

TEORÍA HERMENEÚTICO-CRÍTICA FRANKFURTIANA, INTERÉS EPISTEMOLÓGICO EMANCIPATIVO Y PRÁCTICAS DE PEDAGOGÍA CRÍTICA

TEORIA HERMÊUTICO-CRÍTICA FRANKFURTIANA, INTERESSE
EPISTEMOLÓGICO EMANCIPATIVO E PRÁTICAS DE PEDAGOGIA
CRÍTICA

Rita Radl Philipp

Universidad de Santiago de Compostela
ritam.radl@usc.es

Resumen:

Este artículo enfoca la concepción de una pedagogía y educación crítica centrada en la emancipación de los sujetos que ha sido desarrollada en la línea del pensamiento de la teoría hermeneútica-crítica de la escuela de Frankfurt. En un momento en el cual se constata un retorno a la teoría crítico-pedagógica en el contexto europeo (HAUSER, 2008) abordaremos las nociones específicas de la concepción de Teoría Crítica en la tradición hermeneútica-crítica de la línea epistemológica frankfurtiana, para profundizar, después en el interés epistemológico crítico-emancipativo en contraposición a un interés epistemológico-técnico. Analizaremos las implicaciones del paradigma teórico crítico señalado para la acción educativa y proyectos pedagógicos críticos, llegando, por último, a la presentación del modelo pedagógico de la *Nación-Ciudad de los Muchachos Benposta* en España.

Palabras clave: Teoría hermeneútica-crítica frankfurtiana, Teoría crítico-pedagógica, Autonomía, Emancipación, Proyectos pedagógicos críticos.

Resumo:

Este artigo centra-se na concepção de pedagogia e educação crítica enfocada na emancipação dos sujeitos que tem sido desenvolvida na linha de pensamento da teoria hermenêutica

crítica da escola de Frankfurt. Em um momento em que vemos um retorno à teoria crítica pedagógica no contexto europeu (HAUSER, 2008) abordamos noções específicas da concepção da teoria crítica na tradição hermenêutica crítica da linha epistemológica da escola de Frankfurt, para aprofundar, em seguida, no interesse epistemológico crítico emancipatório em oposição ao interesse epistemológico técnico. Vamos discutir as implicações do paradigma teórico crítico designado para ação educacional e projetos pedagógicos críticos, chegando, finalmente, para a apresentação do modelo pedagógico da *Nación-Ciudad de los Muchachos Benposta* em Espanha.

Palavras-chave: Teoria hermenêutica crítica da escola de Frankfurt, Teoria crítica pedagógica, Autonomia, Emancipação, Projetos pedagógicos críticos.

Introducción

El presente artículo pretende situar la temática marco de esta publicación: "*Pedagogías Críticas en América Latina: Memorias, prácticas y luchas*" en el contexto del debate alrededor de la concepción de Teoría Crítica en la tradición hermeneútica-crítica frankfurtiana y sus implicaciones para una perspectiva crítico-emancipativa de las acciones educativas, esto es, tratará de la propuesta de una pedagogía y educación crítica centrada en la emancipación de los sujetos que ha sido desarrollada en la línea del pensamiento de la teoría hermeneútica-crítica frankfurtiana. Esta visión que guiaba, en su momento, el debate sobre las distintas posiciones epistemológicas en el campo de la educación y su teoretización en el centro de Europa en los años 70 y 80, con particular fuerza en el contexto germano, ha sido desplazada en las ciencias sociales por el primado de la elección metodológica y de métodos singulares, a partir de los años 90 (RADL, 1996), o tal y como resalta Kornelia Hauser ha llevado a una decadencia real de la pedagogía crítica emancipadora en Europa y de la concepción educativa por ella defendida, recordando que

Los hechos sociales aplastaron los conceptos de educación emancipatoria y los redujeron categóricamente a una noción servicial de la educación para los propósitos de calificación en cuanto a funciones de proveer y de ejecutar. Si bien, esto también ha sido siempre una tarea de la educación: la misma selección, se convirtió en media educación, en símbolo de estatus e idiotez de especialización como escribió Adorno (HAUSER, 2008, p. 6).

El pensamiento de la educación como un ejercicio pedagógico crítico-emancipativo ha sido sustituido en el siglo XXI por un pensamiento centrado en el fin pedagógico de una capacidad de acción que parte de la utilidad económica del sujeto, su empleabilidad (“*Employability*”), su capacidad del “*lifelong-learning*”, *desarrollo y evaluación constante de competencias particulares* en la Europa dominada por la reforma educativa de Boloña que da prioridad, sin duda, a una racionalidad económico-instrumental, adaptando la educación, y de forma muy particular, la educación superior, universitaria, a las exigencias del mercado, de acuerdo con el paradigma (neo)liberal- economicista, que se orienta en el omnipresente discurso de calidad y de las competencias individuales singulares que además tienen visos de querer penetrar cada vez más también en los discursos sobre la educación en los países no europeos.

Los conocimientos teóricos y las competencias, consecuencias de la educación humana, son considerados desde este punto de vista fundamentalmente como un capital humano individual que puede estar tanto al servicio individual propio como al servicio colectivo, social y socioeconómicos, o incluso de estrategias nacionales (LEDERER, 2008).

No obstante, a pesar de lo que parece una aparente “*no tenencia de consecuencias del enfoque de la pedagogía crítica*” (HOFFMANN, 2007, p. 40) durante los últimos años, el pensamiento teórico crítico pedagógico nunca ha desaparecido de todo, ha contado con expresiones tanto teóricas como prácticas también en Europa y cabe señalar especialmente, que se constata actualmente de forma peculiar un retorno a la teoría crítico-pedagógica en el contexto europeo, si cabe, de discursos y conceptos de educación críticos, orientados hacia un pensamiento y actos autoreflexivos con un fin en los sujetos mismos (HAUSER, 2008, GIROUX y FLECHA, 1994, ÁLVAREZ y VARELA, 1991, CARABAÑA, 1993, RADL, 1991).

En el contexto que nos ocupa, suscitamos la cuestión desde un ángulo epistemológico-teórico que nos conduce, a tenor de una comprensión dialéctica de la relación teoría-práctica defendida por la tradición epistemológica señalada, a la presentación y discusión de proyectos pedagógicos, o bien, socio-pedagógicos, que han perseguido en su organización práctica vital los postulados de una pedagogía crítica. Nuestra especial atención merece la singularidad del proyecto de la *Nación-Ciudad de los Muchachos de Benposta* (Orense-España) con su sistema de autogestión de jóvenes, tan peculiar y con un significado especial para el contexto de

América Latina por haber trascendido el contexto sociocultural europeo-español, a través de fundaciones de *Ciudades de los Muchachos* en Mozambique, en Colombia, Santo Domingo, Nicaragua, Bolivia, Venezuela y Bruselas y, sobre todo, a través de su original proyecto transcultural mediante la integración de infantes y jóvenes de múltiples nacionalidades de los cinco continentes en sus diversas ciudades, visible particularmente a través del conocido *Circo de los Muchachos*, que ha actuado llevando su especial mensaje educativo-crítico en su momento a parte de América Latina a muchas partes del mundo. Su concepción pedagógica situable en la línea de las pedagogías críticas o libertarias, aun cuando en un sentido académico-científico estricto va más allá de las mismas por su compromiso ético-cristiano en cuanto a su autoconcepción, entronca de facto con la línea pedagógica mencionada mostrando elementos centrales de ésta en cuanto a su significado teórico y sociológico educativo.

A continuación dilucidaremos, en primer lugar, las nociones específicas de la concepción de Teoría Crítica en la tradición hermenéutico-crítica de la línea epistemológica frankfurtiana, para profundizar, en segundo lugar, en el interés epistemológico crítico-emancipativo en contraposición a un interés epistemológico-técnico. Acto seguido analizaremos las implicaciones del paradigma teórico crítico que constituye el núcleo central de nuestras reflexiones aquí, para la acción educativa y proyectos pedagógicos críticos. El cuarto punto se ocupará del modelo pedagógico de la *Nación-Ciudad de los Muchachos Benposta en España*, tal y como ya apuntamos antes.

1 La concepción de Teoría Crítica en la tradición epistemológica hermenéutico-crítica frankfurtiana

Peter McLaren, uno de los representantes más relevantes de la pedagogía crítica en su versión revolucionaria, marxista y anticolonialista en el propio continente americano, reconoce expresamente, a pesar de su postura radicalmente crítica con las epistemologías occidentales, “la importancia de algunas tradiciones filosóficas occidentales –como la teoría crítica o la teoría marxista– que sólo pueden fortalecerse por nuestros esfuerzos por descolonizarlas” (MCLAREN, 2012), idea que hace especial hincapié en la relevancia epistémica de la concepción de la Teoría Crítica en la tradición epistemológica hermenéutico-crítica frankfurtiana.

