso en la superación de eso que Jorge Riechmann (2013) denomina como «la Gran Prueba» (valga el énfasis de la cursiva que el propio Riechmann no usa). Y podemos, también, apoyándonos en nuestra declarada convicción naturalista para la

⁹ Para una profundización en el debate relativo al estatuto de la filosofía universitaria, remitimos a los dos artículos publicados en torno a esta cuestión del profesor Jesús Vega (2014, 2015), a partir de los cuales se puede acceder a los textos principales de meta-filosofía, entre los que está, por supuesto, el ya citado de Rabossi. Elegimos estos dos artículos y no otros debido a la coincidencia de posturas que hay entre la posición mantenida por el profesor Vega y la nuestra.

filosofía, acudir a un hito netamente pedagógico como es la Institución Libre de Enseñanza, en vez de proceder a una exégesis del pensamiento y la doctrina filosófica de su autor, algo que ya, por cierto, constituiría una importante desviación del canon, en tanto que él no forma parte del G4 que antes hemos detallado. La ILE, por ello, sería un «documento», un material con el que trabajar en el planteamiento de una alfabetización ecosocial desde el punto de vista filosófico. Y a ello, todo ha de ser dicho, nada contribuye la supuesta inspiración krausista del pensamiento de sus fundadores. O dicho de otra forma, no nos interesa de ninguna manera ver la ILE como el resultado de la concreta traducción que, desde el grueso antecedente que es Sanz del Río, ha sufrido el pensamiento de Karl C. F. Krause (tenido por la gran concepción canónica de la filosofía como un autor menor o de poco interés), hasta traducirse en el planteamiento y el proceder de Francisco Giner. Actuar de esa forma, que aquí queremos evitar, nos llevaría obligatoriamente a no descuidar tampoco la prosapia liberal y republicana de Giner de los Ríos (Ríos Rosas, el renombrado político liberal de principios del XIX, fue su tío), ni su trato con el filósofo catalán Francisco José Llorens y Barba. Ninguno de estos antecedentes debería resultarnos más fundamental que los otros, sin embargo, ninguno de ellos nos interesa a la hora de atender filosóficamente a la ILE, pues no presuponemos, tampoco, que la atención y el análisis del autor nos diga nada sobre la obra (institucional) sin que esta quede desdibujada por la figura de aquel. Así, tomamos a la ILE como tal hecho filosóficamente relevante y a su autor y a los que con él trabajan en función de ella y no al revés. La ILE es, en fin, y en nuestra opinión, un objeto filosóficamente pertinente a la hora de pensar la educación en España (en general) y a la hora de tratar el problema de la alfabetización ecosocial (en particular)¹⁰.

El porqué de esto es simple, pero habremos de desarrollarlo con cierta profundidad en lo que sigue: la ILE pone de manifiesto prácticas educativas, objetivos y estructuras que son buenas herramientas para ver qué sería educar *sobre* eco-dependencia e interdependencia, pero también para comprobar en qué consistiría educar *en* ellas (quede constancia de las preposiciones usadas). Y esto no es, ni mucho menos, decir que la ILE constituye un modelo práctico de ambas tareas: sería faltar a la verdad y a la historia el asumir tal cosa. La ILE tiene sus limitaciones y en su tiempo no se daba una preocupación explícita sobre ninguna de esas cuestiones. Las prácticas tampoco han sobrevivido ni nos han llegado conteniendo un ápice de actualidad o de adecuación a nuestro problema. Por el contrario, estas son relevantes filosóficamente como gestos que parangonan lo que un proyecto de alfabetización ecosocial debería ser.

La pertinencia de que la ILE sea un objeto de indagación filosófica para pensar la educación ha sido, como hemos señalado en las dos primeras notas a pie de página, defendida en otros lugares. Las razones para apoyarla son, creemos, de una fuerza implacable: como debería ser hecho de común conocimiento en nuestro país, la ILE fue la más importante institución educativa, durante la «primera» o «alta» Restauración¹¹, en plantear una reforma del currículo, un alejamiento del control de

¹⁰ Sobre el término «alfabetización ecosocial» se ha escrito largo y tendido en distintos lugares, todos ellos dedicados a la teoría de la educación en un sentido amplio. Si tuviéramos que remitir a algunos de ellos, no dudaríamos en apuntar al monográfico “Educación para la Justicia Social y Ambiental” de esta misma revista, dentro del cual destacaríamos los artículos de Carneros et. al. (2018) y Murga-Menoyo (2018).

