

LA TEORÍA CRÍTICA EN LA TEORÍA EDUCATIVA Y LOS DISEÑOS CURRICULARES DE WOLFGANG KLAFKI

Christian Roith
Universidad de Alcalá
E.U. de Magisterio
Despacho 3 - 26
C/Madrid, s/n
E-19001 Guadalajara
Tel.: 949 209 799
christian.roith@uah.es

Resumen

Las ciencias de la educación en Alemania se transforman profundamente a partir de 1970, cuando algunos pedagogos empiezan a incorporar las tesis de la teoría crítica en sus propias reflexiones, influidos sobre todo por los cambios sociales en esta época. Wolfgang Klafki es uno de los científicos de la educación alemanes más importantes y representa de una manera ejemplar el desarrollo de las ciencias de la educación. Partiendo de la tradición de la pedagogía entendida como ciencia del espíritu, desarrolla una ciencia crítica de la educación que destaca por su defensa del objetivo educativo de la emancipación. Su recepción imaginativa de la teoría crítica le lleva a elaborar una didáctica crítico-constructiva que intenta traducir los ideales de autodeterminación, cogestión y solidaridad a un diseño curricular concreto. Este trabajo investiga el desarrollo teórico de Klafki e intenta responder a la pregunta de en qué grado se podría considerar su teoría didáctica como un modelo para una didáctica democratizadora.

Palabras clave: Wolfgang Klafki, teoría crítica, ciencia crítica de la educación, didáctica, didáctica crítico-constructiva.

LA TEORÍA CRÍTICA EN LA TEORÍA EDUCATIVA Y LOS DISEÑOS CURRICULARES DE WOLFGANG KLAFKI

Christian Roith
Universidad de Alcalá

Introducción: La teoría crítica y las ciencias de la educación

La teoría crítica es una teoría social filosófica que nace en los años veinte del siglo pasado en Alemania. Sus protagonistas, como por ejemplo Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse y Jürgen Habermas, colaboraron en el marco de la conocida Escuela de Frankfurt y elaboraron teorías que influyeron decisivamente en la configuración de las ciencias sociales a partir de los años setenta.

El mundo académico suele percibir la teoría crítica como un cuerpo teórico unido, a pesar de que esta denominación abarca un gran abanico de distintos y variados fenómenos. Esta percepción se debe probablemente al hecho de que todas las diferentes formas de teoría crítica no quieren solamente comprender al ser humano en su condición social, sino que ganan sus categorías desde la proyección de un estado social deseable – que no definen detalladamente – para criticar y negar las condiciones negativas e injustas imperantes en el mundo. Se trata de una teoría comprometida contra todas las formas de opresión a favor de la libertad, la felicidad y el orden racional de la sociedad.

La sensibilidad de la primera generación de los teóricos de la Escuela de Frankfurt por la alienación y la inautenticidad de la vida en la sociedad burguesa y capitalista, que analizan con un vocabulario agudo derivado de una nueva interpretación del marxismo, se debe probablemente a su condición social de judíos alemanes que les proporcionó la sensación de exclusión social, sobre todo después de la llegada de los nacionalsocialistas al poder. Los representantes de la teoría crítica continuaron su trabajo intelectual en el exilio en los EE.UU. e introdujeron sus categorías filosóficas en el discurso académico de las ciencias sociales después de la Segunda Guerra Mundial. Generaciones más jóvenes de académicos, entre los que hay que destacar a Jürgen Habermas, continúan la teoría crítica en la actualidad, introduciendo nuevas perspectivas.

La ciencia de la educación empezó relativamente tarde a incorporar las tesis de la teoría crítica en sus propias reflexiones. Una teoría crítica de la educación no nace antes de los años setenta. En esta ponencia pretendo, en primer lugar, investigar el proceso de transformación teórica de uno de los más importantes científicos de la educación alemanes, Wolfgang Klafki, en concordancia con su recepción de la teoría crítica. Señalaré la influencia de la teoría crítica sobre el desarrollo de la teoría educativa, las reflexiones didácticas generales y los diseños curriculares concretos elaborados por este pedagogo. Después de una referencia a sus trabajos más recientes, discutiré la cuestión de en qué grado se podría considerar la teoría didáctica de Klafki como modelo para un diseño curricular guiado por los ideales de autodeterminación, co-gestión y solidaridad.

Una breve biografía de Wolfgang Klafki

El pedagogo Wolfgang Klafki es el representante del desarrollo de la pedagogía como ciencia de una manera ejemplar en Alemania. Klafki estudió pedagogía, como muchos

de los científicos contemporáneos de la educación que nacieron pocos años antes de o durante la Segunda Guerra Mundial, bajo la dirección de los representantes más destacados de la pedagogía entendida como ciencia del espíritu, en su caso con los profesores Erich Weniger y Theodor Litt. A partir de mediados de los años cincuenta, Klafki intenta continuar y sistematizar la pedagogía entendida como ciencia del espíritu en la tradición de Göttingen (Nohl y Weniger), concentrando sus esfuerzos en el método histórico-sistemático. Posteriormente, Klafki apoya el "giro realista" - reivindicado por Heinrich Roth para la investigación pedagógica - para desarrollar, a partir de 1970, un cambio en la concepción de la ciencia de la educación como "teoría crítico-constructiva". Este progreso teórico se explica con la recepción consciente y la adaptación imaginativa de las categorías básicas de la teoría crítica; su ensayo *ciencia de la educación como teoría crítico-constructiva: hermenéutica - empirismo - crítica de la ideología*, publicado en 1971 en una obra de gran divulgación, presenta la integración de los conceptos clásicos con la perspectiva nueva de la crítica de la ideología en el sentido de la escuela de Frankfurt como innovación teórica.