En este sentido y efectuando una pequeña incursión en el terreno del origen

etimológico del vocablo de Teoría Crítica en sentido estricto, cabe señalar que tal término fue introducido en tanto que constructo conceptual por Max Horkheimer en la discusión filosófico-científico-social en el año 1937 en su ya clásico artículo: *“Traditionelle und Kritische Theorie”*, donde el citado autor reclama un concepto de teoría diferente del concepto de teoría “tradicional”, dominante en el discurso científico en las Ciencias Sociales que *“se esfuerza por imitar el exitoso modelo de las Ciencias Naturales”*, y que sigue únicamente los criterios de la lógica formal, esto es, de la lógica matemática, destacando literalmente que *“...este concepto tradicional de teoría exhibe una tendencia, ella es la que apunta a un sistema de signos puramente matemático”* (HORKHEIMER, 1978, p.225).

El teórico mencionado apuesta en contraposición a esta conceptualización por una teoría dialéctica sobre la sociedad que recupera la unión entre los intereses teóricos y prácticos partiendo, a la postre, de un “a priori” axiológico, en este caso del sujeto cognoscente como productor y no solo reproductor de la praxis social poniendo de relieve que *“el mismo mundo que para el individuo, es algo en sí presente, que él debe aceptar, es también, en la forma en que existe y persiste producto de la praxis social general”* (HORKHEIMER, 1978, p. 233). Para Horkheimer, que diferencia entre *“razón subjetivo-instrumental”* y *“razón objetiva”*, el modelo científico moderno –perteneciente al primer tipo de razón- aun cuando esté basado en la lógica deductiva no permite fundamentar el conocimiento social en la *razón objetiva* de un interés epistemológico-crítico que persigue la Teoría Crítica para todos los seres humanos; subraya que

El autoconocimiento del hombre en el presente, no consiste, sin embargo, en la Ciencia Matemática de la naturaleza, que aparece como un logos eterno, sino en la teoría crítica de la sociedad establecida, presidida por el interés de instaurar un estado de cosas racional (HORKHEIMER, 1978, p. 232).

Para nuestro pensador, el concepto “tradicional” de ciencia y teoría aplicado a las Ciencias Humanas y Sociales llega a la reificación del ser humano, lo convierte en un objeto equiparable a los objetos físicos mediante la alienación de su propia condición de sujeto, en ningún caso es contemplado como individuo libre.

Teniendo como punto de origen la definición horkheimiana, el concepto de teoría crítica ha sido desarrollado fundamentalmente a lo largo de los trabajos de Marcuse y Adorno donde los mencionados teóricos tratan de explicar sobre todo las implicaciones de un concepto crítico de teoría para el ámbito de la teoría y práctica social, así como el significado

de la ciencia y técnica modernas. Especialmente importantes son las aportaciones de Jürgen Habermas, más contemporáneas, que han logrado ampliar y precisar de manera especial los presupuestos básicos introducidos por Horkheimer y los otros autores citados.

Ahora bien, el enfoque de la Teoría Crítica enlaza a su vez con las tradiciones filosófico-hermenéuticas en el área de las ciencias sociales, que hacen especial énfasis en el conocimiento de la educación y cuya denominación de “Ciencias del Espíritu (“Geisteswissenschaften”) aluden a su particular objeto de conocimiento constituido por los hechos que solo existen a través y en el “espíritu de los sujetos” como objetos constituidos y construidos por éstos. Desde este paradigma científico –autores más relevantes: Dilthey, Spranger, Litt, Nohl- se defiende el método hermenéutico para las Ciencias Sociales, o bien, para las “ciencias del ser humano” (DILTHEY, 1969), como el único válido, y particularmente se reclama este método para el conocimiento pedagógico. Dicho método consiste en una reflexión, comprensión e interpretación de los fenómenos y de las normas sociales concibiendo a la realidad social mediante la interpretación de sentidos y significados fundamentados en una visión hermenéutica natural que define a la persona humana en un sentido heurístico y como “Ser Autónomo”. Esta última idea del sujeto autónomo, en terminología frankfurtiana del “sujeto emancipado”, conjuntamente con la no neutralidad axiológica con respecto a los intereses práctico-científicos del conocimiento social que se justifica precisamente por esta concepción del sujeto, constituyen los aspectos más relevantes de conexión entre la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y la concepción de las Ciencias del Espíritu desde una óptica epistémica que según la aclaración epistemológica de Wilhelm Dilthey desarrolla del “Ser” el “Deber Ser” (DILTHEY, 1969), conceptualización ésta que se diferencia, como es sabido, precisamente en este aspecto axiológico de la propuesta epistémica de Max Weber, que parte de la misma definición de las acciones sociales.

Según Dilthey las Ciencias del Espíritu, en contraposición con las Ciencias Naturales, no tratan de explicar leyes generales, en su ámbito está entrelazada la labor teórica con la práctica. La teoría tiene una finalidad práctica, y aun insistiendo en que las Ciencias del Espíritu son ciencias de la experiencia, no se concibe la investigación de la realidad mediante la mera aplicación de los métodos y técnicas empírico-estadísticos al uso. Existen aquí puntos en común con la postura epistemológica fenomenológica que insiste, asimismo, en una crítica de la posición positivista en el campo del conocimiento social en cuanto a la escisión de los intereses prácticos del conocimiento, si bien, la crítica que efectúa Edmund Husserl le lleva a

éste teórico a una solución epistémica diferente; él propone la renovación del concepto de “teoría pura” a través del método fenomenológico para no confundir la mera apariencia del fenómeno social que capta la investigación empirista, con el fenómeno en sí, preservando la idea fundamental de que el método positivo-empírico es el único que nos sirve para poder acercarnos analíticamente a una realidad histórico-concreta.

Con todo, salientamos que la Teoría Crítica ha reanudado la discusión epistemológica justamente en este punto, haciendo especial hincapié en la investigación empírica de una realidad socio-histórica concreta, señalando que la crítica epistemológica, en tanto que cuestión metateórica, apunta a los intereses científicos y el proceso de la constitución del objeto del conocimiento social. Este extremo condiciona la selección de métodos singulares y la aplicación de las teorías y de los datos obtenidos. De esta forma abarca todo aquello que podíamos denominar crítica normativa de la sociedad. Por lo tanto podemos resumir que la crítica del cientifismo por parte de la Teoría Crítica se apoya en el presupuesto de hacer una teoría con la intención de crear una práctica crítica e “... *instaurar un estado de cosas racional*” (HORKHEIMER, 1978, p. 232), que se basa a su vez en dos enunciados básicos. Por un lado, en el enunciado de la dialéctica marxista de investigar la realidad histórico-concreta para determinar los intereses epistemológicos reales —presentes de facto en las investigaciones—, cuestión no estudiada y obviada por las teorías tradicionales, esto es, por la concepción científico-positivista moderna. Tal proceso es denominado “proceso crítico ideológico”, que se refiere en el sentido horkheimiano de modo particular a la crítica dialéctica de la economía política. Por otro lado, está el enunciado de la idea a priori de la “*emancipación*” para todos los sujetos que significa que la Teoría Crítica está orientada a cambiar la práctica hacia situaciones que posibiliten la autodeterminación, emancipación, libertad y democratización, para de este modo conseguir la eliminación del poder irracional (HORKHEIMER, 1968).

2 Interés epistemológico crítico emancipativo e interés epistemológico-técnico

A finales de los años 60, Jürgen Habermas ha especificado los presupuestos de la Teoría Crítica de corte frankfurtiano a través de su teoría de los intereses epistemológicos dominantes (“*erkenntnisleitende Interessen*”) donde somete la diferencia existente entre las Ciencias Exactas y las Ciencias Hermenéuticas a un análisis exhaustivo, llegando a precisar

que dicha diferencia radica en los distintos intereses epistemológicos que por su parte interfieren de forma preponderante en la metodología científica. Habermas resalta tres tipos de interés epistemológico: *el interés técnico, el práctico y el emancipativo* que guían el conocimiento y muestran, a su vez, una conexión diferente con las reglas lógico-metodológicas en lo referente a su elaboración (HABERMAS, 1975 y RADL, 1996). Según su apreciación, la concepción de las “*Ciencias Empírico-analíticas*” apunta a “*un interés epistemológico técnico*”, la de las “*Ciencias Histórico-hermenéuticas*” a un “*interés práctico*” y la de las “*Ciencias orientadas hacia la crítica*” remite finalmente a “*aquel interés epistemológico emancipativo*” .