¹¹ Esta es la manera particular que encontramos de referir al periodo de mayor inspiración e influencia de la obra de Cánovas (hasta un año después de su muerte en 1897) en la vida española, antes de que viera iniciar su larga decadencia de casi 33 años en la que se comprobaría la caída del régimen

la Iglesia y una concepción moderna de la sociedad y de la naturaleza. En este sentido, y de manera quizás tan preliminar como obvia, podemos decir que nace con una vocación transformadora, que, no obstante, no formaba parte de un proyecto revolucionario, sino que, por decirlo con Unamuno (2017), se «chapuzaba» en pueblo, en la «tradición eterna» de la España de entonces. Asumía, pues, la necesidad de una elevación del espíritu del país en medio de una coyuntura desfavorable a tal fin, con una educación primaria y media bastante precaria (con notables excepciones) y unas universidades en estado de parálisis cerebral, muy distantes ya de las glorias pasadas de la de Salamanca o la de Alcalá de Henares. Y con ello, emprendía un proceso de modernización, primero, de la práctica de la enseñanza: como dice José Castillejo, flamante institucionalista y sucesor de Giner y Cossío, las materias enseñadas eran invariables en todas las edades, avanzándose en el aprendizaje, en todo caso, como lo hacen los árboles, ampliando el círculo y el grosor, pero no siguiendo una dirección lineal (Castillejo, 1976, p. 83). Asimismo, emprendía un proceso de replanteamiento de la relación entre maestros y alumnos: de nuevo, Castillejo apunta a que aquellos acudían, en gran medida, también como profesionales, no de la enseñanza, sino de un campo concreto del saber y podían hacer, y de hecho hacían, a sus alumnos partícipes de sus investigaciones en ocasiones (Castillejo, 1976, p. 106). Aunque era un centro educativo privado, concedía becas a alumnos con bajos ingresos, reuniendo así diversas clases sociales¹² y, también, de diversos géneros, pues aceptaba la coeducación de niños y niñas.

Por otro lado, tenía una sana vocación conservadora: la práctica de excursiones, el aprendizaje de usos manuales artesanos de diversa índole¹³, el conocimiento de la realidad provinciana, la visita a los montes y el estudio, pintura y respeto a los diferentes seres de los ecosistemas conocidos en esas salidas; todo ello evidencia la doble tensión, la práctica del chapuzamiento unamuniano, el sueño, en fin, de un conservar crítico. Con ello, se aprecia la ILE como un gesto que sitúa en su plena radicalidad el poder de la educación. Sus resultados, como se comentó más arriba, evidencian bien el poder entre conservador y modernizador de sus prácticas y procedimientos.

parlamentario turnista, su declinación en una dictadura y su final cesión a la pulsión republicana y modernizadora que, en gran medida, era resultado de la influencia de proyectos como la ILE. Naciendo a la vez el régimen y la institución, esta le aguantó los años de la República, en gran medida, porque fue responsable de la modernización de un país que terminó por estimar superflua, corrupta e indeseable la figura del monarca. Asimismo, es de notable y necesaria reseña el hecho de que grandes figuras republicanas y de marcada oposición al régimen de la Restauración, o simplemente, las figuras relevantes de la modernización española, se formaron y salieron de la ILE. Algunas fueron el gran presidente de las Cortes republicanas Julián Besteiro; el dirigente y filósofo socialista Fernando de los Ríos; los poetas Manuel y Antonio Machado; el premio Nobel Juan Ramón Jiménez; el ministro Domingo Barnés; el filósofo y famoso traductor de Kant, Manuel García Morente; las Cebrián (Amparo y Dolores sobre todo), que fueron grandes investigadoras en sus respectivos campos y maestras; María de Maeztu, pensadora y literata; las filósofas María Zambrano y Carmen de Zulueta (su padre Luis, diplomático y filósofo fue también estudiante de esta institución); y la genial lexicógrafa, María Moliner. Los propios sublevados y traidores de 1932 y 1936 se levantaron en defensa del régimen perdido de privilegios que representaba la Restauración y en contra, entre otras muchas cosas, de lo que representaba la ILE.

¹² «Es importante desde un punto de vista moral y social el entremezclar niños pobres y ricos. La educación tiene que aspirar a una aristocracia de espíritu; pero la escuela tiene que abrir sus puertas a todos. La separación de clases es tan nociva como la separación de religiones» (Castillejo, 1976, p. 84).