Klafki simboliza el esfuerzo de la creación de una teoría pedagógica basada en la crítica de la sociedad que respeta la autonomía relativa y la responsabilidad de esta ciencia. Tanto en sus grandes estudios como en sus pequeños ensayos, Klafki destaca por su estilo argumentativo que combina siempre cuestiones filosóficas y pedagógicas generales con problemas prácticos de la escuela; según su concepción, la crítica conlleva la construcción, por lo cual sus planteamientos teóricos implican siempre propuestas y reivindicaciones concretas referidas a la política educativa, la organización escolar o a la práctica docente. Claramente situado en la tradición de la pedagogía de la reforma, Klafki representa la unidad de teoría y praxis.

Las áreas de trabajo más importantes de Klafki son la ciencia de la educación en general incluyendo problemas metodológicos fundamentales de esta disciplina, la historia de la teoría pedagógica y la historia real de los sistemas escolares, en particular a partir del siglo XVIII, la teoría de la escuela, la reforma escolar y la didáctica. Klafki ha destacado en todos estos campos por numerosas publicaciones cuya extraordinaria calidad le ha convertido en el pedagogo más prestigioso y más citado en Alemania.

Wolfgang Klafki como teórico pedagógico en la tradición de las ciencias del espíritu

El concepto de la autonomía¹ de la pedagogía fue muy discutido a principios del siglo pasado en Alemania. Para evitar malentendidos, Erich Weniger habló a principios de los años cincuenta de la "independencia² de la educación en teoría y praxis" en una obra sobre problemas de la formación académica de los profesores. El término "independencia" en este contexto quiere expresar que la educación tiene un lugar dentro de una totalidad; la pedagogía consiguió, siempre según Weniger, como última disciplina defender su independencia en la totalidad cultural.

Klafki retoma estas ideas en su publicación temprana sobre "los niveles del pensar pedagógico" y se refiere a la lucha del movimiento pedagógico por la creación de una

¹ En alemán: Autonomie

² En alemán: Eigenständigkeit; la palabra expresa el estado de una cosa que se mantiene sobre sus propios pies.

educación independiente y de una ciencia de la educación autónoma³. Klafki expone que todo pensar pedagógico tiene sus propias leyes y una esencia interna general; la estructura interna de este pensamiento se caracteriza por los siguientes niveles: El pensar pedagógico inmediato (primer nivel), el pensar metódico que clasifica las materias (segundo nivel), la didáctica (tercer nivel) y la filosofía de la educación (cuarto nivel). Podemos apreciar que el pedagogo Klafki de esta época no trasciende la teoría tradicional representada por sus profesores Litt y Weniger: insiste en que los principios de la pedagogía no deben proceder de "fuera", sino que la pedagogía tiene que hacer un esfuerzo para encontrar los principios fundamentados en ella misma. Igualmente, otro principio de la pedagogía como ciencia del espíritu encuentra la aprobación de Klafki: la historicidad de la realidad educativa y de la teoría pedagógica. La educación es siempre "una decisión responsable en una situación histórica"⁴. En concordancia con su profesor Weniger opina que el área cultural educativo, como un contexto propio de significados y efectos, tiene un progreso en su propia estructura y que de este progreso proceden efectos sobre el contexto cultural general. Además, Klafki reflexiona sobre la posibilidad de establecer enunciados intemporales en la pedagogía; el cuarto nivel del pensar sobre educación, la filosofía de la educación, tiene el fin de encontrar una estructura de la educación que no dependa de la historia; conceptos generales como "educador" y "educando", "educabilidad", "ideal educativo", etc., ejemplifican esta búsqueda. Klafki distinguirá más tarde, en su tesis doctoral, los conceptos de lo "elemental independiente de la historia" y de lo "elemental histórico".

Las reflexiones de Klafki sobre la relación entre teoría y práctica - uno de los temas favoritos de la pedagogía como ciencia del espíritu - se mueven dentro del marco tradicional de la época. Klafki considera, al igual que sus profesores, que el punto de partida de toda teoría pedagógica se encuentra en la realidad educativa histórica y en sus objetivaciones, que tienen que ser interpretadas a través de un enfoque hermenéutico; el fundamento de la reflexión es el "contexto del sentido pedagógico". Este fundamento permite la comprensión de lo "pedagógicamente esencial", impidiendo una determinación ajena del campo pedagógico por pensamientos externos que proceden de la ética, la antropología o la religión⁵. Klafki defiende, como Erich Weniger, la tesis de que la práctica educativa incita a la reflexión, es decir, la práctica está relacionada con la teoría; una separación pura entre teoría y práctica no es posible según esta concepción.