El interés epistemológico emancipativo, adecuado para las Ciencias Sociales, que así se definen como críticas, se dirige hacia la liberación del ser humano de dependencias de estructuras de poder ideológicas (“*ideologisch verfestigte Herrschaftsstrukturen*”) e irracionales, estructuras que a menudo aparecen en la realidad como fenómenos naturales o entes con apariencia de ser inamovibles, o bien que por las teorías empiristas tradicionales están consideradas como tales. Este mismo autor, con el fin de aclarar las diversas implicaciones de los intereses epistemológicos citados, destaca un tipo de acción para el campo del trabajo y otro para el campo social o de la interacción. El campo del trabajo se caracteriza por interacciones instrumentales-estratégicas, que por su parte cuentan con una racionalidad hacia un fin. En este ámbito predominan reglas técnicas y prevalece un interés epistemológico técnico (“*technisches Erkenntnisinteresse*”) y de dominio. Mientras que, tal y como señala Habermas (1975; 1971), en el campo de las relaciones sociales se evidencian otro tipo de acciones orientadas tendencialmente hacia la comunicación, que no se centran en un dominio unilateral de su campo de acción. A través de estos actos se crean de forma interactiva los contenidos de significados y los propios objetos del actuar social, cuyo fin reside en los sujetos mismos así como en la solución de los problemas prácticos de la vida. En este campo destacan las reglas intercomunicativas y un interés epistemológico emancipativo y práctico (“*emanzipatorisches Erkenntnisinteresse*”) centrado en los mismos sujetos. (RADL, 1996, p. 55 ss.).

Contemplando la diferenciación introducida por nuestro teórico, el interés epistemológico crítico-emancipativo es, en definitiva, el que corresponde al conocimiento social. En el caso de que predomine un interés epistemológico-técnico como en el paradigma positivista, significaría este extremo que a través del conocimiento, de las teorías sociales se

están legitimando las estructuras del poder dominante (“Herrschaftsinteresse”) con el fin de mantenerlas (HABERMAS, 1975, 1971).

Pues bien, ¿cómo es posible, entonces, la justificación de normas y valores para un quehacer científico epistemológico-crítico?, es ésta, sin duda, una cuestión crucial con respecto a la cual Horkheimer remite a la crítica de la economía política marxista. En cuanto a esta problemática, Habermas recurre al concepto teórico de la “*Racionalidad Comunicativa*” con el propósito de dilucidar la forma de precisar las normas y valores para un quehacer científico epistemológico-crítico, que por su parte están implícitos en la Teoría Crítica introducida por Horkheimer y Adorno. Este filósofo social contempla en su constructo conceptual por un lado el aspecto de la racionalidad cognoscitivo-instrumental (inherente al concepto tradicional de teoría), pero además se basa en “...*la fuerza del discurso argumentativo para crear consenso...*”, afirmación que significa que es posible llegar a un consenso sobre normas, valores y significados a través del “discurso práctico”. Con la aseveración de que la discusión sobre intereses, objetivos científicos y cuestiones prácticas se somete, en efecto, a un tipo de argumentación distinto que la lógica de la resolución de los problemas que aparecen en el ámbito estrictamente metodológico del quehacer científico, el pensador citado reconoce que en el ámbito metodológico de la elaboración del conocimiento, habría que seguir, ciertamente, los criterios de la lógica deductiva. En este campo operamos con correlaciones y relaciones causa-efecto, tal y como aducen las precisiones popperianas. Las cuestiones prácticas y metateóricas (que según la concepción positivista están excluidas del proceso científico y no conciernen al ámbito teórico-metodológico) requieren, no obstante, una argumentación y lógica intersubjetivamente reconocidas que permiten llegar a un consenso o dilucidar el mejor argumento a través del contraste de argumentos y este discurso ha de basarse en las “*exigencias de validez del discurso*” comunicativo.

Así, aclara Habermas mediante la introducción de la dimensión comunicativa a través del concepto de Racionalidad, aquellos puntos que en el concepto de Teoría Crítica de Horkheimer quedaban imprecisos o meramente relegados al uso del método crítico-ideológico y la aplicación del análisis de la crítica de la economía política. Para Habermas este último recurso metodológico no permitía una solución científico-lógica a tal problema desde el punto de vista epistemológico, que sí permite la Racionalidad Comunicativa que integra las esferas teórica, práctica y, según destaca el pensador que constituye el núcleo de nuestras reflexiones aquí, también la estética, extremo que aduce para un concepto epistemológico crítico que el

significado de la meta utópica (o del a priori metateórico) “*emancipación*” vinculado a una situación histórico-real, tiene que engendrarse y esbozarse en el transcurso mismo de los actos comunicativos mediante su concreción en el discurso comunicativo entre sujetos.

3 Teoría Crítica de la acción educativa y proyectos (socio)pedagógicos críticos

Del concepto epistemológico-hermenéutico-crítico se infiere una conceptualización de teoría crítica de la acción educativa, a la vez que de las ciencias que de la misma se ocupan y se desprende que una teoría de la educación o de las acciones educativas ha de englobarse dentro de este mismo paradigma de teoría crítica, como proyecto pedagógico crítico anclado en la meta de la autonomía/emancipación para el ser humano.

Peter McLaren, aclara con respecto a su noción de crítica y rechazo de las pedagogías tradicionales, concretamente en lo concerniente a la centralidad de la lucha de clases” y la necesidad de “construir una sociedad poscapitalista... en dialogo con otras culturas, otros valores” como necesitamos, en efecto, una

...nueva forma de comprensión filosófica y elaborar lo que significa hoy la negatividad absoluta como nuevo comienzo. Necesitamos comenzar a definir las características de un mundo fuera de la forma valor del capital; y necesitamos los conceptos de pluriversalidad y trans-modernismo para ayudarnos a hacerlo (McLAREN, 2012).

El autor citado dilucida su conceptualización de pedagogía crítica subrayando que

...esta comprensión de la negatividad absoluta como un semillero de nuevos comienzos es el motor de una renovada pedagogía crítica/revolucionaria guiada por el imperativo de la lucha de clases y el desarrollo de una filosofía descolonizada de la praxis (McLAREN, 2012).

Con estas aseveraciones este teórico social de la educación crítica pone especialmente de relieve la importancia de una nueva pedagogía de corte crítico en los países postcoloniales refiriéndose una y otra vez a los países de América Latina, si bien, también encuadramos aquí el modelo de Paulo Freire, otra versión ya clásica de una pedagogía crítica. Estos educadores apuntan a una concepción de la acción educativa que está interrelacionada, según nuestra opinión y en un sentido epistémico-teórico amplio, con la tradición de la teoría crítica

frankfurtiana, si bien, en un contexto diferente y con expresiones diversas muy peculiares que van desde la visión de “conscienciação” como elemento educativo clave de Paulo Freire para empoderar a los sujetos a través de la educación hasta el mismo Peter McLaren que entiende la pedagogía crítica al servicio de la lucha de clases para lograr, en definitiva, una sociedad igualitaria y libre fuera del contexto de la economía del mercado, elemento fundamental de la alienación de los sujetos, según él.

Pues bien, para el contexto que nos ocupa, nos inclinamos más exactamente hacia una conceptualización científico-crítico-social de la educación y de las ciencias que de ella se ocupan, que insiste, en efecto, en la idea de que *“en la cuestión pedagógica (de la ciencia de la educación crítica) tiene que confluir siempre un momento pedagógico, si no es inútil”* (HOFMANN, 2007, p. 61). Esto es, pensamos que los argumentos agudos con los que McLaren explica la necesidad de una visión *“totalizante sobre la liberación universal”* (McLAREN, 2012), excede, una concepción estrictamente centrada en las acciones educativas por su cariz de acción política fundamental que antepone a la postre este objetivo estructural-social a la dimensión personal de la educación, aun cuando las propias acciones educativas siempre apuntan a esta dimensión política. Es decir, su posición difiere en realidad de la postura dialéctica de la teoría hermenéutico-crítica por no considerar lo suficientemente la propia dimensión del sujeto en su proceso educativo social de producción, que es asimismo también siempre un proceso reflexivo que va más allá de una simple determinación unilateral de la conciencia por parte del “Ser” en el sentido marxista. Con esto, McLaren obvia la importancia prioritaria de la dimensión pedagógica de cualquier acto educativo. Por el contrario, sí suscribimos sus argumentos en contra del tan extendido discurso postmodernista del reconocimiento de las pluralidades y de las diferencias, y, sobre todo, su discurso a favor de la necesidad de enlazar con aquellas tradiciones teóricas y epistemológicas de pensamiento que apuestan decididamente por la relevancia del reconocimiento de una concepción de sujeto humano racional, libre y autónomo y que asientan esta concepción, aun cuando sea de connotación colectivo-social, reconocidamente en un derecho para todos los sujetos humanos no particularista de las diferencias (McLAREN, 2012). En este sentido, la tradición epistemológica hermenéutico-crítica frankfurtiana partiendo expresamente del presupuesto de un interés epistemológico crítico que se asienta en la visión del sujeto humano racional, libre y emancipado referida (HORKHEIMER, 1978; MARCUSE, 1967; ADORNO, 1969; HABERMAS, 1968, 1982 y 2008), se encuentra muy alejado del discurso posmodernista

asentando sus bases, tal y como señala Habermas tan acertadamente, en el especialmente por Lyotard (1979) y otros posmodernistas tan denostado “proyecto de la modernidad” anhelando todavía el cumplimiento de sus propósitos (HABERMAS, 1985).

