

**LA VISIÓN CRÍTICO-CONSTRUCTIVA DE LA DIDÁCTICA DE WOLFGANG
KLAFKI PARA LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA¹**

**THE CRITICAL-CONSTRUCTIVE VISION OF THE DIDACTICS OF WOLFGANG
KLAFKI FOR THE TEACHING OF PHILOSOPHY**

Juan Camilo Gutiérrez Osorio²

Carlos Enrique Restrepo³

Resumen

La definición de Didáctica ha sido ampliamente debatida, principalmente, a lo largo de las visiones epistemológicas de las tradiciones pedagógicas alemana, francófona y latinoamericana. Este artículo intenta aclarar que los aportes en primer lugar, de la visión crítico-constrictiva propuesta por Wolfgang Klafki (1975) son en parte, por la incursión de las llamadas Ciencias del Espíritu. Luego en segundo lugar, que, de su propuesta, emerge con carácter de subcampo, con un objeto propio: la enseñanza. Se señalan cuatro elementos para formular el diseño de una propuesta formativa en torno de la enseñanza de la Filosofía siguiendo la visión crítico-constructiva de Klafki (1975) y se concluye que para lograr ahondar en la visión propuesta por Klafki (1975) de la Didáctica es imperioso llevar a cabo programas de formación docente para generar reconstrucciones epistemológicas que alimenten el corpus teórico de este campo.

Palabras clave: didáctica, análisis didáctico, enseñanza, tradiciones pedagógicas.

¹ Este artículo es derivado de un proyecto de investigación sobre la Didáctica Crítico-constructiva de Wolfgang Klafki.

² Licenciado en filosofía de la Universidad de Antioquia (2017), Especialista en Pedagogía y Didáctica de la Universidad Católica de Oriente (2022), Estudiante Maestría en Educación de la Universidad Católica de Oriente. Docente de Filosofía, Ética y Educación Religiosa del Colegio el Triángulo, Rionegro, Antioquia, Colombia).

³ Licenciado en filosofía y Ciencias Religiosas de la Universidad Católica de Oriente. Especialista en Pedagogía y Didáctica de la Universidad Católica de Oriente. Estudiante de Maestría en Educación de la Universidad Católica de Oriente. Docente de Filosofía, Ciencias Sociales, Ética y Educación Religiosa en la Institución Educativa Santa Rita de Andes Antioquia.

Abstract

The definition of didactics has been widely debated, mainly, throughout the epistemological visions of German, French and Latin American pedagogical traditions. This article attempts to clarify in the first place, the contributions of the critical-constrictive vision proposed by Wolfgang Klafki (1975) are partly, by the incursion of the so-called Sciences of the Spirit, this is not true and, secondly, that, of its proposal, emerges as a subfield, with its own object: teaching. Four elements are identified to formulate the design of a formative proposal around the teaching of Philosophy following the critical-constructive vision of Klafki (1975) and it is concluded that to get deepen on the vision proposed by Klafki (1975) it is imperative to carry out teacher training programs to generate epistemological reconstructions that feed the theoretical corpus of this field.

Keywords: Didactic, didactic analysis, teaching, pedagogical traditions.

Introducción.

Las visiones epistemológicas bajo las cuales la Didáctica ha sido construida, contienen un sinnúmero de variables añadidas desde las particularidades y matices de las tradiciones pedagógicas más importantes (alemana, francófona, anglosajona y latinoamericana). En tal sentido hay una ingente labor por rastrear y reivindicar la complejidad y el carácter de esta y de otras disciplinas como la Pedagogía (Runge, 2013), las cuales, dan claridades sobre el asunto del que nos ocupamos en este texto: la enseñanza.

De este modo, se plantea, a luz de diversas visiones históricas y de variantes conceptuales, a la Didáctica como un subcampo de la Pedagogía (Runge, 2013). Se plantean aquí distintos puntos de vista sobre el estudio estricto en la obra de Johann Amos Comenio (1998) y, más que nada, en la visión de la Escuela de Frankfurt y Wolfgang Klafki (1975). Se esbozan las reflexiones pedagógico- didácticas iniciales respecto a las distintas disyuntivas, asociadas a la extensa variedad de teorías que han ayudado a configurar todo el cuerpo epistémico de la Didáctica.

En este sentido, en las primeras líneas se hace un esbozo sobre el devenir histórico de la Didáctica, sus puntos de inflexión, los retos y las crisis que ha enfrentado sobre su corpus teórico y las diferentes corrientes que han permitido vislumbrar las vicisitudes y preguntas que ha logrado responder. En esta primera parte se dan a conocer ciertas problematizaciones y aproximaciones que diversas escuelas de pensamiento y distintas comunidades académicas han recogido en torno de lo que hoy conocemos como Didáctica y que han emergido en configuraciones epistemológicas que la han pretendido establecer como una disciplina autosuficiente (Pérez, Palacio y Hernández, 2016).

Seguido de esto, el texto presenta la teoría crítico-constructiva y la propuesta del análisis didáctico desde la postura humanista de Wolfgang Klafki (1975), donde la Pedagogía es asumida inicialmente, como una ciencia del espíritu, y que luego, al adquirir una perspectiva crítica, revisa, entre otras, las luchas contra toda forma de opresión social. Aquí se señala la forma como Klafki (1975) propone una reflexión sobre la Didáctica, en torno a los procesos educativos, donde es importante proporcionar a los estudiantes contenidos formativos apropiados para su edad que desarrollen su conciencia y fomenten su forma de pensar y actuar. Es aquí donde tal como lo señala Velilla (2018), emerge un nivel de análisis propio de la Didáctica sobre sus problemas, fundamentos, conceptos, teorías y prácticas: el meta-análisis.

En la tercera parte, se hace un intento de hallar puntos de cercanía entre la visión de la Didáctica de Comenio y la propuesta de Klafki. Aquí es donde se ponen en consideración una serie de conceptos como el de currículo, los cuales son importantes para comprender el horizonte epistemológico del *para todos todo* de Comenio y de la propuesta humanista en torno de la enseñanza de Klafki. Es por este modo, como se va abriendo el camino de que este subcampo que exige una reflexión sobre la praxis, propiamente de la enseñanza educativa.

Luego, se hace un recuento con las formas en que la Didáctica ha bebido de las tradiciones pedagógicas a lo largo de comunidades académicas de América Latina y Colombia y cómo se han construido sus características a la par del trabajo de las Escuelas Normales Superiores o de los movimientos de reformas pedagógicas en Europa y los Estados Unidos, además del Movimiento Pedagógico en Colombia, la Expedición Pedagógica y el Movimiento Pedagógico Latinoamericano.

Finalmente, se sugiere llevar las formas de integración de los elementos de la visión crítico-constructiva de Klafki (1975) a las clases de Filosofía, para implementar procesos de enseñanza escolar basados en la perspectiva filosófica, el paradigma y la perspectiva de aprendizaje en la planeación, desde la posición del docente (Paredes, 2017). Ya luego, se pone a conversar lo relacionado con la formación de los docentes para adquirir las bases que permitan desempeñar la praxis en torno de lo propuesto por Klafki (1975); además, se sugiere que su desarrollo profesional esté encaminado a la obtención de esta mirada crítico-constructiva que permita construir procesos de comprensión de los fenómenos humanos y sociales.