¹³ Carpintería, trabajo del cartón, de la piedra, costura y otras prácticas y artes manuales son algunos de los ejemplos de esta vocación tal y como lo describe Castillejo (1976).

Es importante, sobre esto, también reparar en que la ILE, aunque ya solo sea mirando al edificio donde originariamente se desarrollaba su actividad en la calle del General Martínez Campos de Madrid¹⁴, tiene una vocación —o una forma de desarrollarla— sobria y humilde. No es nunca entendido, y así se percibe en lo que sobre Giner de los Ríos cuentan varios de sus discípulos, como la culminación de una magna obra del espíritu, de un proceso elevado de cambio y perfeccionamiento, de un camino hacia una realidad mejor. No es nada de eso. Es el proyecto pequeño de garantizar una instrucción á la europea en una España muy lejana a esa realidad (una pieza más en ese proyecto que varios españoles se dieron para «cerrar bajo siete llaves el sepulcro del Cid» que se le suele achacar al cercano amigo de Giner de los Ríos, Joaquín Costa, cuando realmente habló solo de echar una «doble llave¹⁵»). También es el intento de sacar a varios intelectuales, científicos y profesionales de los entornos de sus empleos respectivos e involucrarlos, desde la base de la realidad española, en la elevación espiritual del país.

Es reseñable, en este sentido, cómo el espíritu de la ILE cala en el pensamiento del gran poeta y filósofo formado en ella, don Antonio Machado Ruíz, quien en el Juan de Mairena hará una fuerte protesta por la necesidad de una Escuela Popular de Sabiduría Superior para la realidad española que permita su justa modernización. Esto es, de un centro al que cualquiera pueda acceder, destinado a la formación de toda España, pero que, al tiempo, concurrieran a ella las mentes más preclaras del país y en ella moldearan el espíritu mismo de la nación para elevarlo. Dice, pues, al calor de la ILE que esta Escuela Popular debería poder

revelar al pueblo, quiero decir al hombre de nuestra tierra, todo el ratio de su posible actividad pensante, toda la enorme zona de su espíritu que puede ser iluminada, y, consiguientemente, oscurecida; en enseñarle a repensar lo pensado, a desaber [sic.] lo sabido y a dudar de su propia duda, que es el único modo de empezar a creer en algo. (Machado, 1977, p. 165)

Atendiendo, eso sí, a la propia tradición, que es la de un pueblo meridional que en absoluto rinde un culto, ni religioso ni civil, al trabajo en cualquiera de sus manifestaciones. Machado ilustra bien, por ende, cómo la ILE conjuga ya en su proyecto la forma conservadora y revolucionaria de la educación.

Si solo fuera por esto, decíamos, la Institución Libre de Enseñanza, como educación crítica en sus formas y prácticas, ya nos serviría sobradamente como producto de reflexión filosófica: introduce un cuestionamiento sobre las formas de modernización que, no siendo particular de España ni especialmente innovadora en ello, vemos que se ha repetido en tantos pueblos como los que han acometido la tarea de conjugar su cultura e historia con las enseñanzas, prácticas y realidades que hacían superiores y dominantes a las potencias hegemónicas europeas. Aparte de eso, nos permite reflexionar sobre la relación entre maestros y discípulos, el problema de acceso a la enseñanza y la igualdad, o sobre la tarea del intelectual, esto es, del profesional que se «moja», que se mete en el fango de la política, de la empresa pública y de la ilustración de sus conciudadanos. Si solo fuera por esto, insistimos, ya tendríamos suficiente. Pero consideramos que han sido aspectos ya muy tratados, por evidentes, aunque no de forma necesariamente filosófica, sino mayoritariamente como factor histórico de

¹⁴ Un edificio pequeño, adusto y sobrio. Carente de adornos y con una sola planta, se sitúa al lado del enorme convento de las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paul. Consideraciones más interesantes sobre esto en el artículo de Ortega Cantero (1986).

¹⁵ «Dispensa, escuela y doble llave al sepulcro del Cid» (Costa, 2021).

modernización —más por lo que simbolizaba que por lo que realmente consiguió— en la España de entonces. No lo han sido tanto, aunque sí se hayan sugerido, aquellos que apuntan a la peculiar aparición de una educación en interdependencia y eco-dependencia. Es por ello que conviene comenzar a subrayarlos. Antes de ello, no obstante, es necesario cifrar y pulsar brevemente estas dos cuestiones para aterrizarlas debidamente en las prácticas de la ILE.