Volviendo a la meta de la autonomía/emancipación como objetivo por excelencia de las acciones educativas en cuanto procesos sociales que son, tal meta requiere una precisión importante que apunta al hecho de que el constructo conceptual de la emancipación o la autonomía del sujeto se opone a cualquier definición unilateral de la misma meta, (a esta cuestión remite, como vimos con anterioridad, la propia conceptualización habermasiana de la Racionalidad Comunicativa), y por tanto del proceso educativo que contemple meramente intenciones unidimensionales por parte de los agentes educativos (institución, profesorado, etc.). Este pensamiento que ha sido defendido en su momento desde un punto de vista comunicativo-interaccionista y dialógico con argumentos convincentes, especialmente por Klaus Mollenhauer (1965, 1997 y 1998), Wolfgang Klafki (1971) y Gerd Iben (1969 y 1971) y posteriormente también por Radl (1991), Giroux y Flecha (1994) en la esfera teórica, tiene puntos de confluencia notables con la postura de Paolo Freire (1968 y 1970), que residen sobre todo en la defensa de una concepción dialéctica de la pedagogía crítica en cuanto a la comprensión del compromiso práctico para con los sujetos y el tomar como punto de referencia central las condiciones vitales propias de los sujetos como sujetos actuantes, educativa y formativamente hablando, con respecto a la transformación de sus propias condiciones de vida. Esto es, las diferentes posturas de pedagogía crítica de estos autores defienden una noción teórica que persigue unas intenciones e intereses prácticos, de manera precisa práctico-emancipativos, en las acciones educativas, o bien, en las acciones pedagógico- críticas que se conceptualizan dialógica y comunicativamente. Así insiste Freire en la importante labor reflexiva del sujeto como una cuestión intersubjetiva-comunicativa; recalca que *“el sujeto pensante no puede pensar solo; no puede reflexionar sobre el objeto sin la participación de otros sujetos en el acto de pensar”* (Freire, 1974, p. 71) para hacer especial hincapié en el significado preeminente de cualquier comunicación que apunta al sujeto como ente activo de la misma:

En la comunicación no existe ningún sujeto pasivo. En su co-intención con respecto al objeto de su pensamiento los sujetos se comunican su contenido en la comunicación. Característico para la comunicación en este acto de comunicar es que ésta transcurre como diálogo, como también el diálogo es comunicación” (FREIRE, 1974, p. 71).

Freire defiende que solo a través del diálogo se genera la comunicación que puede aniquilar lo que él denomina el método del banquero con una noción conceptual que va más allá de una interpretación meramente personal del mismo subrayando una y otra vez la dimensión intersubjetiva y colectiva del diálogo. En definitiva, “*ser dialógico significa no aplastar, no manipular, no usar consignas*” (FREIRE, 1974, p. 43), ideas que inscriben su concepción de la educación, en un sentido amplio, en la línea del paradigma comunicativo esbozando cuestiones que atañen de lleno a su visión de la dimensión política de la educación, que según nuestra apreciación, queda subordinada al principio dialógico, o lo que es lo mismo, al significado comunicativo de la educación. Es justamente en este punto en el cual sus aseveraciones (también las de los otros autores anteriormente citados) difieren de la posición teórica de McLaren.

Por otra parte, el esbozo teórico de Klaus Mollenhauer, propone explícitamente supeditar la conexión entre la investigación empírica, la hermenéutica y la crítica ideológica, esto es, *el esfuerzo hermenéutico para comprender e interpretar las objetivaciones del espíritu humano*, al interés epistemológico emancipativo de la autonomía y la autodeterminación del individuo reclamando una investigación empírica de la realidad social en forma de datos válidos guiada de modo preciso por este interés epistemológico emancipativo (MOLLENHAUER (1983).

No obstante, ¿cómo se precisan los constructos conceptuales en tanto que hechos pedagógicos, de autonomía y autodeterminación, o bien, de emancipación? En lo relativo al hecho de la autonomía o emancipación es necesario diferenciar de entrada dos planos diferentes entre sí, a saber, el nivel teórico donde solamente es posible proceder a una definición negativa o un esbozo mediante delimitación negativa, es decir, que existen una serie de comportamientos, actos, etc. que son incompatibles con la meta mencionada (por ejemplo, coacciones y represiones que sirven a unos intereses determinados), y el nivel práctico, en el cual se ha de concretizar comunicativamente y de forma dialógica, en cada situación educativa, el significado de la emancipación para el sujeto como un significado interactivo que se construye en la propia relación entre sujetos. O dicho de modo más claro, la meta educativa de la emancipación no puede ser definida e impuesta unilateralmente por parte de la persona o instancia educadora –extremo que negaría la condición de sujeto al educando–, la misma meta ha de anticiparse ya como condición estructural del propio proceso educativo

en las situaciones educativas singulares concibiendo a éstas caracterizadas por una relación entre sujetos. Con esta idea se postula que la emancipación tiene que ser entendida como objetivo que parte de intenciones recíprocas entre la persona que se educa y la persona educadora, tratándose en cierto modo de una meta utópica que en sí misma y para su concreción necesita de la *racionalidad comunicativa* (HABERMAS, 1981, tomo I, pp. 28-35). Solo puede realizarse a través y en el acto comunicativo, que es, tal y como indica Freire “*diálogo, como también el diálogo es comunicación*” (FREIRE, 1974, p. 71).

Pues bien, en esta línea de argumentación que comprende a la emancipación como un proceso dialéctico dialógico y comunicativo, y por tanto intersubjetivo, se evidencia en contraposición a una visión unilateral de los actos educativos, una definición que concibe a éstos últimos como *acciones racionales con respecto a fines*, que el constructo terminológico emancipación se opone a una operacionalización unidimensional y a construcciones operacionales mediante predefiniciones nítidas, requiere de la dimensión práctico-educativo-concreta para su definición y realización. Así, una educación crítico-emancipativa, y en consecuencia, una pedagogía definida en estos términos, solo puede ser concebida como una acción comunicativa entre sujetos durante la cual la persona que se encuentra inmersa en este proceso ya cuenta potencial y anticipadamente con la condición de *sujeto emancipado* que adquiere al mismo tiempo paulatinamente las cualidades necesarias para su participación en el discurso dialógico comunicativo ejerciendo como tal *sujeto emancipado*.

En las acciones educativas siempre se actúa comunicativamente, se construyen, se generan, se deconstruyen y también se reproducen de forma activa los significados, contextos de sentidos y los propios objetos de referencia que están presentes en la comunicación a tenor de producirse ésta en un proceso interactivo ininterrumpido entre sujetos. Tal proceso se asienta en una perspectiva bidimensional del quehacer educativo que comprende por una parte, *al aspecto social*, que hace especial hincapié en la perspectiva de la sociedad desde el ángulo de la utilidad de la persona, preferentemente adulta, como miembro funcional de la misma (nivel meta-social), y por otra, *al aspecto personal-individual* que abarca el punto de vista de la persona en tanto que sujeto que se realiza y se representa como persona íntegra, única e inalienable en todos los momentos de su vida (nivel personal) a través de sus relaciones interpersonales e intersubjetivas. La argumentación de la educación vinculada a la emancipación humana por parte del pensamiento de la pedagogía crítica que se inserta en la corriente hermenéutico-crítica y que recupera aquí las aspiraciones clásicas de la pedagogía

hermeneútica referente a la autonomía del sujeto, concibe a la persona educanda como sujeto con las mismas posibilidades comunicativas y capacidades potenciales que la educadora y el educador situando la relación educativo-pedagógica en una vertiente horizontal. Con ello no se trata de borrar la responsabilidad pedagógica, por el contrario, enfocando la dimensión de la realización práctica- que se mueve siempre en un plano socio-histórico-concreto- de las ideas pedagógicas emancipatorias en los términos aquí expuestos, se aclara el propio significado comunicativo-dialógico-situacional de la meta de la emancipación humana a través de la participación activa de los sujetos —en tanto que personas histórico concretas— en los significados y objetivos particulares de la educación en cuanto que proceso educativo emancipativo. La relación educativa se comprende así como una interrelación entre sujetos en cuyo transcurso se tiene que anticipar ya la misma meta de emancipación que se pretende alcanzar.