Un indicio más que nos muestra el temprano compromiso del Klafki con las categorías de la pedagogía como ciencia del espíritu es el uso del término "relación pedagógica". Definiendo la relación personal entre madre y niño como la forma fundamental del fenómeno *educación*, Klafki ve el núcleo de la relación pedagógica en la "responsabilidad del educador para con el niño y su camino hacia la humanidad"⁶.

El primer trabajo que fundamenta la reputación académica de Klafki es su tesis doctoral sobre *El problema pedagógico de lo elemental y la teoría de la formación categorial*, terminada en 1957 bajo la dirección de Erich Weniger y publicada por primera vez en

³ Klafki, W. (1954). Die Stufen des pädagogischen Denkens. *Bildung und Erziehung*, 7, 193 – 205.

⁴ Klafki, W. (1954). *op. cit.* 200.

⁵ Klafki, W. (1958). Pädagogisch-dialektische oder anthropologisch-existenzphilosophische Grundlegung der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 353 – 361.

⁶ Klafki, W. (1964). Dialogik und Dialektik in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 10, 513 – 537.

1959⁷. Esta tesis gana el premio extraordinario de la facultad. Klafki desarrolla en esta obra los conceptos de la formación y de la didáctica de una manera que parece fuertemente influida por la tradición teórica de las ciencias del espíritu, pero que sí incluye algunas reflexiones que podrían ser consideradas como preliminares a su giro paradigmático hacia la integración de la teoría crítica, según mi opinión.

Klafki mantiene el concepto de "Bildung" para denominar el objetivo pedagógico más importante, en contra de críticas que consideran este término poco exacto y ambiguo. Klafki argumenta que todos los conceptos abstractos - como por ejemplo virtud, moralidad y justicia - son poco exactos, lo que constituye una dificultad que no justifica eliminar estos conceptos de la discusión. Sin embargo, hay que utilizar estos conceptos de una manera crítica que considere tanto el desarrollo histórico de estos conceptos como su carácter variable. La formación es, para Klafki, "aquel estado dinámico general ... que el ser humano joven alcanza a través de la adquisición y la experimentación viva y personal de determinadas motivaciones, conocimientos, experiencias y capacidades; el ser humano joven tiene que desarrollar productivamente y probar la cualidad de la formación en un proceso de integración de experiencias nuevas". En consecuencia, la formación denomina un cierto "modo del ser humano", "que puede considerarse el objetivo obligado, pero mil veces individualizado, de los esfuerzos pedagógicos"⁸.

A la didáctica como "teoría de las tareas y de los contenidos de la formación" - una definición estrecha según Erich Weniger - corresponde, entre otras, la reflexión sobre las condiciones previas imprescindibles para un proceso formativo que prometa el éxito. Klafki introduce en este contexto la distinción entre la didáctica en un sentido amplio y la didáctica en un sentido estricto. La didáctica en un sentido amplio comprende también, además de la teoría de los contenidos de la formación, la metodología y la descripción y el análisis de todos los procesos de aprendizaje y enseñanza no planificados y no reflexionados⁹. Klafki se propone posicionar el problema de los contenidos de la formación en el centro del pensamiento pedagógico, alegando tres argumentos:

- 1) La relación de la didáctica en un sentido estricto con la metodología está caracterizada por la primacía de la primera. Constituyendo los métodos caminos para llegar a determinadas metas, hay que decidir sobre los objetivos y contenidos antes de poder hacer enunciados fundamentados sobre la cuestión de que si los métodos son los adecuados.
- 2) El proceso de la formación del ser humano se realiza exclusivamente a través de la ocupación activa con contenidos; Klafki acentúa la importancia de los contenidos y de su selección para contrarrestar la teoría de la formación formal que ve las tareas y los contenidos de la formación en última instancia solamente como medios.
- 3) Las decisiones didácticas son de carácter histórico, por lo cual tienen que enfrentarse a nuevos desafíos históricos. El surgimiento de nuevos desarrollos, posibilidades, tareas y peligros en la economía, sociedad, política, ciencia y arte obligan a revisar radicalmente los contenidos de las instituciones formativas¹⁰.

⁷ Klafki, W. (1972⁵). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim: Beltz Verlag.

⁸ Klafki, W. (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz Verlag, 91.

⁹ Klafki, W. (1963). *op. cit.* 88.

¹⁰ Klafki, W. (1963) *op. cit.* 86ss.

Los principios didácticos sirven para solucionar la problemática de la selección de los contenidos; según el Klafki de 1961, dichos principios tienen que regirse por dos criterios: Por un lado, tienen que contribuir a la reducción de la materia a través de una concentración del trabajo formativo, por otro, tienen que posibilitar una selección de los contenidos que está relacionada con la existencia actual y futura de los jóvenes¹¹. En este contexto, Klafki se concentra en la elaboración de una teoría de lo elemental relacionado con lo fundamental. Lo fundamental denomina los principios, las categorías, las experiencias, las "tendencias espirituales fundamentales" más generales, lo elemental denomina los conocimientos, contextos y procedimientos esenciales dentro de estas tendencias fundamentales. Klafki elabora cuatro aspectos de lo elemental:

- 1) Lo elemental abre al ser humano hacia su mundo y al mundo hacia el ser humano.
- 2) Lo elemental tiene que estar relacionado con la situación actual y futura de los jóvenes.
- 3) Lo elemental se gana en lo particular o lo elemental es lo general que aparece en lo particular.
- 4) Lo elemental es lo simple y sucinto.