Problematizaciones y aproximaciones en torno a la Didáctica.

Es importante mencionar que las aproximaciones y problematizaciones que se han dado históricamente sobre la Didáctica han sido muy extensas. La existencia de una pluralidad de teorías - tal como en todas las ciencias sociales- constituye el cuerpo epistémico de esta (Camilloni, 1997). Precisamente, es ella quien ha sido una de las autoras que en los últimos años ha hecho más aportaciones sobre el devenir histórico de la Didáctica, y refiere que el análisis de las diferentes corrientes permite comprender las problemáticas que cada una de ellas intenta resolver. Menciona, además, que, para entender las corrientes de manera adecuada, es necesario referirse a la forma en que se configuraron, ya que esto influye tanto en el contenido sustantivo de las corrientes como en su vinculación con la disciplina en general. Destaca que algunas corrientes están muy estructuradas y son fácilmente reconocibles, y que a menudo se simbolizan por personas y sugiere que es importante prestar atención a las corrientes y autores para entender adecuadamente la Didáctica como un subcampo de la pedagogía (Runge, 2013).

En este sentido, es importante señalar que a lo largo de diversas escuelas de pensamiento y de distintas comunidades académicas, lo que hoy conocemos como Didáctica ha tenido una serie de estimaciones que la han llevado a considerarse por un lado, como parte de los estudios literarios (principalmente en el siglo IV a.C.), luego, a establecerse como una disciplina que se ocupa meramente de la enseñanza (a partir de los primeros años del siglo XVII), hasta llegar a sus configuraciones epistemológicas que, desde inicios del siglo XX, la han pretendido establecer como una disciplina autosuficiente (Pérez, Palacio y Hernández, 2016).

De otro lado, algunas corrientes de la Didáctica son fácilmente identificables y han tenido una enorme difusión por algunos autores que representan sus teorías (Moscovici y Hewstone, 1986). Asimismo, se destaca la premisa que da importancia al hecho de ocuparse tanto de las corrientes como de los autores que las representan, pues parece que ha surgido un fenómeno en el que las teorías son simplificadas en un pequeño conjunto de enunciados categóricos y son identificadas con un individuo en particular. En general, es imperativo al considerar las problematizaciones y aproximaciones en torno de la Didáctica, tener en cuenta tanto las corrientes como las personas que las representan, teniendo en cuenta que algunos autores han preferido no hacer parte de ninguna corriente.

A su vez, la Didáctica actual presenta ciertas corrientes que suelen personificarse en diversos enfoques, muchos de los cuales no pertenecen al campo disciplinario de la didáctica. Esta situación se debe a que autores y teorías provienen de diferentes áreas disciplinarias o profesionales. Por ejemplo, autores como Jerome Bruner (1960) y Joseph Schwab (1969), que

son reconocidos como teóricos de la instrucción y el currículo, respectivamente, provienen originalmente de la psicología y la biología (Camilloni, 1997).

Dicho esto, por ejemplo, Jerome Bruner (1960), psicólogo humanista interesado en la educación, trabajó en psicología de la percepción y psicología social, y se interesó por muchos otros temas relacionados con la epistemología, las teorías del desarrollo, la filosofía y la lingüística. Joseph Schwab (1969), por su parte, era un biólogo activo y se interesó por la enseñanza a partir de su participación en el movimiento de las disciplinas en el ámbito académico. A pesar de que estos autores no provienen originalmente de la Didáctica, sus contribuciones teóricas y diseños curriculares han sido de gran importancia para esta. De hecho, sus aportes al análisis de la enseñanza y la reconceptualización del currículo han sido ampliamente reconocidos en la Didáctica. Así pues, esta se nutre de diversas áreas disciplinarias y profesionales, y autores como Bruner y Schwab han enriquecido este campo con sus aportes teóricos y diseños curriculares, a pesar de no haberse formado inicialmente en la disciplina didáctica.

De modo general, y presentando una visión panorámica sobre las principales corrientes didácticas, podemos decir que, según lo citado en (Camilloni, Divini, Edelstein, Litwin, Souto & Barco, 1997) estas se agrupan en cuatro categorías: la primera es la Didáctica Magna de Comenius (1998), luego la Didáctica general, asumida desde la tradición alemana de la Pedagogía; también una Didáctica diferencial, que incorpora enfoques psicológicos y neurológicos para comprender las diferencias individuales en el aprendizaje, asimismo una Didáctica de las ciencias o Didácticas especiales, que se enfoca en las particularidades de la enseñanza y el aprendizaje de las diferentes ciencias, incluyendo sus epistemologías, lógicas y métodos, y finalmente, la didáctica crítico-constructiva, que se inspira en la tradición alemana

y busca develar las ideologías y formas de reproducción del proceso formativo. Cada una de estas corrientes tiene un enfoque particular en cuanto a cómo se debe llevar a cabo el proceso de enseñanza.

Por otro lado, se ha venido haciendo una revisión detallada de la concepción instrumentalista que se ha tenido de la Didáctica, la cual se ha fundamentado en la aplicación de los principios positivistas y funcionalistas de las ciencias y la Psicología. Esta visión ha sido objeto de crítica y se le cuestiona la falta de un marco conceptual general que dé cuenta de la complejidad de la tarea educativa. En este sentido, se ha argumentado que la Didáctica no puede ser abordada exclusivamente desde los campos específicos de las ciencias, sin tener en cuenta su relación con un marco de Didáctica general que permita comprender la complejidad de la enseñanza.

Se ha señalado también, que la enseñanza siempre opera sobre contenidos de instrucción especializados (Moreno, 2011), pero que la Didáctica debe ir más allá de esto para considerar aspectos como los procesos cognitivos, la motivación y las necesidades de los estudiantes. Desde esta perspectiva, se ha planteado la necesidad de superar la visión instrumentalista de la Didáctica y adoptar una perspectiva más amplia que contemple la complejidad del proceso educativo. Esto implica la incorporación de una fundamentación epistemológica más amplia que dé cuenta de la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la inclusión de enfoques críticos que permitan identificar y cuestionar las formas de reproducción de las ideologías en el proceso formativo.

Estas visiones epistemológicas de la Didáctica han hecho hincapié, sobre todo, en una producción y cuantificación de los saberes que han intentado imponerse desde formatos de un

sistema educativo basado en las competencias, por ejemplo, algo que en muchas ocasiones deja sin lugar a la pregunta por los contextos y por la experiencia misma. Sin embargo, dadas problematizaciones y aproximaciones en torno de esta, los enfoques han visto la importancia de un sentido crítico que supere los límites que impone su instrumentalización. Así, en su esencia crítica, debe primar, ante todo, el sentido social y filosófico devenido de la escuela de Frankfurt y que acuñaron autores como Theodor W. Adorno (1959), Max Horkheimer (1968), Herbert Marcuse (1967) y Jürgen Habermas (1985) en distintos años del siglo XX, por medio de los cuales también se han configurado gran parte de las visiones de las hoy conocidas como Ciencias Sociales (Pérez, Palacio y Hernández, 2016).