Ahora bien, la ideas teóricas de pedagogía crítica esbozadas en la línea de pensamiento de la Teoría Hermeneutico-Crítica de corte frankfurtiano se han plasmado —si bien no necesariamente de forma explícita— en la práctica educativa de diversos proyectos pedagógicos y socio-pedagógicos, algunos más alejados en el tiempo y otros más cercanos, y con intenciones diversos. Así podemos citar, por ejemplo, los proyectos pedagógicos que han sido desarrollados por Alexander Sutherland Neill, por Janusz Korczak, Homer Lane y William R. George, incluso el de Antón Semiónovich Makárenko aunque matizando mucho, y también aquellos proyectos llevados a cabo por el Father Flanagan, Siegfried Bernfeld y el Padre Jesús Cesar Silva Méndez a través de sus sistemas de amplia participación y autogestión de los propios jóvenes destinatarios de los procesos educativos.

La realización de la autonomía del sujeto en una sociedad correspondientemente organizada, teniendo en cuenta al mismo tiempo la satisfacción de las necesidades que aparecen en las situaciones educativas momentáneas, así como aquellas orientadas hacia el futuro, y, en definitiva, para concretizar la dimensión personal y social de la educación antes mencionada, es necesario brindar a jóvenes, niñas y niños la oportunidad de decisión, de corresponsabilidad y de autogestión, cuestión que los proyectos aquí recordados han perseguido de manera preeminente como objetivos centrales, aun cuando, ciertamente, bajo premisas y con concepciones diferentes y diversos. Los objetivos van desde unas intenciones emancipatorias más en la línea de ideas burgueses como es el caso de las *Repúblicas de jóvenes* americanos e ingleses de la *Boys Town* del Father Flanagan en Nebraska (Canada) y

de las *Pequeñas Republicas* de Homer Lane y William George en Inglaterra o del proyecto de la escuela de *Summerhill* de Alexander Sutherland Neill en Inglaterra, hasta los proyectos del movimiento de la cultura de los jóvenes (“*Jugendkulturbewegung*”) influenciados por ideas socialistas de Karl Wilker o Gustav Wyneken, o de un ideario psicoanalítico-pedagógico de la reforma con trazas político-socialista-zionistas en el proyecto del “*Kinderheim Baumgarten*” de Siegfried Bernfeld en Viena (Austria), o el objetivo político consecuentemente perseguido en la *Colonia Gorki* y la *Comuna Dzerzhinski* de Antón Semiónovich Makárenko en Rusia que pretendía contribuir a la construcción y formación de la nueva sociedad comunista y la creación del nuevo ser humano comunista, un proyecto con fuertes tintes de una educación con un primado del colectivo frente al sujeto explicable en último término por sus destinatarios y situación política específica. También hemos de referir algunos proyectos pedagógicos muy singulares, solo explicables desde su propio contexto sociocultural y sociopolítico de constitución y aplicación como es el caso de la *Casa de huérfanos (Dom Sierot)* de niños judíos de Varsovia (Polonia) del médico Dr. Janusz Korczak (cuyo nombre era en realidad Henryk Goldszmit), -todos ellos asesinados vilmente por la maquinaria de matar de los nazis conjuntamente con el propio fundador médico que no quiso dejar solos a “*sus niños*” en este trance, en el campo de concentración de Treblinka el 6 de agosto de 1942-, o el proyecto de la *Nación- Ciudad de los Muchachos* de Benposta-Orense (España) de Jesús Cesar Silva que analizaremos a continuación. También contemplamos en este último grupo de modelos las experiencias educativas de grupo en el medio rural de la *Pedagogía crítica dialógica de la alfabetización y concienciación* de Paolo Freire, desarrollado en el noroeste de Brasil en 1963 y posteriormente en Chile, aun cuando este último caso se diferencia en realidad de los proyectos tratados en este punto, ya que nace expresamente de una labor teórico-académico-crítica y de una postura epistemológica de teoría dialéctica de la educación ya mismamente situable en la línea epistémica de la teoría crítico-emancipativa que perfila, según nuestra opinión y tal y como lo clasificamos ya anteriormente en el presente texto así como en otro contexto, todos los ingredientes del paradigma interaccionista- comunicativo.

Aun cuando no es posible valorar de forma pormenorizada los diferentes sistemas de participación de corresponsabilidad y autogestión de los proyectos invocados en el presente marco, si quisiéramos efectuar una consideración acerca de un punto característico que, según estimamos, es común a todos estos proyectos. Partiendo de unos objetivos pedagógico-político-sociales particulares, el sistema de autogestión, participación y corresponsabilidad ha

surgido y encontrado su realización en el propio proceso de convivencia educativa con los jóvenes y niños. Estos sistemas han sido desarrollados como necesidad ante la propia situación educativo-vital y sus dificultades a base de carencias económicas y educativas, por ejemplo en el caso de Makarénko y de Korczak (entre otros falta de recursos económicos y falta de personal educativo). Todos los exponentes pedagógico-críticos antedichos han sido inicialmente concepciones abiertas, desde una perspectiva teórico-emancipativo-interaccionista diríamos que han sido comunicativamente negociadas en la propia convivencia diaria vinculadas con las necesidades vitales de los distintos grupos de convivencia. A saber, no se trató de una realización de conceptos intencionales, rígidos y previamente elaborados como conceptos pedagógicos cerrados, por la contra, los distintos modelos han sido desarrollados en el mismo proceso educativo activo y vital en relación con las necesidades reales y momentáneas de niñas, niños y jóvenes, aun cuando, sin lugar a dudas, todos estos proyectos han surgido desde un ideario pedagógico-social o sociopolítico en un sentido amplio.

En este sentido, se manifiesta en los proyectos contemplados que los modelos de coparticipación y autogestión pedagógica han de conectar siempre con la situación concreta de las personas implicadas, requieren de las experiencias y necesidades detalladas y personal-colectivo-sociales. Este extremo significa que es imprescindible desde un punto de vista de la meta de una educación emancipativo-crítica que todas las personas destinatarias de la misma sean concebidas como sujetos en una relación horizontalmente definida, anticipando ya la propia meta de autonomía y emancipación en el mismo proceso educativo, a tenor de constituir, efectivamente, un concepto comunicativo dialógico, tal y como lo comentamos anteriormente. Éste último demanda su realización en el plano socio histórico-concreto. Por este motivo los referidos enfoques no se han quedado, como tantos otros, en una mera forma de *organización formal instrumental* que limitan la autogestión a campos insignificantes, o usan los sistemas de participación y autogestión simplemente para la consecución de fines intencionales, unilaterales y racionales con respecto a estos fines prefijados por parte de la institución o de la persona educadora, habiendo sido legitimados, incluso por la propia meta emancipatoria o de una perspectiva de persona crítica y autónoma adulta proyectada al futuro.

4 El proyecto de la *Nación-Ciudad de los Muchachos Benposta en España* como modelo de pedagogía crítica

El proyecto de la *Nación-Ciudad de los Muchachos Benposta*, fundado por el sacerdote Jesús Cesar Silva Méndez (1933-2011), comienza su andadura en Septiembre de 1956, en la ciudad española de Orense, ubicada en la región de Galicia cuando el Padre Jesús Cesar Silva Méndez conjuntamente con un grupo de 12 muchachos empieza a organizar una convivencia ofreciendo a estos muchachos una visión de futuro nueva, tanto en el sentido social como educativo y formativo, que pretendía trascender el marco de la situación económico-social, ciertamente complicada para los jóvenes y más para aquellos que procedían de ambientes humildes en los años 50, de este contexto concreto perteneciente a una España marcada por el hecho de las migraciones y por un régimen totalitario. En este sentido cabe recordar lo que se dice sobre el origen de la nación/ciudad de los muchachos en un documento interno, el documento 1, de la misma: “*Benposta comenzó como todas las grandes cosas de este mundo: con unas circunstancias especiales y con una persona especial*”.