3.2. Abriendo caminos: La institución libre de enseñanza como jalón para una educación en la inter- y eco-dependencia

Por interdependencia y eco-dependencia se entiende en el discurso más inmediatamente activista lo que la propia construcción por afijos en ellas muestra. Formando ambas parte de un intento de delimitación de lo que pueda querer decir «ser de condición humana», apuntan, sin embargo, a dos declinaciones radicales de un mismo fenómeno: el ser humano no habita en caso alguno en una suerte de autonomía e independencia ontológica que lo aleja a un tiempo de todos los seres vivos y lo sitúa por encima y con control sobre ellos y el resto de lo existente. Por ello, el reconocimiento de una dependencia radical, de la inexistencia de un grado cero de la autonomía humana, es y se tiene como un principio básico de la definición de lo humano, que merece, en este caso, dos declinaciones. La primera de ellas es absolutamente palmaria y ha sido objeto de reconocimiento, aunque no de necesaria comprensión, a lo largo del tiempo: no es posible el ser humano sin otros seres humanos. Esto, claro está, necesita de mayor atención, pues la condición humana depende de la vida entre otros seres humanos de muy diversas maneras. Así se comprende la importancia del trabajo de reconocimiento que tantos (de Hegel a Todorov, por ejemplo) (Hegel, 2010; Todorov, 2008) han subrayado como fundamental para la conformación y la existencia de un individuo humano. Ser reconocido es de tal relevancia que es de común aceptación la condición de aspectos básicos de toda vida humana que en la Carta de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se concede a la dignidad y el respeto a esta. También la relación puramente material: aunque el ser humano es bien capaz de mantenerse a sí mismo por sus solos medios está, de la misma forma, mientras lleva tal existencia, sometido a la inseguridad propia de un estado de subsistencia corto e indeseable. Por eso, el trabajo de otros repercute en y permite la plena existencia de un individuo humano libre de esas restricciones indeseables, y, a su vez, con su propia acción garantiza el mismo estado para el resto. Y, entre el reconocimiento y el sustento material, el cuidado recibido y dado posibilita ampliamente la total existencia humana. La interdependencia, por tanto, se demuestra como una declinación puramente «intramuros» (referida sólo a la dimensión moral, social y política).

La otra declinación es la que sitúa lo humano en el entramado de la existencia «or-inorgánica» (de lo vivo en sentido amplio, que incluye ciertas transformaciones de lo no vivo). El ser humano, entonces, como parte de los seres vivos, habita en ecosistemas compartidos con toda una multiplicidad de seres —desde palomas, gorriones, arañas, moscas, mosquitos, líquenes, hongos de diversa clase, solo si nos limitamos a los entornos urbanos, hasta los grandes depredadores que conviven, por ejemplo, en Europa con nosotros como lobos y osos pardos—. Mantiene, además, varias relaciones de simbiosis y coevolución con otros tantos seres vivos (con Haraway podemos ver la relación con perros, gatos, maíz, trigo, ganado y demás como relaciones de simbiosis, tanto como de coevolución, pero hay que incluir también en ellas a las que mantenemos con las bacterias de nuestra biota, los virus de nuestras mucosas y los hongos de nuestra piel) (Haraway, 2016), hasta el punto de que estamos lejos de definir

la exacta frontera entre nuestro organismo y otros¹⁶. Pero es incluso mayor el alcance de la condición de eco-dependencia: nuestras propias sociedades y prácticas –ya no solo nuestros organismos– están ligadas a la disposición de recursos que, aun no estando vivos, estructuran los ecosistemas y, en ocasiones, son productos de ellos. En resumidas cuentas, que el sueño antropocéntrico de «poco rozamiento» con lo vivo y con lo material salta por los aires con el reconocimiento de que también somos dependientes de lo ecológico en sentido amplio.