Partiendo de esto, y para empezar a dar un hilo conductor a las aclaraciones que se quieren dejar en este trabajo, partiremos de una afirmación que hace la misma Camilloni (1997): “El campo de la didáctica es reconocido y demarcado por los didactas, pero es un campo difícilmente reconocido por otras disciplinas” (p.22). Esta premisa es importante señalarla pues la Didáctica constituye un campo cuya demarcación no es clara y bajo las miradas de muchas posturas epistémicas, todavía está muy alejada de concebirse como una “ciencia nueva”. Sin embargo, no se pretende bajo la mirada de lo que aquí se escribe, generar una postura que reduzca los años y las numerosas investigaciones de los didactas a una cuestión de decir si es o no una ciencia. Además, no hay claridades frente a la Didáctica como teoría de la enseñanza, o “si se confunde con la psicología educacional, según la tradición norteamericana de la primera mitad del siglo XX, o si debe ser reemplazada por sus objetos de conocimiento, en particular el currículum” (Camilloni, 1997, p. 32). Más bien, esto pone sobre la mesa, que es necesario reconstruir, repensar y contextualizar las bases epistemológicas de la misma, ya que, como se ha señalado, todos estos años de construcciones teóricas solo han atomizado su carácter y no lo han demarcado con claridad.

La Didáctica como una teoría crítico-constructiva: la propuesta del análisis didáctico desde la postura humanista de Wolfgang Klafki.

Wolfgang Klafki (1991), en el marco de las posturas epistémicas de la Ciencia de la Educación⁴ señala que la actividad mental -que es propia de los sujetos- y por ende el aprendizaje, responde a contextos biológicos y sociales. Es en este sentido, su obra se añade no solo como una reflexión crítica sino como una reflexión pedagógica, donde la misma Ciencia de la Educación se constituye no únicamente desde un carácter teórico sino crítico-constructivo. Esta visión, amplió el espectro y sentó el pensamiento en torno de aseverar que los procesos educativos debían ir a la par de los procesos socio históricos para lograr una apropiación de los conocimientos.

Sin la actividad mental propia de cada sujeto que obedece a las necesidades vinculadas al desarrollo evolutivo y socio-histórico, es imposible que el participante de solo se limita el acceso al bienestar y calidad de vida, sino a su realización como ser humano. (Arias, Gómez, y Osorio, 2008, p. 35)

En un principio, Klafki fue considerado un didacta humanista que concebía la Pedagogía como una ciencia del espíritu. No obstante, posteriormente se adhirió a una perspectiva crítica influenciada por las ideas de Adorno (1959), Horkheimer (1968) y Marcuse (1967) que rechazan las condiciones injustas de la sociedad de ese momento y que hablaban de

⁴ El concepto de Ciencia de la Educación corresponde a la tradición pedagógica alemana, en la cual, la Pedagogía era la ciencia que respondía por las construcciones teóricas que se hacían en torno de la Educación. Su origen deviene históricamente de los textos de Comenio y Ratke. Además, la Pedagogía como ciencia de la Educación, se entendió como tal desde la distinción de Dilthey entre ciencias del espíritu y ciencias naturales.

una lucha contra cualquier forma de opresión social o cualquier camino que obstaculizara la emancipación de la sociedad. Aunque su transición hacia una Didáctica crítica se desarrolló gradualmente, su interés por esta se evidencia en su tesis doctoral de 1957, titulada "*El problema pedagógico de lo elemental y la teoría de la formación categorial*" en la que propuso una reflexión amplia sobre la Didáctica que lo acompañó en sus trabajos posteriores.

Dicho lo anterior, es importante señalar que lo fundamental de esta propuesta didáctica es entonces que, en torno a los procesos educativos, es importante proporcionar a los estudiantes contenidos formativos apropiados para su edad que desarrollen su conciencia y fomenten su forma de pensar y actuar. Surgen así varias preguntas: ¿Cómo pueden los estudiantes aprender los contenidos culturales básicos en la educación? Quizás cuando se les muestran contenidos concretos, pueden los estudiantes reconocer el conocimiento implícito en ellos y así interactuar con el mundo. A través de este proceso, los estudiantes adquieren categorías o conceptos fundamentales que les permiten comprender y conocer el mundo de forma autónoma. Según Klafki (1975), la comprensión visible de los *contenidos generales*, los principios categoriales en los materiales paradigmáticos, es la adquisición de categorías del lado del sujeto, es decir, del estudiante.

Así las cosas, esta propuesta de análisis se enfoca en no reconocer a la Didáctica como un simple método general de enseñanza, en el sentido de que su carácter de generalidad no designa que pueda divulgarse con aplicabilidad universal, sino que, por el contrario, se trata de un nivel meta-analítico sobre las teorías y prácticas que recaen sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, tal y como ha quedado expuesto en el trabajo de Velilla (2018).

El meta-análisis comprenderá desde Flehsig (1979) tres niveles de la didáctica consolidados en descripciones prácticas, modelos de enseñanza y modelos categoriales. A partir de los dos primeros niveles la práctica va seguida del modelo de enseñanza, mientras que

los modelos categoriales sirven para determinar cómo entender la actividad de enseñanza aprendizaje. Así entonces y siguiendo Flechsig (1979), se plantea que se debe tener una diferencia clara sobre lo que son los modelos didácticos, los cuales refieren a las acciones didácticas específicas que se llevan a cabo en un contexto de clase, mientras que los modelos de unidades de enseñanza implican la reflexión y planificación de una clase con sus características comunes y casos particulares.

Los modelos que se mencionan en Flechsig (1979) se ubican entre la descripción de la práctica y los modelos de enseñanza, y dan lugar al Catálogo de Modelos Didácticos de Gotinga (1985), que incluye diferentes elementos modelo-típicos como principios didácticos, tareas de aprendizaje y roles de aprendizaje. Por último, los modelos categoriales se enfocan en la determinación de lo que se enseña en el proceso categorial de la enseñanza aprendizaje, y uno de los modelos más utilizados en este campo es el triángulo didáctico, que es de carácter meta teórico y proyectivo (Runge, 2003).

Ahondando un poco más, se sostiene esta idea, en el sentido que la Didáctica se abstrae de las especificidades de las diversas asignaturas y generaliza-meta-analiza las manifestaciones y leyes especiales de la enseñanza y el aprendizaje en las diferentes asignaturas y formas de enseñanza (Klingberg, 1978). Para efectos de este trabajo, sostenemos que la enseñanza no debe ser vista simplemente como la tarea del maestro o como un tema subordinado a la teoría del aprendizaje. En cambio, debe ser entendida como una situación que involucra un conjunto de prácticas; y al considerar la enseñanza como una práctica, se reconocen sus aspectos sociales y antropológicos, como los valores, estructuras, objetivos pedagógicos, las concepciones humanas de la sociedad y la cultura, y los ideales de formación que surgen de estas concepciones.

Entonces, así deviene la misiva de señalar a la enseñanza como una actividad compleja y multifacética que va más allá de la simple transmisión de conocimientos y que se ve afectada por una variedad de factores culturales y sociales. Con esto se reafirma pues, tal como lo sugiere Velilla (2018), que “el meta-análisis es un nivel de análisis de la Didáctica sobre sus problemas, fundamentos, conceptos, teorías y prácticas” (p. 140). Lo que continúa haciendo hincapié en que el aprendizaje no es un proceso meramente dado hacia la re-producción de unidades de conocimientos o saberes, sino que es un proceso educativo donde se requiere, sobre todo, de una asimilación de las condiciones sociohistóricas.