Jesús Cesar Silva, originario de Orense, buen conocedor de la situación social y económica a la que antes hicimos referencia y de los problemas que esto conllevaba para jóvenes y niños y vinculado ya por su formación como sacerdote con grupos de jóvenes, había visto, tal y como relataba siempre, a la edad de 14 años una película sobre la *Boys Town* del Father Flanagan, una película que le fascinó, de tal manera que ciertamente tuvo su influencia en la posterior fundación de la ciudad de los muchachos estando aparentemente presente en la misma denominación de *ciudad de los muchachos*. Ahora bien, a pesar de similitudes en cuanto a la organización de la convivencia, de la participación de los jóvenes en las decisiones, de la importancia de las actividades deportivas, así como de la posibilidad de una formación escolar y profesional para los jóvenes, el proyecto en sí muestra claras diferencias con respecto a la *Boys Town* referida, aun cuando también en este caso hay un compromiso ético-cristiano de fondo. Especialmente existía un rechazo por parte del proyecto de *Benposta* hacia el sistema social de protección del que disfrutaba la *Boys Town*, ya que la *Ciudad de los Muchachos de Benposta* no quería estar dependiendo en sus decisiones y objetivos de instituciones sociales y políticas.

Cabe hacer una pequeña aclaración más respecto a la denominación *Ciudad de los Muchachos de Benposta*, aún hoy vigente. Hasta el año 1972 no existía la acogida de muchachas (explicable en relación con la situación educativo-social del contorno

sociocultural español), que habiendo sido decidida por decisión asamblearia, si a partir de esta fecha vivían en *Benposta* Orense, en el circo y que hoy viven en las ciudades de *Benposta* internacionalmente existentes.

Desde los comienzos, el proyecto dependía de sus propios esfuerzos e iniciativas para su supervivencia; entre todos los miembros del proyecto buscaban reunir los recursos para vivir mediante la celebración de tómbolas, ventas de materiales usados, recogidas de ropa usada y la venta de los cuadros del padre Silva (un pintor artístico con reconocido prestigio). De facto existía un gran apoyo por parte de la familia del *cura* desde los inicios. Los primeros muchachos se reunían y vivían en Orense en las dependencias de su casa familiar, más tarde en algún apartamento alquilado hasta que en 1962 se pudo comprar finalmente con el dinero de herencia del fundador, el viñedo “Benposta” a 5 kilómetros del centro de Orense, que otorga al proyecto este nombre Benposta que significa *bien puesto* o *ben posto* en gallego.

A partir de este momento comenzó la construcción de la *Ciudad de los Muchachos* cuya comunidad llegó a ser cada vez más numerosa, el proyecto se hizo cada vez más conocido, sobre todo en Orense y sus alrededores, y en realidad existían siempre problemas de espacio para la ubicación de los jóvenes. Éstos estudiaban y estaban trabajando en la realización de todos los servicios necesarios para la organización diaria de la ciudad, en la cocina, la lavandería, limpieza y el orden público, pero también en los diversos talleres industriales, que se construían a partir de 1961. Si bien, ya existía desde 1958 la Escuela de Primera Enseñanza en Orense y una primera Escuela de Formación profesional, a partir de 1960 se va institucionalizando la Escuela de Bachillerato y las especialidades de formación profesional. Todos los muchachos en la ciudad tenían que cursar y obtener un título de formación profesional. Para la enseñanza y la educación básica para los niños más jóvenes existía un concierto con el Ministerio de Educación que, en este caso si asumía el pago del profesorado, contratado, no obstante, por la ciudad de los muchachos, cuyo último responsable a estos efectos era el padre Silva.

A lo largo de los años 60 se fueron construyendo otros talleres, un hotel (que no se logró terminar nunca), la gasolinera, atendida por los jóvenes y la fuente de ingresos más importante de la ciudad. En el año 1961 la culminación de la importancia de las actividades deportivas, de la afición y del vínculo, si cabe, de Jesús Silva con el mundo del circo, emparentado con la familia circense de los Feijoo, llevó a la fundación de la *Escuela del Circo* para los jóvenes y del propio *Circo de los Muchachos*, único en el mundo en su

momento con la escuela y el circo de los jóvenes de Moscú. A partir de este momento se extendió la idea pedagógica de Benposta cada vez más. El circo comenzó su exitosa carrera con giras por España en 1966, efectuando su estreno en la Plaza de Cataluña en Barcelona. A estas primeras actuaciones siguieron las giras por Europa y todo el mundo. El circo actuó en 1970 en Francia (en el *Gran Paláis* de París), en 1972 en Alemania y en Bélgica (en Hamburgo, Bruselas etc.), en 1975 en Japón (en Tokyo), en 1974 en USA (en el *Madison Square Garden* de New York) y en diversas ciudades de varios países de Sudamérica (con actuaciones en México, Venezuela, Argentina y Colombia), en 1976 en Singapur y en Australia y de nuevo entre 1978 y 1981 en diversos países de Sudamérica, en España, etc.. El circo, que aunque era un circo profesional de jóvenes con reconocido prestigio y una concepción artística muy singular, ha sido desde los principios el estandarte testimonial de la idea central del proyecto. Formando parte de la *Nación de los Muchachos de Benposta* disponía, no obstante, de una organización independiente como ciudad por encontrarse de gira a menudo durante largos espacios de tiempo. Además tenía su profesorado propio en materias escolares y como profesorado del circo encargado de las enseñanzas artísticas y asimismo su propio sistema de autogobierno y autogestión. El circo, con importancia central en el pensamiento del propio proyecto, tenía la función de llevar el mensaje central de Benposta por el mundo.

En cuanto al sistema de organización y participación democrática, así como de autogobierno y autogestión, especialmente importante desde el punto de vista de una educación crítico-emanipativa por situar la realización de la misma en el contexto vital práctico de las y los jóvenes tal y como hemos visto, cabe señalar como mecanismo más importante la asamblea diaria (con asistencia obligatoria) compuesta por todos los miembros de la ciudad mayores de 15 años, así como de los delegados de distrito, elegidos democráticamente, de los distintos grupos de infantes y jóvenes más pequeños; los *Niños del Chalet* (de 5-9 años), de *Aldea Infantil* (de 9-12 años) y *el Grupo Joven* (de 12-15 años). La *asamblea de los ciudadanos*, presidida por el alcalde y el presidente y su junta de gobierno, era el órgano de máxima responsabilidad social y política, instancia última responsable de la organización vital, donde se resolvían todos los asuntos respecto a la convivencia, se dialogaba y donde cualquier ciudadano -y a partir de 1972 también ciudadana- podía hablar, y todos los allí presentes tenían voto.

Concretamente, el sistema de las elecciones de los alcaldes (para cada grupo de edad)

y de los representantes antes mencionados en la asamblea diaria de *Aldea Infantil*, *el Grupo Joven* y de los *Niños del Chalet*, señalan la participación activa al mismo tiempo que un autogobierno en lo referente a todas las cuestiones concernientes a la vida cotidiana de los ciudadanos, de los estudios, trabajos, talleres, etc. y, en definitiva, la autogestión real de los jóvenes y más jóvenes. Asimismo, las elecciones para el alcalde de la ciudad y el presidente de la ciudad-nación, se organizaban según los principios democráticos de representación igualitaria en base a los que el fundador, el padre Silva, contaba con un voto más, si bien, es cierto, que su carisma singular y el afecto profesado por las muchachas y los muchachos que vivían en la comunidad, le otorgaron ciertamente un estatus especial de líder, además de su papel de líder espiritual e ideológico que indudablemente desde los comienzos imprimió su sello particular a todo el proyecto.

Nuestras afirmaciones atañen a la organización conjunta como nación multi-y transnacional de ciudadanos de Benposta que incluye todo tipo de nacionalidades de los cinco continentes, además de las naciones/ciudades adscritas, pero a la vez organizados de forma independiente, múltiples naciones/ciudades que a lo largo de los años se han ido fundando, fundamentalmente a través del contacto con el *Circo de los Muchachos* en el continente europeo, sudamericano y africano. Las comunidades más importantes, con sus idiosincrasias explicables por su propia situación socio-cultural, pero siguiendo en esencia el ideario del proyecto inicial, son las sedes de Benposta en Colombia, en Madrid, Bruselas, Mozambique, Santo Domingo, Nicaragua, Venezuela y Bolivia fundadas entre 1968 y 1993, aparte de delegaciones que existen en Australia, en Japón y en otros países. Así, por ejemplo, la *Nación de los Muchachos Benposta Colombia* es fundada en Abril de 1974 en Bogotá, después del contacto con el circo. Actualmente existen diversas sedes en este país sudamericano de “*Benposta Nación de Muchach@s*”, aparte de la de Santa Fe de Bogotá es especialmente conocida la de Villavicencio, ésta última también con una escuela de circo.