Ahora bien, podríamos preguntarnos, ¿es este reconocimiento tan satisfactorio como podría parecer? Empezamos aquí a perfilar por qué es tan importante la ILE como hito, como posible origen, quizás, de una educación en y sobre la interdependencia y eco-dependencia en España. Y lo es porque pese a que acabemos de explicitar con mayor o menor fortuna cómo ambas nociones nos dicen algo de la condición humana, también podemos reconocer un componente normativo. No se trata solo de saber que somos interdependientes y eco-dependientes, sino de ver en qué se traduce. Podemos plantearlo, para que se vea bien el matiz, de otra manera. Si ambas condiciones exigen un reconocimiento, entonces es que, de alguna manera, este les ha sido hurtado. Así, gran parte de la vida humana en las culturas modernas durante los últimos dos siglos ha partido del supuesto contrario y ha obrado –he aquí la clave: lo que nos interesa en el marco de una alfabetización ecosocial de la interdependencia y de la eco-dependencia no es solo lo que nos puedan decir de la condición humana, sino, más bien, la repercusión poliética que tal conocimiento entraña– como si, de hecho, su existencia fuera independiente del resto de la creación, pudiéndosela solo considerar como «teodependiente», «escatondependiente» o «fortunadependiente». Esto es, nada que no tuviera alcance divino o un estricto componente de necesidad (nada del mundo sublunar, en definitiva) podía reducir en grado alguno la independencia semidivina de lo humano. De hecho, ni siquiera otro ser humano podía hacerlo: aquellos que eran considerados como dependientes o susceptibles de la dominación ajena, en más ocasiones de las debidas, caían del lado de lo no humano (mujeres, esclavos y bárbaros), y aquellos a los que se les daba la potestad de dominar sobre el resto de forma omnímoda y sin restricción eran elevados a la categoría de dioses o se les consideraba vicarios del propio Dios.

La interdependencia y la eco-dependencia, entonces, tienen un alcance normativo y educar en ellas, pues, no es muy distinto a hacerlo en otros valores, de ahí que insistamos en que una alfabetización ecosocial debe incluir una educación en ambas condiciones que han terminado por demostrarse, también, ideales reguladores de la vida moral, es decir, de la vida buena. Reconocer, entonces, que somos interdependientes y eco-dependientes es, en gran medida, aceptarlas en nuestro ideal

¹⁶ ¿Por qué, por ejemplo, podemos ver como especies separadas algunas de las colonias de bacterias de nuestra flora y las células de nuestro intestino, y no a estas y nuestras neuronas? La respuesta para los que mantienen un paradigma genetista es evidente: el ADN/ARN marca la diferencia. No obstante, por esta misma razón podríamos discriminar alegremente las células de la vía germinal como propias de otra especie, así como todas las células mutadas de nuestro organismo. Un paradigma metabólico, en cambio, nos aleja un paso de estas discusiones que tienen muy poco de interesantes: células eucariotas y bacterianas desempeñan una función combinada que produce como fenómeno emergente la digestión que permite, a su vez, la disposición de nutrientes a otros grupos de células encargadas de otras funciones. La suma de la digestión y de esas otras funciones delimitaría las fronteras, difusas y negociables, pero existentes (así lo veía, de nuevo, Haraway), de un organismo pluricelular como nosotros. Y es que cabe recordar que tan endeble y semipermeable son los límites de un organismo pluricelular, que está en permanente intercambio con y recomposición gracias a su relación con otros y con el medio.

de buen vivir, asumirlas como signo distintivo de dignidad (ser digno de cuidados o cuidar, por ejemplo, no debe entenderse como hoy día se hace, como un estorbo al desarrollo personal y la propia valía) y, por tanto, actuar más como de hecho ambas nociones nos indican que somos. La pregunta aquí es en qué consistiría esto. Con Latour (2008), por ende, cada vez que alguien nos hablara de reconocer nuestra interdependencia y eco-dependencia, deberíamos pedir detalles, detalles y más detalles: un programa, un ejemplo, un parangón o un modelo. Y es, en este punto, donde una aproximación práctica es exigida. Entendemos, pues, que la ILE constituye algo de esta clase y que de ella podemos sacar elementos valiosos que erijan, precisamente, ese parangón.

Destaquemos en este punto algunas afirmaciones que, por su virtud sintética (razón por la que constantemente estamos volviendo sobre esta fuente y no sobre otras), hace Castillejo sobre ciertas prácticas de la ILE que son, precisamente, aquellas que más acentúan un antecedente en la educación en interdependencia y eco-dependencia.