Un punto de cercanía entre la visión de la Didáctica de Comenio y la propuesta de Klafki.

Ahora bien, expuestas las miradas que se tienen en torno de la Didáctica como una teoría crítico-constructiva y la propuesta del análisis didáctico desde la postura humanista de Wolfgang Klafki, es importante que se esbocen otros elementos para determinar los puntos de inflexión que se tienen con lo propuesto por Comenio (1998) en su Didáctica magna.

En este sentido y leyendo propiamente a Comenius (1998), recordemos que la Didáctica Magna es el intento de restauración del proyecto de humanización que se ha perdido. Es un problema antropológico-teológico si se quiere. Además, la problemática inicial que se introduce con Comenio en la historia de la Didáctica es la secuenciación de la enseñanza (Runge, 2013, p. 202). Donde ocurre un interés marcado por las formas de transcurrir de la enseñanza y sus procesos de acción y planeación. Plantea Runge (2013) que el problema sobre todo a partir de Comenio marca dos orientaciones del pensamiento sobre la enseñanza:

- Secuenciar el acto de enseñar (didáctica) - cómo organizar poner y llevar a cabo el acto de enseñar-.

- Secuenciar los contenidos (currículo) - como organizar los contenidos para su posterior presentación-.

En dicho sentido entendemos el currículo como una estructura encargada del conjunto de contenidos que se ofrecen dentro de una de enseñanza específica que, si bien contiene una construcción meramente técnica (Gimeno, 2010), también es un dispositivo que moldea las identidades de acuerdo con las visiones hegemónicas desde donde se haya construido (Da Silva, 2000), mientras que la didáctica estaría enfocada en disponer y llevar a cabo la situación de enseñanza (Runge, 2013). De manera que se debe tener un conocimiento amplio sobre didáctica para analizar los diferentes grados en el desarrollo de la vida humana. En este sentido, Runge (2013) propone que a partir de Comenio la didáctica ha pasado de ser un *arte de la enseñanza* para entenderse como una subdisciplina de la pedagogía que tiene por ocupación la investigación y reflexión de modo teórico y práctico sobre la enseñanza con un propósito más elevado a la formación (*Bildung*).

En este orden de ideas, hablar de Didáctica es superar la frontera de las ciencias particulares reducidas solo a las asignaturas, pues considerar esto sería simplificar a un margen muy estrecho el carácter epistémico de la didáctica que ya hemos mencionado en líneas anteriores. Además, la Didáctica somete a un análisis profundo la enseñanza, aceptando que esta se comprende como un conjunto de prácticas, más no corresponde solo a un quehacer del maestro, pues el estudiante y su conjunto de valores adquiridos socialmente también es primordial en este proceso de enseñanza.

Según Comenio (1998) dominar el arte de enseñar significa conocer los caminos seguros hacia *el buen enseñar*. Si bien el currículo -desde su visión técnica- considera fundamental su estructura temática de enseñanza en relación con los contenidos bajo argumentos que desarrollan el conocimiento verdadero de igual manera pasa con la reflexión de la Didáctica.

Ahora bien, es importante que los maestros como responsables de algunos procesos de formación (*Bildung*) asuman el compromiso de comprender que desde Comenio (1998) la Didáctica se considera un sub-campo de la pedagogía, pues este se había planteado una diferencia entre el “arte de enseñar” y el “arte de aprender”, uno como objeto de la didáctica y otro como objeto de la matemática, respectivamente; la didáctica ha tenido una transición, pues ya no es ese “arte de la enseñanza” sino que ahora es una subdisciplina de la Pedagogía la cual se pregunta y reflexiona sobre los procesos de enseñanza y por ende, los procesos de la praxis docente encaminados a la formación (Runge, 2013). Además, en la Didáctica magna se le apunta a esta (la Didáctica) una relación directa con la enseñanza como su objeto. Para esto se hace fundamental tener en cuenta aspectos en lo biológico y psicológico del sujeto que están en relación en el proceso de enseñanza-aprendizaje; argumentos que coinciden con lo que ya se ha comentado de la propuesta crítico-constructiva de Klafki (1975).

En este orden de ideas, cuando se piensa en los procesos educativos en entornos escolares, la Didáctica en general se ofrece como el soporte teórico-práctico que se piensa y meta-analiza las manifestaciones y leyes especiales de la enseñanza y el aprendizaje en las diferentes asignaturas y formas de enseñanza. En la escuela, nos acercamos a dimensiones posibles de orden histórico, social, antropológico, didáctico y pedagógico. Estas cuestiones de reflexión, interpretación, estudio e investigación corresponden a sujetos comprometidos con la educación. Así, partiendo del punto de vista histórico, “el concepto de enseñanza abarca todo

lo que comprende el *maestriar* y el aprender en un contexto escolarizado” (Runge, 2013). Además, “la enseñanza se asume como una práctica que se encuentra estructurada y condicionada por el contexto histórico de los contenidos y la dimensión social que permite la formación” (Velilla 2018, p.124).

A su vez, este proceso de formación busca que por medio del aprendizaje se llegue a la emancipación logrando así que el sujeto asuma por el acto de la enseñanza la realidad de manera activa, autónoma y crítica dentro de su contexto, tal como lo propone Klafki (1975). Esto designa un conocimiento teórico-científico a la luz de la Didáctica que permite tener una explicación consistente del qué y el porqué de la enseñanza, la cual se da, en palabras de Runge (2003) desde “la interacción entre docentes/enseñantes y alumnos/aprendices en la que a estos últimos se les ayuda, mediante diferentes métodos, a acceder al conocimiento” (p. 206).

Tales consideraciones que se comparten entre la Didáctica General de Comenius (1989) y la propuesta crítico-constructiva de Klafki (1975), refuerzan los planteamientos que hemos venido mencionando aquí en torno de que uno de los principales problemas es señalar a la Didáctica como un simple método general para la enseñanza, pues muy a pesar de que aborda, meta-analíticamente, la teoría⁵ y praxis sobre la enseñanza en un sentido amplio y no sólo asignaturas específicas o grupos de asignaturas, asume un carácter práctico estructurado donde las condiciones sociales e históricas moldean la transmisión de contenidos e influyen por consiguiente en los procesos de formación (Velilla, 2018).

En consecuencia, la Didáctica debe disponer del conocimiento teórico y práctico necesario para dar respuesta tentativa o no a las siguientes cuestiones: ¿para qué enseñar?, ¿qué

⁵ Se comprende, para efectos de este trabajo, el término teoría, según la caracterización de Klafki (1995) donde señala que “el termino incluye la teoría científica en sentido estricto, así como la formación de conceptos orientada a la práctica, siempre que se refleje y argumente, lo que permite la discusión racional y la revisión crítica” (p. 92).

enseñar?, ¿cómo hacerlo mejor?, ¿quién? ¿cómo? ¿cuándo evaluar? (Benejam, 1999). Esto coincide no solo con Klakfi (1975) sino con gran parte de los pensamientos de la Escuela de Frankfurt, donde La Didáctica se debe ocupar de orientar procesos de enseñanza y aprendizaje, centrándose en fenómenos humanos y sociales, los cuales “deben nutrirse de una conceptualización proveniente de varias disciplinas (Historia, Geografía, Sociología, Antropología, Economía, Ética, Ciencias Políticas, Demografía, Ecología humana, Lingüística...)” (Quiroz, 2011).