Partiendo de su concepción de la formación como la categoría central para cualquier esfuerzo pedagógico, Klafki diseña cinco cuestiones didácticas fundamentales a través de las cuales el pedagogo puede averiguar el contenido formativo de las materias previstas para las clases. La respuesta negativa a una sola pregunta significa que el contenido en cuestión no posee las cualidades necesarias para servir de contenido formativo; por lo tanto, la secuencia de estas cuestiones no tiene una importancia absoluta, lo que se muestra en el hecho de que Klafki la cambió en versiones posteriores de este artículo.

- 1) La cuestión por la representatividad de los contenidos examina si lo general es visible en lo particular¹², lo que origina las siguientes preguntas: "¿Para qué es el tema planificado ejemplar, representativo, típico?", y "¿En qué grado sirve el tema para clases futuras?".
- 2) La segunda pregunta cuestiona la relación del contenido con la época actual. Hay que examinar si el tema elegido tiene algún significado en el mundo de la vida de los jóvenes.
- 3) Hay que tener en cuenta la perspectiva del futuro. El profesor tiene que actuar como un "profano formado"¹³ y hacerse una idea de los conocimientos y capacidades que un ciudadano maduro e ilustrado necesita para superar las tareas en distintas áreas sociales, como la familia, la iglesia, la política y el tiempo libre. La perspectiva de "profano" exige del profesor un vivo interés por la situación espiritual y social, de manera que pueda prever los desafíos que podrían surgir en el contexto de las tendencias del desarrollo social.
- 4) La cuarta cuestión se refiere a la estructura específica del contenido. Esta cuestión no debe malinterpretarse como un análisis prepedagógico de la materia, sino como un examen que depende de las primeras tres cuestiones didácticas fundamentales. Klafki acentúa este aspecto porque parte de la concepción de unas tareas didácticas

¹¹ Klafki, W. (1973). Die didaktischen Prinzipien des Elementaren, Fundamentalen und Exemplarischen. En: Heiland, H. (ed.) (1973²). *Didaktik und Lerntheorie*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 51.

¹² Klafki, W. (1963). *op. cit.*, 135.

¹³ Un concepto introducido por Wilhelm Flitner, vid su ensayo *Laienbildung* (formación de los profanos) en: Flitner (1982). *Obras Completas*, tomo I. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh. 29 – 80.

- autónomas que colocan la temática elegida en el horizonte de comprensión de los alumnos y que posibilitan un efecto formativo de dichos contenidos seleccionados.
- 5) La última cuestión se refiere a la comprensibilidad y claridad de los contenidos. El contenido tiene que ser preparado de una manera que haga posible su comprensión desde la perspectiva específica de los jóvenes.

El último fin de este diseño del "análisis didáctico" consiste en colocar las cuestiones de la selección, la cualidad y la estructura de los contenidos de la formación en el centro de la preparación de las clases, sin disminuir la importancia de la reflexión metódica, una dimensión que no le pareció a Klafki lo suficientemente considerada en esta época.

Este breve resumen de las concepciones de la formación y de la didáctica elaboradas por Klafki muestra claramente, según mi opinión, que su autor todavía no se había distanciado considerablemente en esta época de las teorías de sus profesores; en la definición de la formación existen algunos elementos que aparecen como prolegómenos a la elaboración de concepciones que incluirían categorías de la teoría crítica. El comentario de que la formación tiene que referirse a la humanidad y la existencia política del ser humano puede ser clasificado como tal prólogo. El próximo párrafo intentará la descripción de la transición de Klafki de la posición tradicional a la adopción de una postura más crítica.

La transición de Wolfgang Klafki hacia la ciencia crítico-constructiva de la educación

De hecho, tenemos que comprender el desarrollo teórico de Klafki hacia una concepción más crítica de la educación como un proceso, en el cual la situación político-social, las influencias intelectuales y las reflexiones de Klafki constituyen una relación dialéctica. Los acontecimientos sociales en los años sesenta que culminaron en la revuelta estudiantil de 1967/68 tuvieron, sin duda, un gran reflejo en el trabajo teórico de Klafki. Su orientación hacia los elementos progresistas de la teoría tradicional le permitió acercarse a las nuevas influencias e integrarlas en su teoría pedagógica.

La génesis de la tendencia crítica en la ciencia de la educación, que definió como su máximo objetivo la emancipación de los individuos, no se explica exclusivamente como una reacción al movimiento del 68. Uno de los factores decisivos fue una profunda crisis de legitimación de sociedad, estado y ciencia. Las ciencias - en especial las ciencias humanas y sociales - se vieron enfrentadas a las exigencias de incluir reflexiones críticas sobre la sociedad y las ideologías en su producción teórica, es decir, desarrollar una conciencia sobre las condiciones sociales que se ven reflejadas en ellas. Una gran parte de los estudiantes apoyó el desarrollo de estas tendencias críticas; las ciencias de la educación experimentaron un gran interés, puesto que la mayoría de los científicos y estudiantes críticos aspiraron a que el desarrollo de una "conciencia correcta" pudiese fomentar el cambio deseado de la sociedad existente. La pedagogía se vio obligada a reflexionar de forma crítica sobre su función social y, en consecuencia, sobre su relación con el desarrollo social. La palabra clave "emancipación" - presente en prácticamente todo el debate pedagógico alemán en los años siguientes a 1968 - condujo a la idea de que una tarea fundamental de la ciencia de la educación consistiese en investigar las condiciones - y los obstáculos - para una democratización progresiva de la sociedad y de la educación. Una consecuencia fue que la ciencia de la educación

empezó a acercarse a las ciencias sociales, incluyendo en mayor grado perspectivas de estas ciencias en sus investigaciones.