Las clases deben ser una conversación, familiar e informal entre maestros y alumnos, llevados por un espíritu de descubrimiento: [...] el maestro un director, los alumnos una familia. [...] Las excursiones cortas y los viajes largos son importantes. Los juegos son mejores que la gimnasia. [...] Las dos fuerzas principales en la educación son: la personalidad del maestro, y el ambiente y contorno social de la escuela. (Castillejo, 1976, pp. 83 y 84)

El texto adopta el tono normativo y combativo de quien ha visto esfumarse el conglomerado de instituciones que orbitan al proyecto de la ILE con una acción criminal como fue el golpe del 18 de julio, y lo requiere en términos teóricos. Pero, bajo esta afectación combativa propia de un libro llamado Guerra de ideas en España, se esconde lo que, asépticamente, puede tenerse como una descripción del funcionamiento de la ILE y una propuesta de parangón, pues bien es sabido que todo lo que es, por ser, puede ser formulado como modelo o norma para otra cosa, siempre y cuando añadamos una consideración previa sobre su bondad y adecuación para no caer en la tan temida como presente falacia naturalista. Para Castillejo en el texto no hay duda: la educación de la ILE es un modelo para cualquier otra institución educativa.

Aquí no hacemos más que tomarle el testigo y ver cómo, en estas sintéticas líneas, se contiene una propuesta de educación en interdependencia y en eco-dependencia. Menor: desde luego; limitada: también; pero, en definitiva, una propuesta y una guía. La ILE, pues, como se ve en las líneas citadas, trata de instituir una relación «familiar» entre maestro y discípulos. Ahora bien, se podría discutir si la familiaridad en las palabras de Castillejo se refiere a algo similar a la interdependencia. Hay quien, en principio, podría decir que es un término vago para describir cómo sucedían las clases en la vetusta institución. Nosotros aquí, aun a riesgo de tomar demasiado en serio fenómenos de apariencia menor, consideramos que esa familiaridad, que ha de entrañar cuidado, que ha de significar trabajo repartido y reconocimiento de ese reparto, que ha de invitar a la mutua sustentación y al apoyo mutuo; esa familiaridad es, precisamente, una educación en interdependencia. No aprende, pues, el estudiante; tampoco enseña, solo, el maestro. Más bien lo que sucede es que se da un trabajo familiar de aprendizaje y de enseñanza. La personalidad del maestro se destaca, por tanto, como quien asume la responsabilidad final de todo el proceso, pero no es la de quien crea los materiales que, al contrario, son obra de los propios niños que elaboran «cuadernos escritos» útiles para «resumir lo que leen y oyen y lo que observan en excursiones y laboratorios» (Castillejo, 1976, p. 84).

El asunto de la eco-dependencia se plasma justamente en la mencionada práctica habitual de las excursiones como parte de la formación dada que terminó por crear

buenos conocedores de los ecosistemas, de sus posibilidades o, incluso, de las relaciones de ida y de vuelta, y de las formas de los nichos ecológicos que pueblan los españoles. El mayor ejemplo de la influencia de la educación en una interdependencia y eco-dependencia *avant la lettre* en la ILE lo hemos citado ya. Sobre la eco-dependencia es interesante la aproximación de Machado, bien estudiada y conocida¹⁷, a su propio entorno en libros tan rotundos como Campos de Castilla. Allí, y por no extender mucho más la consideración, existe un hermoso poema también muy referenciado: «A un olmo viejo» (Machado, 1978, pp. 191 y 192). En él, vemos mucho de lo que debería ser el resultado de una educación en eco-dependencia, pues se juegan todas las tensiones por el olmo implicadas: su condición de organismo, ya muerto, pero posibilidad de varios ecosistemas (líquenes, hormigas...), que, al tiempo, es recurso para el leñador que de él depende y para el carpintero que con él trabaja, fuente de energía, en sus restos, para los hogares en invierno, y, además, inspiración emocional y signo del sentimiento de duelo anticipado del autor de las líneas. El olmo, Soria y sus habitantes humanos, animales, plantas, hongos, e, incluso, el elemento or-inorgánico (el rayo que mata al olmo), todo vive en interrelación. Esta forma de mirar el entorno natural, que no aparece como un decorado sino como un entramado de dependencias, nace (conjeturamos) de y debe estar fuertemente inspirada en la práctica de la construcción de diarios de campo por los estudiantes en sus excursiones en la Institución.