Entonces, el objeto de estudio de la Didáctica se halla -aunque lejos de una consolidación consensuada- en la enseñanza y en los principios, fenómenos, normas, preceptos y leyes de esta, sin hacer excepción con alguna asignatura (Abreu et al., 2018). Por esto es que es necesario esta (la Didáctica) continúe su crecimiento epistemológico en tanto ciencia y que, además, estas definiciones no dejen de lado la función del docente y no relegan esto únicamente al rol del estudiante, pues la conceptualización de la misma ha de ser un proceso dinámico, abierto y flexible, el cual se presenta en constante construcción y desarrollo, precisa de la participación del profesorado como agente constructor del mismo.

Esto nos indica que la Didáctica va a exigir entonces ser reflexionada claramente sobre la praxis de la enseñanza educativa, donde deben tener en cuenta variables circunstanciales de diferente índole como lo son el currículo (desde su comprensión simplista o meramente técnica, hasta la visión epistemológica construida por las teorías críticas), el contexto de las escuelas, los modelos y enfoques pedagógicos, entre otros. Y ante esto, es importante señalar que a pesar de que el currículo como objeto de estudio de la Didáctica no ha sido una corriente con mucha tendencia (Abreu et al., 2018), algunos autores como Estebaranz (1999) consideran que la Didáctica “tiene su origen y razón de ser en los problemas de diseño, desarrollo y evaluación del currículo” (p. 19). Sin embargo, y a la luz de esta investigación, ambos (el Currículo y la

Didáctica), se dirigen hacia caminos diferentes, donde, como ya se mencionó, la Didáctica apunta a la enseñanza sin reducirse a ese espacio (el curricular), dado que este no es un proceso, sino que resulta de un proceso integrador donde también se abarca a la Sociología, la Pedagogía y la Psicología (Abreu et al., 2018).

Así las cosas, la Didáctica no alude simplemente a un método del que se valga la praxis docente para construir de manera sólida los planes de estudio o los contenidos a impartir, sino de un subcampo con bases epistemológicas sólidas que reflexiona sobre la enseñanza y que adquiere un carácter antropológico y social debido a la complejidad con la que se aplican o se implementan dichos contenidos.

Visiones y construcciones de la Didáctica crítico-constructiva de Klafki en América Latina y en Colombia.

Para iniciar a esbozar las visiones construidas a partir de la propuesta de la Didáctica crítico-constructiva de Klafki (1975), es importante señalar que cada una de las tradiciones pedagógicas ha construido su horizonte de comprensión en torno de la Pedagogía y la Didáctica (general). Por ejemplo, desde la tradición alemana de la Pedagogía, a pesar de que estos han entrado en crisis, según Garcés (2011) “hacen parte de una tradición en que no desaparecieron o fueron subsumidos por la teoría curricular o las Ciencias de la Educación” (p. 4); incluso, desde la visión anglosajona y francófona a la Pedagogía se le asumió una sinonimia de Didáctica y ambas fueron vinculadas con la metódica, dejándolas a ambas con un vínculo muy cercano.

Ahora bien, según los modelos didácticos para América Latina de Flechig y Schefelbein (2003), diferentes culturas de aprendizaje han utilizado diversos métodos de enseñanza, cada uno con su propio contexto y concepto del mundo. Estos métodos han generado organizaciones con roles y rituales bien definidos. En América Latina, por ejemplo, el modelo frontal de

enseñanza ha prevalecido, pero se requiere una diversidad de modelos para mejorar la calidad de la educación. Esto porque los estudiantes tienen diferentes estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, lo que requiere una variedad de modelos didácticos adecuados para cada situación. El contexto en el que tiene lugar el aprendizaje también es importante y puede determinar la cantidad y calidad de los recursos disponibles. Por lo tanto, la diversidad didáctica exige, entre otras cosas, sistemas de evaluación adecuados para cada modelo, para mejorar los logros del estudiante y calificar lo que ha aprendido.

Estos modelos no han permanecido estáticos, sino que se han acomodado de acuerdo con la evolución de las sociedades y -muy lentamente-, a través del tiempo, se transmiten saberes necesarios y generales (de valor permanente) (Flechig y Schefelbein, 2003). Así las cosas, en la medida que avanzan los cambios ya no basta transmitir, sino que ocurren (y, si es posible, hay que preparar para) experiencias de ajuste al nuevo contexto, como ha ocurrido en su mayoría en América Latina.

Recordemos, de modo general, que, a finales del siglo XVI, los jesuitas enfatizaron la importancia de que todos aprendieran todo en profundidad, lo que llevó a la búsqueda de nuevos métodos de enseñanza que pudieran ser implementados por profesores. Durante el siglo XVII, Comenius (1989) desarrolló textos que desempeñaron un papel más importante en la enseñanza, donde la idea de la individualidad se incorporó en las instituciones educativas, junto con las nociones académicas traídas de la Ilustración y el Nuevo Humanismo, lo que impulsó el desarrollo de nuevos enfoques didácticos (Flechig y Schefelbein, 2003). Fue, además, que, en el primer tercio del siglo XX, se produjo un importante movimiento de reforma pedagógica en Europa y los Estados Unidos, con el objetivo de lograr una mayor democratización a través de la educación. Durante este movimiento, figuras destacadas como John Dewey (19389, María

Montessori (1909), Célestin Freinet (1964), Anton Makarenko (1933) y Georg Kerschensteiner (1926) realizaron importantes contribuciones al desarrollo de nuevos modelos didácticos.

Ahora bien, como la variedad didáctica responde en gran medida a la multiplicidad de sus estudiantes (Flechig y Schefelbein, 2003, p. 4), en una región tan diversa como América Latina, se esperaría que tanto los modelos Didácticos como sus construcciones epistémicas hayan sido múltiples. Sin embargo, esto no es así, pues “se conocen pocos modelos y muchos de los que se estudian en los Institutos Pedagógicos se usan poco o no se usan adecuadamente” (Flechig y Schefelbein, 2003, p. 4).

Pero bien, a la luz de esta investigación no es imprescindible mencionar cuáles han sido los modelos didácticos⁶ usados sino cuál ha sido la base epistémica bajo la cual se han reconstruido, en aras de sentar una base que ayude a definir a la Didáctica como un simple método o una liviana estrategia que ayuda con la praxis docente o como una ciencia cuyo objetivo es la enseñanza. No se hará aquí un largo recorrido geográfico que abarque todo el mapa regional, sino que se tomarán las bases teóricas bajo las cuales diferentes comunidades académicas en distintos países latinoamericanos han basado sus perspectivas en torno de la Didáctica. Tampoco vemos necesario traer orden al caos y lograr una perspectiva adecuada para evitar apreciaciones arbitrarias, más cuando como ya se mencionó, sus visiones no han sido estáticas y han estado acomodadas a las variables sociales de cada época y son particularmente difíciles de observar porque ocurren una sola vez en el tiempo y en el espacio.

⁶ Al hablar de modelos didácticos se hace referencia a las conclusiones elaboradas por Flechig y Schefelbein (2003) en el marco del proyecto “Catálogo de Modelos Didácticos de Göttingen”, como parte de una investigación desarrollada en el Instituto para la Didáctica Intercultural (Institut Fur Interkulturelle Didaktik) de la Universidad de Göttingen, Alemania. Los autores presentan 20 modelos didácticos en los cuales aluden desde el concepto de enseñanza “cara a cara” pasando por el diálogo, el debate, la exploración de campo y el análisis de casos. En este informe de proyecto los autores proponen un momento de reflexión sobre lo que es hoy la práctica educativa.