Uno de los trabajos más emblemáticos de Klafki durante el proceso de transición hacia el desarrollo de la ciencia de la educación crítico-constructiva es el curso radiofónico redactado bajo su dirección. En una reseña de esta obra encontramos la siguiente opinión: "Klafki ... relaciona ya la crítica de la ideología y de la sociedad con la ciencia de la educación, pero todavía no puede presentar un concepto maduro de su nuevo enfoque científico, de manera que algunas de sus definiciones - por ejemplo la de "ideología" y "crítica de la ideología" - resultan incompletas"¹⁴. De hecho podemos constatar que los artículos de Klafki aún siguen orientados hacia las categorías pedagógicas clásicas, categorías que intenta ampliar a través de la integración de categorías de la teoría crítica. El último fin de este esfuerzo teórico consiste en crear "una ciencia de la educación como teoría crítica", como manifiesta la declaración de los autores al final de tercer tomo.

Después de elaborar una descripción casi tradicional de la relación pedagógica¹⁵, se pueden identificar las primeras huellas de la recepción de la teoría crítica por parte de Klafki en sus reflexiones sobre normas y objetivos en la educación. En esta parte podemos apreciar por primera vez el uso del concepto "crítica de la ideología". Klafki mantiene que la reflexión sobre objetivos educativos precisa un enfoque doblemente crítico con la ideología, porque la mayoría de los objetivos educativos de la literatura o de la práctica pedagógica eran comprometidos, consciente o inconscientemente, con determinados grupos sociales y culturales. Por un lado, hay que examinar, si algunos objetivos educativos expresan intereses sociales no reflexionados, por otro, hay que investigar, "si algunos grupos humanos esconden conscientemente sus intereses detrás de ciertas formulaciones de objetivos educativos para crear una conciencia falsa en otros seres humanos, entre otros, también en los educadores"¹⁶.

La ciencia de la educación puede contribuir a la determinación de objetivos educativos a través de investigaciones hermenéuticas, críticas de la ideología y empíricas; por lo tanto, la ciencia de la educación no tiene que limitarse a la descripción y el análisis de objetivos educativos ya existentes. En lo que se refiere a los métodos de la enseñanza y de la educación, Klafki elabora siete cuestiones fundamentales para el análisis metodológico; el profesor tiene que orientar la preparación de sus clases en estos aspectos:

- 1) Los métodos de la enseñanza dependen de los objetivos y de la temática.
- 2) La estructuración general de la clase.
- 3) La estructuración de una unidad didáctica.
- 4) Formas sociales de la clase. Klafki distingue la clase frontal, el trabajo en solitario, el trabajo en grupo, el trabajo con un compañero, la enseñanza de grandes grupos y la enseñanza en equipo.

¹⁴ Matthes, E. (1992). *Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Pädagogik und Didaktik. Der Beitrag Wolfgang Klafkis zur Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 60.

¹⁵ Klafki, W. (ed.) (1970). *Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in drei Bänden*. Frankfurt am Main, Hamburg: Fischer, 58 – 65.

¹⁶ Klafki, W. (ed.) (1970). *op. cit.* 29.

- 5) Formas de la enseñanza y del aprendizaje del alumno; Klafki acentúa que el principio de la autoacción del alumno debería tener un papel central.
- 6) Condiciones técnicas y de organización de la enseñanza; según Klafki, se trata de un aspecto subestimado.
- 7) Los medios de la enseñanza¹⁷.

Klafki resume en el capítulo final del curso radiofónico el objetivo central de los tres tomos: la ciencia de la educación como teoría crítica. Esta comprensión de la ciencia de la educación se desarrolló en Klafki gracias a la recepción de la teoría crítica de la escuela de Frankfurt; su interés de conocimiento es un interés dirigido hacia el cambio de la praxis según los criterios de "madurez", "autodeterminación", "libertad", "democratización" y "emancipación"¹⁸. Estos conceptos centrales expresan una determinada comprensión del ser humano como un ser "capaz de determinar racionalmente sus acciones, reconocer libremente a los otros seres humanos y ser capaz de desarrollar su propia personalidad; a cada ser humano se le conceden estas cualidades como posibilidad y como derecho"¹⁹. A diferencia de la pedagogía como ciencia del espíritu que "se entiende explícitamente también como abogado de la libertad, de la madurez y de la autodeterminación como objetivos pedagógicos", la ciencia crítica de la educación trasciende la comprensión clásica de estos conceptos, relacionándolos no solamente con cada educando particular, sino con la sociedad y, en última instancia, con la humanidad. Hay que hacer visible la dialéctica entre la emancipación individual y la emancipación social a través de la investigación de las condiciones sociales y las funciones socio-políticas de la educación. "La reflexión consecuente sobre la posibilidad de conseguir la autodeterminación, la emancipación y la felicidad para cada individuo lleva la teoría crítica a la idea de que esta posibilidad existe solamente en una sociedad con las estructuras correspondientes. Por lo tanto, la ciencia de la educación en el sentido de la teoría crítica tiene que convertirse en crítica de la sociedad ..."²⁰.