No es un sinsentido afirmar, habida cuenta de lo expuesto, que en la ILE encontramos elementos que marcan un jalón en aquello que hemos llamado «una filosofía de la educación en la inter- y eco-dependencia». Las notas que hemos dado en este último apartado son, desde luego, concisas y provisionales, pero creemos que lo suficientemente valiosas y convincentes como para promover una continuación del estudio de esta institución, a la vez una experiencia y un trabajo de los fundamentos, desde las coordinadas propuestas en este artículo.

4. Conclusión

Ha quedado dibujada por nuestra parte la propuesta de una mayor indagación sobre cómo la ILE puede, efectivamente, constituir un parangón en nuestra tradición para la rúbrica de una alfabetización ecosocial. Centrándonos especialmente en lo que esta institución tiene de educación en y sobre la interdependencia y eco-dependencia (para nosotros factores relevantes que debe tratar la alfabetización ecosocial y cuya exploración aquí no hemos pretendido agotar), que se recoge en sus prácticas y resultados y que nos informa, además, con cierto detalle sobre qué querían, precisamente, decir esas dos condiciones y cómo se manifestarían prácticamente; centrándonos en ellas hemos querido explicitar, pues, la existencia de un pequeño hilo del que tirar para la investigación en interdependencia y eco-dependencia, primero, y la alfabetización ecosocial (después), que, aunque huya de las, por lo demás muy valiosas, aproximaciones más pedagógicas o psicopedagógicas, acude a nuestra tradición como fuente de información.

Así, hemos explorado, primero, qué puede querer decir «filosofía de la educación», dando cuenta de los rendimientos, en este caso, de ambos términos; para acudir después al problema de nuestro tiempo. En segundo lugar, partiendo de la constatación

¹⁷ Un ejemplo del estudio completo de cómo Machado se aproxima al paisaje y es este un motivo de su Generación está en Pedro Laín Entralgo (2005).

de este gran problema y de la necesidad de una alfabetización ecosocial, se ha ofrecido una caracterización de la interdependencia y eco-dependencia que ha exigido de la presentación de un caso como el de la ILE para ver cómo podría plantearse la realidad de una educación en ambas desde nuestra tradición. En resumidas cuentas y pretendiendo sintetizarlo todo en una frase que motiva nuestro título: nuestra intención ha sido mostrar cómo la investigación sobre la ILE plantea los prolegómenos de una educación en inter y eco-dependencia y, a su vez, cómo ofrece un precedente para plantear los desarrollos en alfabetización ecosocial partiendo de los elementos válidos que nos ofrece nuestra tradición (algo que cobra todavía más sentido si tenemos en cuenta el importante marco planteado por la Agenda 2030: véase la Resolución A/RES/70/1, de 25 de noviembre de 2015).

Referencias

- Almazán Gómez, A. (2020). La ontología del mundo socio-histórico de Cornelius Castoriadis. El problema de la sede de las significaciones imaginarias sociales. *Las Torres de Lucca: Revista Internacional de Filosofía Política*, 9(16), 203-229.
- Aristóteles. (2019). *Ética a Nicómaco. Ética a Eudemo*. Gredos.
- Bobbio, N. (1997). *El tercero ausente*. Cátedra.
- Carneros, S., Murillo, F. J. y Moreno-Medina, I. (2017). Una aproximación conceptual a la educación para la justicia social y ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 17-36. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.001>
- Castillejo, J. (1976). *Guerra de ideas en España. Filosofía, política y educación*. Siglo XXI.
- Costa, J. (2021). *Crisis política de España*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- De Unamuno, M. (2017). *En torno al casticismo*. Alianza.
- D'Ors, E. (2000). *Confesiones y recuerdos*. Pre-Textos.
- Garrido González, J.A. y Pinto Martín, A. (1996). La educación estética en la institución libre de enseñanza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, 151-166.
- Gramsci, A. (2012). *L'alternativa pedagógica*. Editori Riuniti University Press.
- Haraway, D. (2016). *Manifiesto de las especies de compañía*. Sans Soleil.
- Hegel, G.W.F. (2010). *Fenomenología del espíritu*. Abada.
- Jiménez-Landi, A. (1976). La institución libre de enseñanza en sus coordenadas pedagógicas. *Revista de Educación*, 243, 48-54.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Akal.
- Láin Entralgo, P. (2005). *España como problema (II). Desde la generación del 98 hasta la del 1936*. Galaxia Gutenberg.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social*. Ediciones Manantial.
- Machado, A. (1977). *Juan de Mairena I*. Losada.
- Machado, A. (1978). *Poesías completas*. Espasa-Calpe.
- Madorrán Ayerra, C. (2017). *Necesidades humanas y límites ecológicos en la democracia económica. Una revisión de la propuesta de David Schweickart*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Madorrán Ayerra, C. (2018). Buscando un candil: Momentos de ilustración para el siglo de la gran prueba. En J. Riechmann (Ed.), *Ecosocialismo descalzo: Tentativas* (pp. 311-334). ICARIA.
- Martínez Gorroño, M. E. y Hernández-Álvarez, J. L. (2014). La institución libre de enseñanza y Pierre de Coubertin: La educación física para una formación en libertad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(54), 243-263.