Dicho esto, y en consecuencia con lo planteado en el estudio de Flechig y Schefelbein (2003), en América Latina se han usado distintas categorías y denominaciones para intentar construir el corpus epistémico de la Didáctica, que varían según las escuelas y comunidades académicas. Sin embargo, este proceso lo que ha intentado en sí es una reconstrucción de las realidades educativas, debido a que los procesos de aprendizaje han estado influenciados por fenómenos sociales, políticos y culturales muy marcados como las dictaduras. Así, la Didáctica como ejercicio de pensamiento en torno del aprendizaje, no ha sido ajena a esto y ha determinado la acción de los maestros. Es decir, la Didáctica ha sido un campo propio dentro de la Pedagogía⁷ que ha mediado el ejercicio intelectual de la Educación, mediante palabras, representaciones, íconos y símbolos, características heredadas tanto de la Escuela de Frankfurt como de la visión crítico-constructiva de Klafki.

¿Y por qué la Didáctica en América Latina se ha construido epistemológicamente desde la visión crítico-constructiva de Klafki? Pues, bien, porque tal como lo sugiere Paredes (2017), el pedagogo alemán propone que la Didáctica debe dejar de lado cualquier pretensión de situar los contenidos solo en un plano teórico y llevarlos a sus raíces históricas mostrando la correlación entre la teoría y la praxis; algo de lo que ya hablamos en líneas anteriores. Pero no solo esto, sino que, además, en este proceso, se adquiere una comprensión que al mismo tiempo deviene en una estrategia práctica para que los estudiantes puedan establecer relaciones, responder a preguntas y planificar acciones.

A su vez, y de la misma manera que lo indica Wulf (1999) en la propuesta de la educación como teoría crítico-constructiva, no puede haber sólo una programación de la negatividad tal como lo señalaba la Escuela de Frankfurt en sus inicios, o sea, lo importante no

⁷Klafki concibe la pedagogía (o "ciencia de la educación", como suelen llamarla los alemanes) como una "teoría crítico-constructiva relacionada con la praxis que se sirve de planteamientos y métodos hermenéuticos, empíricos y crítico-ideológicos [...] y que avanza hacia propuestas constructivas a partir de la investigación de la praxis didáctica presente y de las propuestas teóricas existentes" (Klafki, 1991:86-7).

es quedarse en la denuncia, sino usar procesos hermenéuticos y empíricos que produzcan cambios en las prácticas de la educación de una manera constructiva (Garcés, 2011). Desde esta visión:

Se deben proponer praxis educativas emancipadoras, por tanto, se debe plantear una construcción teórica que debe vincular los proyectos emancipadores de una racionalidad comunicativa que integra teoría y práctica con las prácticas escolares concretas y las promesas emancipadoras que comporta, al menos para quienes en perspectiva habermasiana ven en esta radicalización de los ideales de la modernidad una opción genuinamente emancipadora universalizable. (Garcés, 2011, p.5)

Además, Litwin (1999), en sus investigaciones sobre la forma de concebir la Didáctica en la educación superior, ha señalado que es imperioso dar lugar a lo que él denomina *la estructura narrativa de la enseñanza*. Esto, porque la autora ha demostrado que incluso en las clases expositivas, las narrativas utilizadas por los profesores influyen en la comprensión de los alumnos sobre los conceptos, problemas, teorías y otros temas. Se ha observado que estas narrativas siguen una estructura lineal y progresiva que puede llevar a los estudiantes a inferir una relación de causalidad que no existe y no corresponde con el contenido enseñado. Para abordar esta situación, la autora propone estrategias para desarrollar narrativas no lineales y progresivas que se adapten mejor a la enseñanza y la comprensión de los estudiantes.

Estos aportes de Litwin (1999) son importantes dentro de la concepción de la Didáctica y sobre todo para esta perspectiva en términos narrativos, pues generan nuevas perspectivas de investigación a través del estudio de las configuraciones narrativas utilizadas por los profesores en la enseñanza y su impacto en la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes. A pesar de que recomienda un enfoque etnográfico, queremos destacar aquí que también es importante hacer esto desde un análisis del discurso, sin limitarse solo a un análisis de la construcción

retórica o tropológica, sino analizarlo en un sentido foucaultiano tal como lo señala Wodack (2003).

Por su parte, en Colombia, los estudios sobre Didáctica y Pedagogía han estado ligados a los trabajos del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, y ambos conceptos -pedagogía y didáctica-, a la formación de maestros y las instituciones donde se forman. En Colombia, los términos de Pedagogía y Didáctica (general) se asocian estrechamente con las Escuelas Normales, lo que implica una connotación tradicional y reguladora. Según Garcés (2011), se sostiene que la Pedagogía y la Didáctica (general) forman parte de una herencia tradicional que se debe superar mediante la adopción de enfoques más científicos, ya que tanto la Pedagogía como la Didáctica (general) presuponen una visión normativa de la enseñanza que se basa en una única manera de entender el conocimiento.

Así las cosas, es imprescindible que se haga un replanteamiento y una nueva reconstrucción de la Didáctica (general), sobre todo el ámbito educativo colombiano, dada la visión normativa de la enseñanza que ha estado ligada a las escuelas normales superiores. Esto significa que primero se debe reconocer desde qué escuela de pensamiento se hace (en términos de tradición pedagógica) para entonces poder emitir visiones epistemológicas acordes y contextualizadas -y consensuadas- que posibiliten construir otras -o nuevas- propuestas educativas (Garcés, 2011).

Primero, es importante diferenciar Didáctica de Pedagogía en Colombia, sobre todo, y como ya se mencionó, desde los trabajos del Grupo De Historia de la Práctica Pedagógica, donde, además, las diferencias entre educación, pedagogía y didáctica han sido muy contundentes. Haremos esta pequeña diferenciación aquí antes de señalar la forma en que

posiblemente⁸ la Didáctica crítico-constructiva de Klafki (1975) haya aportado a la visión de la Didáctica (general) en Colombia.

Decimos pues, y siguiendo sobre todo la mirada de Echeverri (1996) que, en la mayoría de los casos, se utilizan indistintamente los términos Pedagogía y Enseñanza, pero hay dos perspectivas que explican esta situación. Por un lado, el paradigma de las Ciencias de la Educación francesa, el cual limitó la Pedagogía a una estrategia didáctica, pues esta trabajaba en razón de los aprendizajes de los contenidos, tenía un carácter vigilante de los procesos de apropiación de estos y diseñaba los dispositivos de transmisión que regían el aprendizaje (Zambrano, 2016), mientras que, por otro lado, el paradigma curricular anglosajón desechó el concepto de Pedagogía y lo reemplazó por la metódica de la enseñanza en el contexto de la teoría curricular. En este sentido, la pedagogía debe ser considerada como una reflexión no solo sobre la educación, sino sobre la formación, la enseñanza, el aprendizaje, la instrucción, entre otros, en lugar de ser vista simplemente como un conjunto de estrategias o técnicas para la enseñanza.