La Ciudad de los Muchachos Benposta disponía de una frontera y moneda propia, está última tenía validez exclusiva en su propio terreno. Los jóvenes recibían una (pequeña) remuneración por asistir a las clases escolares, su labor de estudiar y su labor a la comunidad, esto es, por su *trabajo de estudiar* y la realización de los servicios a la comunidad, tales como cocina, limpieza, aduana, gasolinera, pero también por ejercer de delegados de distrito, miembros de la junta de gobierno, responsable de hacienda, responsables de orden público, etc.

Ahora bien, ¿en qué consistía, entonces la idea, o bien, la ideología central y de fondo del proyecto? El fundador, Jesús Cesar Silva, sin duda el núcleo del proyecto por su figura y carisma, era antes que educador, si cabe, sacerdote católico y de ahí se explica su compromiso cristiano radical con los más débiles y los más necesitados, los niños en el mundo; en efecto, el compromiso central parte de la idea de que el más débil es el niño (*el niño Rey*). Entendiendo que los propios niños y jóvenes son los únicos que son capaces de transformar este planeta, se transmitía como *contenido-objetivo pedagógico clave* precisamente este mensaje radicalmente colectivo-igualitario para transformar el mundo, un mensaje anclado en el nuevo testamento, con una visión radical de iglesia de base y de un *cristianismo socialista* vinculado a ideas centrales de la así llamada *teología de la liberación*, en contraposición a un sentido institucional eclesiástico. Desde este ideario pedagógico de raíz radicalmente cristiana, a la postre *cristiano-socialista*, se entiende toda la organización autogestora y de autogobierno que está encaminada hacia un compromiso ético-emancipativo, más desde un punto de vista colectivo social con los más débiles, con los niños en el mundo, que desde una óptica individual. De ahí se explican también aspectos tales como *la gran aventura*, que pretende lograr y asentar este compromiso con el ideario en todos los benposteos. El núcleo de este ideario – que incluía siempre el aspecto solidario proferido en el lema *alegría y hermandad*- está expresado de forma resumida y nítida en el mensaje de paz de Benposta, que por otra parte, ha sido también el objetivo pedagógico esencial del propio circo de los muchachos que ha llevado este mensaje por todo el mundo habiendo estado presente de forma dominante en todas sus representaciones:

MENSAJE DE PAZ DE BENPOSTA PARA EL MUNDO.

Somos los muchachos y muchachas de la tierra,
que vamos por el mundo con las manos unidas;
porque no queremos que otra guerra
envenene las noches y ensangrienta los días.
Y por eso Señor del Universo,
te pedimos la victoria en la lucha:
Victoria sobre el hambre
que impide a muchos pueblos
bendecir el pan de cada día,
Victoria sobre el oro que construye
ciudades e inmensos rascacielos
mientras los campos
estériles se erizan de cardos;
Victoria sobre el vicio que mata la cultura

y envilece el amor.
Y justicia para tantos y tantos muchachos
que podían ser buenos si no fueran tan pobres
Y por eso Señor del Universo te pedimos
la paz, la paz que prometiste a todos
los hombres y mujeres de buena voluntad.
Si todos los hombres y mujeres del mundo,
se diesen la mano
ninguno podría clavar un puñal a su hermano
Si todos y todas mirasen al Cielo
no habría en el mundo miseria, ni hambre, ni duelo.
Si todos y todas orasen juntos a Dios,
El mundo sería una estrella de paz, justicia y amor.

Llegados a este punto, señalaremos que el desarrollo personal de la autonomía de los sujetos educados, ha recibido, sin lugar a dudas, su fortalecimiento específico como consecuencia pedagógica del sistema educativo tan singular de *Benposta*, cuestión de gran valor desde el ángulo pedagógico-crítico-emancipativo. Pues bien, efectuando una escueta valoración en relación con los otros proyectos pedagógico críticos antes citados se detectan muchos puntos en común con éstos. Existe un compromiso ético-colectivo-emancipativo e de igualdad dirigido a los más débiles y necesitados que se comprende que son mismamente los niños y jóvenes, pero no solo ellos. De la convicción ético-colectivo-emancipativo se deriva una responsabilidad social de transformación para con las estructuras sociales, de vida y económicas existentes, un compromiso que sitúa el proyecto pedagógico crítico tan singular de la *Nación/Ciudad de los Muchachos* claramente en la línea de los proyectos dialógicos de *conscientização* de Paolo Freire, también nacido de un compromiso de este tipo, vinculado a una interpretación de pedagogía dialógica con los oprimidos que remite asimismo en el fondo a una visión cristiana radical, si cabe.

Conclusiones

A lo largo de las páginas que anteceden hemos efectuado un análisis del enfoque epistemológico-hermenéutico-crítico en lo referente a sus implicaciones para un concepto crítico de educación, llegando a perfilar que la propuesta epistemológica de la teoría hermenéutico-crítica frankfurtiana, según la cual las ciencias sociales persiguen un fin emancipativo práctico, en el campo educativo está interrelacionado con la visión de una

pedagogía crítica, que a su vez puede subsumir múltiples esbozos prácticos.

En cuanto a la concepción científico-paradigmática de la tradición que ha constituido el núcleo central de nuestras aseveraciones aquí, cabe señalar que ésta apunta a un constructo conceptual de educación que comprende a los actos educativos y socializadores como acciones interactivo-comunicativas y dialógicas que se basan en una relación pedagógica entre sujetos en cuyo transcurso se anticipa ya la misma meta de emancipación que se pretende alcanzar, visión que apunta a una concepción dialéctica e intersubjetiva de la misma educación. Es esta relación dialéctica, que aquí si difiere de una interpretación marxista ortodoxa, en cuanto a la relación sujeto-colectivo/sociedad, que es especialmente relevante desde una visión de pedagogía dialógica centrada en el nivel directo de las comunicaciones e interacciones donde la experiencia social estructural se hace significativa y que hemos tenido especialmente en cuenta en nuestro análisis del proyecto de la *Nación/Ciudad de los Muchachos de Benposta* como proyecto pedagógico-crítico con un significativo sistema de autogestión y autogobierno de niños y jóvenes.

Con todo, cabe señalar asimismo y profundizando específicamente en el significado de la relación sujeto-comunidad del proyecto de *Nación/Ciudad de los Muchachos* de Benposta, que la concepción de educación emancipativa en este modelo va más allá de una mera articulación de una idea liberal de la igualdad y emancipación de los sujetos. El sistema de autogestión y de autogobierno está claramente orientado a lograr una responsabilidad personal que trascienda este aspecto personal en tanto que vinculado solo a la dimensión subjetiva, convirtiéndose en el sentido amplio de la palabra en una de tipo colectivo-social, o realmente colectivo-político-social con nociones, eso sí, pedagógico-educativo-formativos ancladas y asentadas firmemente en las relaciones intersubjetivas y en el principio dialógico-comunicativo de la autonomía y emancipación de las personas jóvenes. El original y amplio sistema de autogestión y de autogobierno de las y los jóvenes no era un objetivo en sí, estaba construido intersubjetivamente en la comunidad y vinculado a la misma por cuyo motivo los mecanismos de negociación de los objetivos educativos concretos particulares, no eran particularistas, pero tampoco se pueden entender como puestos exclusivamente al servicio de unas metas educativas predeterminadas por una visión ideológico-ético-político-social exterior a las personas que se educan. Desde luego la tensión entre los aspectos personales y sociales, o socio-políticos, siempre presentes en cualquier acto pedagógico-educativo, solo puede ser entendida en términos dialécticos, aun cuando a veces y por momentos está tensión

puede ser decidida a favor de uno de los dos polos mencionados, que por la inercia estructural que actúa en cualquier formación social, suele corresponder más concretamente al dominio de lo social, o político-social frente a la valoración de los aspectos personales. Y esto, estamos hablando del dominio de grupo o de la ideología frente al sujeto particular, también ha ocurrido, tanto en el seno del proyecto de la *Ciudad de los Muchachos de Benposta*, como en la *casa de huérfanos* de Varsovia de Janusz Korczak, o en los *grupos de alfabetización* dirigidos por Paulo Freire, y era desde una óptica específica un declarado y reconocido aspecto en la *Colonia Gorki* y la *Comuna Dzerzhinski* de Makárenko, que ponía su pedagogía al servicio de una ideología política. Ahora bien, también este último, y a pesar de todo, no se olvidó de la relevancia de la dimensión personal pedagógica en su sistema de participación y autogestión de los jóvenes y, en definitiva, en su educación que también en su caso iba dirigida a la personalidad de sus educandos, en sus acciones educativo-vitales-concretos.