Wolfgang Klafki como representante de la ciencia crítico-constructiva de la educación

Klafki desarrolla la concepción madura de la ciencia crítico-constructiva de la educación a principios de los años setenta, después de terminar el curso radiofónico; lo publicado por Klafki hasta hoy sigue orientado en los principios presentados por primera vez al público pedagógico en 1971 en un artículo titulado *La ciencia de la educación como teoría crítico-constructiva: hermenéutica - empírica - crítica de la ideología*. Lo característico de la teoría de Klafki es que combina la crítica de la sociedad en el sentido de la escuela de Frankfurt con la reivindicación de la construcción de una praxis educativa que contiene el potencial para fomentar el desarrollo de los educandos hacia su emancipación.

Klafki considera la combinación de hermenéutica, empírica y crítica de la ideología como la síntesis necesaria de tres enfoques metodológicos en la ciencia de la educación que dependen mutuamente los unos de los otros. La empírica necesita a la hermenéutica para el desarrollo de sus hipótesis y la evaluación de los resultados tanto como la

¹⁷ Klafki, W. (ed.) (1970). *op. cit*, 131.

¹⁸ Klafki, W. (ed.) (1970). *op. cit*, 263.

¹⁹ Klafki, W. (ed.) (1970). *op. cit*, 264.

²⁰ Klafki, W. (ed.) (1970). *op. cit*, 265.

hermenéutica necesita el complemento de un análisis de las condiciones político-económicas y de la crítica de la ideología, si no quiere limitarse a la conservación de las condiciones reinantes. La integración de hermenéutica, empírica y crítica de la ideología es, según Klafki, un progreso metodológico de la pedagogía, que no se puede ignorar. La ampliación de la hermenéutica por la empírica, en primer lugar, y, en segundo lugar, por la crítica de la ideología es el resultado de un proceso progresivo de aprendizaje dentro de la ciencia de la educación que significa una mejora sucesiva de las herramientas científicas y que posibilita el acercamiento cada vez más adecuado a la realidad pedagógica²¹.

Una de las características del trabajo de Klafki es que nunca desarrolla metateorías sin conexión con la elaboración de propuestas para el comportamiento en la praxis pedagógica y sin comprobar estas propuestas empíricamente; teoría y praxis entran en una relación dialéctica, en la cual ambas contribuyen a la mutua transformación positiva. Klafki traduce su cambio paradigmático en el nivel metateórico a la nueva concepción de la investigación acción y llega a comprobar esta metodología en el "proyecto escuela primaria Marburg". Se establecieron los siguientes objetivos generales de las innovaciones:

- “La capacidad para enfrentarse crítica y productivamente a su ambiente material y social.
- La capacidad de autogestión y autocontrol del proceso de aprendizaje.
- La capacidad para el aprendizaje social consciente.”²².

Aproximadamente 10 clases de la escuela primaria y sus profesores colaboraron en el proyecto; las nuevas unidades didácticas fueron también probadas por otros profesores en distintas escuelas. El proyecto quiso superar la separación tradicional de los papeles de investigadores y prácticos. El trabajo concreto consistió en la elaboración de unidades didácticas en las áreas de la enseñanza de lingüística y la enseñanza en ciencias naturales, técnica y sociología, resumidas estas últimas en una materia denominada "Sachunterricht"²³. Estas unidades didácticas destacaron por un diseño orientado en la acción de los niños y exigieron una organización diferenciada de las clases con variadas formas de trabajo - trabajo con un compañero y trabajo en grupo. El grupo del proyecto elaboró de hecho numerosas "ayudas para profesores" estructuradas en (a) conceptos y ayudas generales para la enseñanza, unidades didácticas para (b) lengua y (c) la enseñanza en ciencias naturales, técnica y sociología. Ejemplos para estas ayudas son en el área

(a): "El diálogo. Profesores y alumnos estudian juntos sus problemas sociales. " "Autogestión: El plan semanal - un modelo para la enseñanza libre."

(b) "Lengua: Escuela antes - escuela hoy. (Conocimiento lingüístico del significado de formas de actividades y de relaciones sociales en clase)" "Lengua (comunicación escrita) y aprendizaje social: Escribir historias en colaboración con un compañero."

²¹ Klafki, W. (1976). *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion*. Weinheim und Basel: Beltz, 48.

²² Klafki, W. (ed.) (1982): *Schulnahe Curriculumforschung und Handlungsforschung - Forschungsbericht des Marburger Grundschulprojekts*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 22.

²³ Literalmente: "instrucción sobre las cosas", correspondería aproximadamente a la asignatura de conocimiento del medio.

(c) "Técnica/ciencias naturales: Propulsiones mecánicas y su desarrollo histórico (historia del taladro)." "Sociología: Condiciones sociales de comportamiento desviado. El ejemplo de un ladrón histórico"²⁴.