Entonces, como ya se señaló, Klafki (1991) sugiere que la Didáctica debe dejar de lado cualquier pretensión de situar los contenidos solo en un plano teórico y llevarlos a sus raíces históricas mostrando la correlación entre la teoría y la praxis. Dicho esto, y en congruencia con la concepción crítico-constructiva de la ciencia de la educación o pedagogía, “la didáctica se tornaría una ‘didáctica crítica’, en tanto que ciencia de la enseñanza que se ocupa de las presuposiciones que soportan los acuerdos sobre el sentido de la enseñanza y sus efectos en el proceso y resultados” (Klafki, 1991, p. 93). Además, la Didáctica pretende orientar las actividades escolares para el desarrollo de la capacidad de autodeterminación y

⁸ Se destaca el uso de “posiblemente” puesto que, solo en los trabajos del Grupo De Historia de la Práctica Pedagógica y en especial a su trabajo hermenéutico de Klafki, no se tiene certeza sobre la llegada de la visión de la Didáctica crítico-constructiva de Klafki a Colombia.

codeterminación, la capacidad crítica y reflexiva sobre relaciones de poder y de intereses sociales y sus condiciones mediante contenidos que sean potencialmente emancipatorios (Echeverri, 2016).

Por otro lado, es importante recalcar que, en Colombia, distintos autores establecen una diferencia entre pedagogía y didáctica (Mockus et al., 1994, p. 6) y, según ellos, la didáctica tiene que ver con los métodos y procedimientos para facilitar la enseñanza y puede ser entendida como una técnica en el sentido más lato (Mockus et al., 1994), lo que, a primera vista, llama bastante la atención la concepción reduccionista y simplificada (Runge, Hincapié, Muñoz y Ospina, 2018). Sin embargo, y como hemos venido diciendo a lo largo de este trabajo, existen diferentes concepciones de la Didáctica (Hopman y Riquarts, 1996) las cuales van en sintonía con las tradiciones pedagógicas de origen (alemana, francófona y anglosajona)⁹.

Sin embargo, las visiones y construcciones de la Didáctica crítico-constructiva propuesta por Klafki (1991) han denotado un punto fundamental en la investigación sobre la enseñanza, pues “la Didáctica se dedica también a la problemática de la fundamentación de las metas educativas y de los contenidos formativos” (Runge, Hincapié, Muñoz y Ospina, 2018, p.148), esto entendido desde una postura alejada del reduccionismo de una simple estrategia para la implementación de una clase. Lo que en Colombia se ha visto expuesto no solo desde las propuestas formativas de las escuelas normales superiores, sino en todo un accionar de los maestros e intelectuales de la educación donde se propende por incluir un trabajo en cada disciplina o asignatura escolar que esté cimentada en la crítica y la emancipación (Echeverri, 2016).

⁹ Aunque estas son las tres teorías pedagógicas más conocidas, además de la Latinoamericana, es importante citar la recomendación de Runge, Hincapié, Muñoz y Ospina (2018) quienes señalan que dentro de la identificación y denominación de algunas propuestas didácticas están: didáctica orientada hacia el destinatario, didáctica activa y experiencial, didáctica basada en una teoría de las relaciones, didáctica basada en una teoría de la formación, didáctica curricular, etcétera.

Integración de los elementos de la didáctica crítico-constructiva de Klafki en la enseñanza de la filosofía.

Ahora bien, y para proponer entonces que desde la didáctica crítico-constructiva de Klafki se implementen procesos para la enseñanza de la filosofía, para pensar en la construcción de un encuentro formativo y en el diseño de una propuesta formativa¹⁰, se requiere tomar una serie de decisiones que provienen del análisis didáctico y que, siguiendo a Paredes (2017) enumero a continuación¹¹:

1. ***La perspectiva filosófica:*** bien, como se ha mencionado, para la didáctica crítico-constructiva de Klafki es importante situarse desde una perspectiva para poder hacer hincapié en las dinámicas de los contenidos (sus paradigmas, tensiones, transformaciones, reconstrucciones) que pretende transformar en contenido formativo (Paredes, 2017). Así, en estos primeros momentos se debe sentar en un punto de vista epistémico para poder hacer una reflexión sobre los hechos o las condiciones filosóficas que sean edificantes. Es de este modo que se generan las bases que servirán como punto de partida para la reflexión, con el propósito de elaborar posteriormente un plan de discusión que comience con interrogantes contextualizadas y de uso común, y que paulatinamente se vayan vinculando con preguntas incisivas que orienten la discusión y permitan la aparición de diversas perspectivas y respuestas.

¹⁰ Por propuesta formativa entendemos, primero, y según lo expuesto por Klafki, que el espacio de la clase es un proceso social en el que interactúan los profesores, los estudiantes y las condiciones del contexto. Así pues, la estrategia pedagógica consiste en enseñar y aprender a través de modelos ejemplares, presentando problemas esenciales en las disciplinas de manera histórica y explorando posibles soluciones. Los temas elegidos para la enseñanza sintetizan tanto el contenido como el objetivo pedagógico, y pueden surgir tanto de las preguntas del profesor como del interés de los estudiantes. Además, se utilizan ejemplos para demostrar el valor del contenido en la vida y fomentar el desarrollo de habilidades generales en los estudiantes. Todos los temas presentados tienen un carácter metodológico implícito y contribuyen al carácter teórico de la enseñanza. En resumen, la propuesta didáctica se centra en la creación de posibilidades y alternativas para los estudiantes a través de una metodología pedagógica centrada en las vivencias y la cotidianidad.

¹¹ Si bien, en Paredes (2017) se mencionan 4, para este trabajo, nos basaremos en 3 de ellas y añadiremos una propia.

2. ***El paradigma:*** en la Didáctica de Klafki (1972) es importante tener una perspectiva y un horizonte desde el cual se puedan no solo orientar sino evaluar cada uno de los contenidos y desde donde se pueda dirigir el fin que cada uno tiene en términos educativos. “No se trata de una camisa de fuerza sino de un marco que acople una perspectiva filosófica con una pregunta por la finalidad formativa asociada a su enseñanza” (Paredes, 2017, p. 41). Para el caso de esta investigación, mencionaremos el paradigma de una *Didáctica de la filosofía como educación filosófica* (Larrauri, 2001) y una didáctica de la filosofía como diálogo y como enseñanza filosófica (Kledzik, 1992). Esto pues en la clase de filosofía se debe comunicar, en parte, un conocimiento filosófico y, en parte, un deseo por el saber. En este proceso se vinculan pensamiento filosófico y pensamiento común, aunque el primero cultiva nuestro inconformismo frente al segundo.

Desde este enfoque, la educación filosófica comprende prácticas de educación o enseñanza que transmiten los textos filosóficos, prácticas de aprendizaje que comunican la competencia filosófica, maternas que comunica el deseo de pensar por sí mismos a los estudiantes. Las fuentes de este trabajo son los textos filosóficos occidentales. Se acompaña de una concepción del maestro como aprendiz de filósofo que sirve de mediador entre los textos filosóficos y los estudiantes. (Paredes, 2017, p. 41)

3. ***Perspectiva de aprendizaje en la planeación:*** ahora, la visión de Klafki alude a un aprendizaje autónomo del que se requiere que se diseñe una propuesta didáctica que incluya elementos cognitivos, estéticos, sociales y los modos en que manejan los estudiantes su cotidianeidad; además, el proceso de enseñanza debe

desligarse de paradigmas técnicos donde el objetivo sea apropiarse y llenarse de contenidos.