- Molero Pintado, A. (1987). El modelo de maestro en el pensamiento de la institución libre de enseñanza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2, 7-22.
- Murga-Menoyo, M. A. (2018). La formación de la ciudadanía en el marco de la agenda 2030 y la justicia ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 37-52.
<https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.002>
- Ortega Cantero, N. (1986). La institución libre de enseñanza y el entendimiento del paisaje madrileño. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 6, 81-98.
- Otero Urtaza, E. M., Navarro Patón, R. y Basanta Camiño, S. (2013). Las colonias escolares de vacaciones y la institución libre de enseñanza. Historia y actualidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11, 140-157.
- Pereyra-García Castro, M. A. (1979). El principio de la actividad en John Dewey y en la institución libre de enseñanza: Un estudio comparado. *Revista Española de Pedagogía*, 37(144), 79-94.
- Rabossi, E. (2009). *En el comienzo Dios creó el canon*. Biblia berolinensis. Gedisa.
- Raworth, K. (2018). *Economía rosquilla*. Paidós.
- Riechmann, J. (2013). *El siglo de la gran prueba*. Baile del Sol.
- Riechmann, J. (2019, 22 de febrero). *Tratar de comprender, tratar de ayudar*. No nos creemos lo que sabemos. Blog de Jorge Riechmann. <http://tratarde.org/no-nos-creemos-lo-que-sabemos/>
- Rodríguez Méndez, F. J. (2006). La institución libre de enseñanza y la arquitectura escolar. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 25, 467-491.
- Trainer, T. (2017). *La vía de la simplicidad: Hacia un mundo sostenible y justo*. Trotta.
- Todorov, T. (2008). *La vida en común*. Taurus.
- Vega Encabo, J. (2014). Del porqué de la filosofía. *Laguna: Revista de Filosofía*, 34, 31-42.
- Vega Encabo, J. (2015). Una paradoja topológica sobre el lugar de la filosofía. *Isegoría*, 52, 43-66.
<https://doi.org/10.3989/isegoria.2015.052.02>
- Vergara, F. J. (1981). *El porqué y el cómo de la filosofía pedagógica en la institución libre de enseñanza* [Tesis doctoral]. Universidad Pontificia de Salamanca.

Breve CV de los autores

Jesús Pinto Freyre

Investigador FPI-UAM en el Departamento de Filosofía la Universidad Autónoma de Madrid. Ha impartido docencia en las asignaturas de Ética, Filosofía Política Contemporánea, Filosofía Política Antigua y Moderna, e Identidades Culturales Europeas (módulo sobre el concepto de «Identidad»). Con motivo de su investigación ha podido disfrutar de una Ayuda para Estancias Breves en el Extranjero FPI-UAM, que le ha permitido realizar una estancia doctoral en la Departamento de Estudios hispánicos y portugueses de la Universidad de Cambridge, Reino Unido. Realiza una tesis doctoral sobre el problema de la violencia en la Guerra Civil española bajo la dirección del profesor Diego Sebastián Garrocho Salcedo. Email: jesus.pinto@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6489-3969>

Adrián Santamaría Pérez

Investigador FPI en el Departamento de Filosofía de la Universidad Autónoma de Madrid, donde ha impartido docencia en Ética, Ética Aplicada, Filosofía Política e Historia de la Filosofía Moderna. Ha sido investigador visitante en el Centro de Estudios Cognitivos de la Universidad de Tufts (Medford, MA). Es miembro del grupo

de investigación en Humanidades ecológicas (GHECO-UAM). Actualmente realiza una tesis doctoral sobre el genio y la escritura bajo la dirección de los profesores Jorge Riechmann e Iván de los Ríos. Email: adrian.santamaria@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1573-1132>