No obstante, los participantes en el proyecto quedaron desilusionados, a pesar de estos resultados positivos. Resumiendo la opinión de Klafki, podemos constatar que la concepción de la investigación acción parece teóricamente muy atractiva como la metodología adecuada para la ciencia crítica de la educación, pero que se muestra muy difícilmente practicable. A pesar de que el criterio de eficacia no debería ser el primero en la evaluación de una experiencia pedagógica, consta que una diferencia demasiado grande entre la cantidad de recursos invertidos en un proyecto y los resultados alcanzados no favorece una tendencia hacia la repetición de la misma concepción. El efecto final de la experimentación empírica de la investigación acción consiste, por lo tanto, menos en la construcción de una metodología revolucionaria en el sentido de la ciencia crítica de la educación que en la influencia que ha ejercido sobre los conceptos tradicionales de investigación.

El modelo de una didáctica crítico-constructiva

Para Klafki no existe una diferencia entre la didáctica "crítico-constructiva" y la didáctica "fundamentada en el concepto de la formación". Klafki considera que el concepto de "Bildung", tal y como había sido desarrollado entre aproximadamente 1770 y 1830 en el territorio de habla alemana, fue un concepto crítico-progresivo y también un concepto que criticó a la sociedad. El concepto actual de educación y formación de Klafki se fundamenta en los principios de la capacidad de autodeterminación, cogestión y solidaridad que deberían ser válidos para todos los seres humanos. Klafki define estos principios como sigue:

- "Como capacidad de autodeterminación sobre las relaciones personales propias en la vida y sobre las interpretaciones de tipo humano, profesional, ético y religioso;
- Como capacidad de cogestión, en cuanto *cada uno* tiene el derecho, la posibilidad y la responsabilidad a moldear las relaciones sociales y políticas que tenemos en común.
- Como capacidad de solidaridad, en cuanto el propio derecho de autodeterminación y cogestión puede justificarse exclusivamente, si no está solamente ligado al reconocimiento, sino al compromiso activo con aquellos cuyas posibilidades de autodeterminación y cogestión no se conceden o se limitan a causa de las relaciones sociales, la retención de privilegios y las limitaciones o represiones políticas"²⁵.

Klafki expone explícitamente que este concepto de "Bildung" se deriva directamente de la recepción de los enfoques pedagógicos, filosóficos y políticos de Horkheimer, Adorno y Habermas, entre otros. Por lo tanto, podemos aceptar el argumento de Klafki de que se trata de la evolución progresiva de un concepto clásico a través de su ampliación por categorías de la teoría crítica, no de su eliminación.

²⁴ Klafki, W. (ed.) (1982). *op.cit.*, 70ss.

²⁵ Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 17.

Klafki presenta en el contexto de su argumentación una distinción conceptual que suscitó una polémica muy fuerte en su época: "Existen temas que se refieren directamente a objetivos crítico-emancipatorios: Análisis de conflictos políticos; temas que pueden transmitir el conocimiento de estructuras sociales de dependencia y su posible transformación; temas de sexología,... ; temas de bioquímica, ...; etc., estos temas se asignan al primer tipo de temas. Aparte habrá - incluso en una enseñanza o un currículum orientado en objetivos crítico-emancipatorios - un amplio campo de conocimientos, capacidades y técnicas que son indispensables para el desarrollo de la capacidad de autodeterminación y coestión, pero que son ambivalentes respecto a objetivos o valores, es decir, que pueden ser utilizados tanto en un sentido crítico-emancipatorio como en un sentido de adaptación no crítica. Dichos conocimientos son *instrumentalmente* necesarios ..."26. Klafki desarrolla dos consecuencias a partir de esta distinción:

- 1) Los temas instrumentales deberían elaborarse siempre que sea posible en conexión con temas emancipatorios.
- 2) Durante la enseñanza de temas instrumentales deberían aplicarse exclusivamente métodos orientados en objetivos emancipatorios, es decir, métodos que fomentan el aprendizaje comprensivo, la autogestión y el autocontrol del alumno y el aprendizaje en cooperación social entre alumnos.

La didáctica en general se caracteriza por una cierta polaridad inmanente, según Klafki. Esta polaridad es el resultado que trata, por un lado, siempre del "mundo de la vida" actual de los jóvenes alumnos, es decir, la didáctica tiene que orientarse a los alumnos, pero, por otro, trata también de la orientación de los alumnos hacia sus posibilidades y tareas individuales y sociales *futuras*27. Klafki mantiene en su concepción de una didáctica crítico-constructiva el principio de la enseñanza y del aprendizaje con modelos ejemplares. El aprendizaje formativo, es decir, un aprendizaje que fomenta la autonomía del alumno, no se consigue a través de la reproducción de un gran número de conocimientos y capacidades particulares, más bien hay que incitar al aprendizaje de conocimientos y capacidades generalizables a través de un número limitado de ejemplos. Este principio de la enseñanza y del aprendizaje con modelos ejemplares tiene que ser aplicado en los llamados "problemas clave". El objetivo pedagógico consiste en la aclaración de algunas raíces históricas del problema presentado y la elaboración de varias propuestas de solución28.