Para concluir, recordamos que la praxis educativa institucionalizada actual, a pesar de algunos discursos constructivistas y de discursos centrados en la importancia de las didácticas participativas, en absoluto siguen los postulados de una organización educativa basada en principios comunicativos, interaccionistas y dialógicos —y menos en principios de autogestión y de autogobierno— que parte del reconocimiento de la condición de sujeto de la persona que se educa, por cuyo motivo, los diversos proyectos de pedagogías críticas, sobre todo el proyecto de la *Nación/ Ciudad de los Muchachos de Benposta* aquí presentado, nos aportan elementos decisivos para una renovación práctico-educativa imprescindible actualmente en todos los niveles educativos y desde un punto de vista epistemológico-teórico de una pedagogía crítico-emancipativa que muestra su plena vigencia en la actualidad para todos los contextos socio-culturales, en América Latina, pero también en Europa y en otras partes del mundo.

Referencias

ADORNO, TH. *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. Berlín: Neuwied, 1969. Edición en español. *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Barcelona: Grijalbo, 1973.

ÁLVAREZ URÍA, F. y VARELA FERNÁNDEZ, J. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.

- ABMANN, A. (2013): Klaus Mollenhauer (1928-1998): Kritisch-emanzipatorische Pädagogik, Studentenbewegung und die deutsche Nachkriegserziehungswissenschaft. In: KARSTEN KENKLIES (Ed.) Person und Pädagogik. Systematische und historische Zugänge zu einem Problemfeld. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. La construcción social de la realidad. Barcelona: Paidós, 1979.
- BERNFELD, S. Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse, Darmstadt: März Verlag, 3 tomos, 1969.
- BRUMLIK, M. Der symbolische Interaktionismus und seine Pädagogische Bedeutung. Frankfurt/Main: Fischer, 1973.
- CARABAÑA, J. Sistemas de enseñanza y clases sociales. In: GARCÍA DE LÉON, M^a A. (ed.) Sociología de la Educación. Barcelona: Barca Nova, 1993.
- DAUZENROTH, E. Ein Leben für Kinder. Janusz Korczak. 5. ed. Göttingen: Verlagshaus Gütersloh, 2002.
- DAUZENROTH, E. y HAMPEL, A. (Hrsg.). Wer war Janusz Korczak. 8 Vorträge und ein Feature. Gießen: Universität Gießen. 1975.
- DILTHEY, W. Erleben, Ausdruck und Verstehen. In: OPPHOLZER, S. (ed.): Denkformen und Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. tomo II, München, 1969.
- FLANAGAN, E.J. Verstehe ich meinen Jungen und erziehe ich ihn richtig. Freiburg: Herder, 1958.
- GARCÍA DE LÉON, M^a A. (ed.) Sociología de la Educación. Barcelona: Barca Nova, 1993
- GIROUX, H. A. y FLECHA, R. Igualdad Educativa y Diferencia Cultural. Barcelona: El Roure, 1994.
- HABERMAS, J. Gegen einen positivistisch halbierten Rationalismus. In: ADORNO, Th. Der Positivismusstreit in der Soziologie. Berlin: Neuwied, 1969.
- HABERMAS, J. Zur Entwicklung der Interaktionskompetenz. Frankfurt: Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaft, 1975.
- HABERMAS, J. Erkenntnis und Interesse. Frankfurt: Suhrkamp, 1975. Edición española. Conocimiento e Interés. Madrid: Taurus, 1982.
- HABERMAS, J. Technik und Wissenschaft als Ideologie. 5. ed. Frankfurt: Suhrkamp, 1971. Edición española. Ciencia y Técnica como ideología. Madrid: Tecnos, 1984.
- HABERMAS, J. Theorie des Kommunikativen Handelns. 2 tomos. Frankfurt: Suhrkamp, 1981.
- HABERMAS, J. Die neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt: Suhrkamp, 1985.

- HABERMAS, J. Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt: Suhrkamp, 1991.
- HABERMAS, J. Kommunikatives Handeln und detranszendentalisierte Vernunft, Stuttgart: Reclam: 2001.
- HABERMAS, J. El discurso filosófico de la modernidad. Madrid: Taurus, 1989,
- HABERMAS, J. y LUHMANN, N. Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt, 1971.
- KORCZAK, J. Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen: Gütersloher Verlagshaus, 1971
- HORKHEIMER, M. Kritische Theorie. Frankfurt/Main, 1968. 2 tomos. (editado por Schmidt, A.)
- HORKHEIMER, M. (1937) Traditionelle und Kritische Theorie, Zeitschrift für Sozialforschung, Jahrgang VI, reproducido en: HORKHEIMER, M. Kritische Theorie. Frankfurt: Fischer, 1968.
- HORKHEIMER, M. Teoría Crítica. Amorrortu: Buenos Aires, 1978.
- IBEN, G. Die Sozialarbeit und ihre Theorie, Zeitschrift für Pädagogik. Año XV, n. 4, p. 385-401, 1969.
- IBEN, G. Bereiche und Begriffe der Sozialpädagogik und Sozialarbeit. In: KLAFKI, W y otros. Funkkolleg Erziehungswissenschaft. 3 tomos, Frankfurt: Fischer, 1971.
- KLAFKI, W y otros. Funkkolleg Erziehungswissenschaft. 3 tomos, Frankfurt: Fischer, 1971.
- KRAPPMANN, L. Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart, 1972.
- LEDERER, B. Die Bildung, die sie meinen. Mündiger Mensch oder nützlicher Idiot?. Bonn: Pahl-Rugenstein, 2008.
- MAKARENKO, A. S. Ein pädagogisches Poem, Frankfurt:Ullstein, 1971.
- MANSILLA, H.C.F. Teoría y metodología en la Ciencia Política alemana, Revista Internacional de Sociología, n. 35, julio-septiembre, 1980.
- MCLAREN, P. La Pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales. Buenos Aires: Ediciones Herramienta, 2012.
- MCLAREN, P. Pedagogía crítica, humanismo marxista y transformaciones en Latinoamérica. Entrevista realizada por Sebastián Leban. In: La Pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales. Buenos Aires: Ediciones Herramienta, 2012.
- MEAD, G.H. Espíritu, persona y sociedad. Paidós: Barcelona, 1972.

- MOLLENHAUER, K. Erziehung und Emanzipation. 6. ed. München: Juventa, 1973.
- MOLLENHAUER, K. Theorien zum Erziehungsprozess. 3. ed. München: Juventa, 1976.
- MOLLENHAUER, K. Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München: Juventa, 1983.
- RADL PHILIPP, R. Teoría Crítica y Educación, Historia y Crítica, n. 1, Santiago de Compostela, n. 1, p. 57-71, 1991.
- RADL PHILIPP, R. La Educación como Interacción Simbólica, Revista de Ciencias de la Educación, Madrid, n. 145, p. 7-15, 1991.
- RADL PHILIPP, R. y GARCIA MARÍN, J. Acerca de los jóvenes de la Calle en el Brasil: El caso particular de Salvador de Bahía, Revista de Ciencias de la Educación, Madrid, n. 179, p. 7-20, 2001.
- RADL PHILIPP, R. Sociología crítica: Perspectivas actuales. Madrid: Síntesis, 1996.
- RADL PHILIPP, R.: “Aspectos socioestructurales condicionantes de la acción educativa” In: BRUNET ICART, I.: V Conferencia de Sociología de la Educación. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, 1997.
- SCHLEIERMACHER, F. D. Pädagogische Schriften, Weinheim-Basel: Beltz, 1966. (ed. por Weniger, E.)
- ULICH, D. (ed.) Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft. Weinheim-Basel: Beltz, 1972.
- ULICH, D. Probleme und Möglichkeiten erziehungswissenschaftlicher Theorienbildung. In: ULICH, D. (ed.). Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft. Weinheim-Basel: Beltz, 1972.
- WEBER, M. Economía y Sociedad. Esbozo de una sociología comprensiva. México: Fondo de Cultura Económica, 1964.
- WIGGERSHAUS, K. Die Frankfurter Schule. Frankfurt: Suhrkamp, 1990.
- WINKLER, M. Klaus Mollenhauer. Ein pädagogisches Porträt. Weinheim-Basel: Beltz, 2002.
- WYNEKEN, G. Schule und Jugendkultur, Eugen Diederichs: Jena, 1919.
- UREÑA, E. J. Habermas: dominio técnico y comunidad lingüística. Barcelona: Ariel, 1980.

Sobre a autora

Rita María Radl Philipp, es doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación y actualmente es profesora titular de Sociología de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Santiago de Compostela.