La planificación de la enseñanza en el sentido de la didáctica crítico-constructiva se basa en la concepción antigua del "análisis didáctico" ampliado y reformado por algunos nuevos aspectos. Klafki insiste ahora en que "la interpretación de las dimensiones interrogativas se lleva a cabo en el sentido de una concepción democrática de 'Bildung', orientada en el principio de la autodeterminación y de la solidaridad"29. La nueva estructuración de la planificación de la enseñanza parte de un "análisis de las condiciones", es decir, de un análisis de las condiciones concretas, socioculturalmente

26 Klafki, W., Otto, G., Schulz, W. (1979²): *Didaktik und Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 28.

27 Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 112.

28 Klafki, W. (1985). *op. cit.* 100.

29 Klafki, W. (1980). Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. En: König, E., Schier, N., Vohland, U. (ed.) (1980). *Diskussion Unterrichtsvorbereitung - Verfahren und Modelle*. München: Schule und Wirtschaft, 25.

transmitidas de un grupo de aprendizaje (clase), de los docentes y de las condiciones institucionales; partiendo de este análisis, hay que discutir los cuatro aspectos "contexto de la fundamentación", "estructuración temática", "determinación de las posibilidades de acceso y descripción" y la "estructuración metódica" en sus respectivas dimensiones.

La problemática de la fundamentación se compone del "significado para el presente", "significado para el futuro" y "significado ejemplar". Las primeras dos dimensiones tienen que ser interpretadas según una teoría crítica de la sociedad. La tercera dimensión se refiere a la exigencia de que el tema potencial esté adecuado para identificar contextos, relaciones, estructuras, contradicciones y posibilidades de acción generales. La "estructuración temática" incluye la formulación de objetivos de aprendizaje social y el momento de la evaluación. Klafki acentúa en este contexto la importancia del control de la eficacia de los procesos de aprendizaje, sin recurrir a la teoría conductivista del aprendizaje. Un nuevo elemento en la tercera dimensión, la determinación de las posibilidades de acceso y descripción, consiste en el examen de las necesidades de moldear los accesos a los temas según determinadas particularidades en el grupo de los alumnos que son el resultado de distintas socializaciones. La estructuración metódica incluye, además de la cuestión por la estructura del proceso de enseñanza y aprendizaje, la pregunta por las formas de interacción y de procesos de aprendizaje social³⁰.

Conclusiones: El modelo ejemplar de una didáctica democratizadora

La teoría educativa y didáctica de Wolfgang Klafki ha encontrado muchos detractores en el debate académico y político de las últimas décadas. No obstante, su cuerpo teórico sigue constituyendo una referencia imprescindible en el discurso pedagógico alemán y ha dejado sus huellas en los sistemas educativos de algunos länder alemanes. El gran logro intelectual de Klafki consiste en el descubrimiento de las aportaciones de la teoría crítica tanto para el análisis de la realidad educativa en una sociedad que experimenta grandes transformaciones, así como para la elaboración de propuestas para una reforma democrática del sistema educativo. Como mérito científico personal de Klafki hay que reconocerle la construcción de una teoría pedagógica de gran coherencia que destaca por varias características:

- 1) No niega la tradición de la pedagogía como ciencia del espíritu. Los principios más importantes de esta tendencia - partir de la realidad educativa para la formación de teorías, tener en cuenta la historicidad y complejidad de la educación, entre otros - se ven esencialmente conservados en la teoría crítico-constructiva de la educación.
- 2) La teoría de Klafki cubre un amplísimo espectro, desde reflexiones metateóricas sobre la teoría de las ciencias hasta la elaboración de unidades didácticas; este esfuerzo de traducir la alta abstracción a praxis pedagógica es un momento continuo en el trabajo de Klafki.
- 3) En la teoría crítico-constructiva de Klafki se puede apreciar tanto la influencia de la teoría crítica clásica - en forma del instrumento de la crítica de la ideología para analizar los fenómenos educativos en su contexto social - como la presencia de elementos de la teoría de Habermas después de su giro lingüístico en forma de su reivindicación didáctica de la construcción comunicativa de la enseñanza.

³⁰ Klafki, W. (1980). *op. cit.* 31ss.

En el campo didáctico defiende unos principios en la forma de los ideales de autodeterminación, cogestión y solidaridad que pueden considerarse como idóneos para un diseño curricular cuyo objetivo consiste en la democratización del mundo educativo. Independientemente de algunos fracasos que se produjeron en el intento de aplicar estos principios en un diseño educativo y curricular concreto, opino que el cuerpo teórico de Klafki puede seguir aportando en el futuro importantes estímulos para el debate académico sobre la teoría de la educación en general y la didáctica en particular. La fuerza de su argumentación continúa mostrándose en los debates actuales³¹.

³¹ Por ejemplo en su ponencia presentada con la ocasión de su investidura como “doctor honoris causa”, vid: Klafki, W. (2004). Überlegungen zur ethischen Bildung in der Schule. En: Stübig, F.: *Die Schule der Zukunft gewinnt Gestalt, Gehaltene und ungehaltene Reden anlässlich der Ehrenpromotionen von Hartmut von Hentig und Wolfgang Klafki an der Universität Kassel am 5. Mai 2004*. http://www.upress.uni-kassel.de/abstracts_fr/3-89958-109-1.html [consulta 12 de octubre de 2006]