4. ***Formación en torno al desarrollo profesional docente:*** esta perspectiva que acuñamos es indispensable en el sentido de que si bien estamos tratando de generar una línea de pensamiento epistémica en torno de si la Didáctica es un campo disciplinar con objeto propio más allá de un simple método o estrategia de enseñanza, no podemos dejar de lado del sujeto sobre quien recae el ejercicio mismo, es decir, la praxis: el docente.

Así, en cuanto a la construcción en la enseñanza de los contenidos en este caso de filosofía (pero que pueden ser cualquiera de las Ciencias Sociales como ciencias del espíritu), es fundamental seguir recalando a sabiendas de lo que ya conocemos en Klafki, que esto debe tener un carácter crítico y práctico, el cual se manifiesta en todos los aspectos de la vida y tiene una naturaleza ética y política, lo que hace que sea esencialmente interdisciplinario, lo cual no escapa de ningún proceso social ni de sus posibles lecturas y transformaciones (Quiroz, 2011).

Pero entonces, ¿tienen todos los sujetos maestros suficiente formación para llevar a cabo un proceso didáctico de manera crítico-constructiva tal como lo sugiere Klafki? La respuesta es no por los antecedentes que ya hemos mostrado aquí sobre las dicotomías epistemológicas bajo las cuales la Didáctica ha tenido que actuar y, porque la formación de maestros inclinada sobre su desarrollo profesional no ha sido lo suficientemente fuerte para ahondar en aspectos tan íntimos como los que se han señalado en este trabajo, tales como su postura filosófica y el paradigma bajo el que desempeñan su praxis.

Además, algunos estudios sugieren que el sistema educativo renuncie a la mirada endeble que ha tenido sobre el desarrollo profesional docente en torno a sus construcciones básicas de los procesos de enseñanza (Barton et al., 2011; Scheeler et al., 2004). Por lo tanto, se insta a que se le dé la importancia que necesita la construcción de un marco de referencia conceptual, filosófico y de articulación de prácticas consistentes entre ellas en todas sus fases (evaluación, planificación, intervención, valoración de los resultados, transición) para que se adecuen en todo este sentido los programas pedagógicos instituciones y se mitiguen los riesgos subyacentes nacidos de la falta de intervención y conexión entre las realidades sociales o los fenómenos globales y las prácticas educativas (García-Grau, 2002).

En este orden de ideas, la importancia de la formación del profesorado en torno de esta mirada crítico-constructiva es imprescindible puesto que al entrar en el campo de las Ciencias Sociales o Ciencias del Espíritu, el ejercicio de construir procesos de comprensión de los fenómenos humanos y sociales, requiere que se reconozcan las habilidades y carencias de los alumnos para poder actuar sobre ello y, bajo las premisas de esas condiciones, la Didáctica (en la perspectiva de Klafki) los docentes fundamenten la enseñanza sobre la base del conocimiento social.

Ante esto, es importante señalar que existen enormes retos en la enseñanza de la Filosofía desde Klafki, los cuales recaen en cada uno de los cuatro elementos que se han señalado anteriormente, a saber: la perspectiva filosófica, el paradigma, la perspectiva de aprendizaje en la planeación y en la formación en torno al desarrollo profesional docente. En términos de retos, se debe a que, en primera instancia, el profesorado necesita tener una formación que apunte a su desarrollo profesional, para que factores como la perspectiva de aprendizaje en la planeación sean ampliamente

trabajados y abordados no solo epistemológicamente sino en sentido de su quehacer cotidiano. Así entonces, el conocimiento de la perspectiva filosófica y el paradigma, serán el resultado de un proceso tanto formativo como reflexivo basado en saberes académicos y cotidianos.

Conclusiones.

Las lecturas realizadas y las apreciaciones que surgieron sobre las mismas permiten señalar que se insta a rechazar la concepción de la Didáctica como un método general para la enseñanza, y mucho más, como una estrategia usada en la praxis docente para la elaboración de programas o planeaciones sobre el contenido de un saber en específico. Esta comprensión además de simplista se aleja de las construcciones epistémico-científicas que históricamente desde la teoría de la Ciencia de la Educación se han logrado. Además, como lo citamos en el epígrafe correspondiente, su carácter meta-analítico va en dirección de sus problemas, fundamentos, conceptos, teorías y prácticas, por lo que no es acertado reducir la Didáctica ni a un quehacer ni a un método de los docentes. La Didáctica es, entonces, un subcampo de la Pedagogía, que entre otras cosas concuerda con el pensamiento ya expresado en Klauss (2013).

Por otro lado, la Didáctica en sentido crítico-constructivo propuesto por Klafki (1972) si bien contiene problemas no resueltos o poco estudiados, no se puede asumir que esto sea motivo de su inexistencia; por el contrario, dadas estas inquietudes, los posibles planteamientos que vayan emergiendo podrán fortalecer sus matices de análisis. Además, quien actúa bajo las dinámicas de la Didáctica como un subcampo (el docente en este caso), se convierte en un productor de nuevos saberes y, por consiguiente, debe generar los vínculos necesarios entre sus contenidos, las condiciones sociales y culturales de los contextos donde actúa y también, hacerse cargo de formular constates preguntas que alimenten el corpus teórico del campo.

Del mismo modo y como se señaló también en páginas anteriores, es necesario reconstruir una base sólida en torno de la formación del profesorado que no solo lo ubique como un objeto de saberes sino como un sujeto que construye desde sus procesos de interpretación de las realidades en las que vive, alternativas para nutrir su trabajo en la enseñanza básica y media, preferiblemente, donde sean usadas herramientas que seleccionen los contenidos a enseñar, basados en el análisis didáctico propuesto por Klafki, los cuales se den siempre en aras de repensar las posturas epistémicas y sistemáticas que ya están construidas desde la institucionalidad hegemónica para convertir el acto de educar en un punto de partida para reevaluar, resignificar y reconstruir nuestras condiciones históricas.

Referencias bibliográficas.

- Abreu, O., Rhea, S., Arciniegas, G., & Rosero, M. (2018). Objeto de estudio de la didáctica: análisis histórico epistemológico y crítico del concepto. *Formación universitaria*, 11(6), 75-82.
- Arias, J., Gómez, G., & Osorio, E. (2008). *Implicaciones de la pedagogía del texto en propuestas educativas*. Divergráficas Ltda.
- Benejam, P. (1999). la formación psicopedagógica del profesorado de didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 219-229.
- Catálogo de Modelos Didácticos de Göttingen (1985). Der Göttinger Katalog Didaktischer Modelle enthält eine knappe Beschreibung der Modelle Simulation. <http://www.wiso.gwdg.de/~ppreiss/didaktik/method17.html>
- Da Silva, Tomaz T. (2002). *Documentos de identidad*. Belo Horizonte: Auténtica editorial.
- De Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., & Barco, S. (1997). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- Echeverri, A. (1996) Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. *Revista Educación y pedagogía*, 8(16).
- Flehsig, K-H. (1979). Sobre modelos didácticos y su catalogación. *Educación (Tübingen)*, 19, 7-23.
- Flehsig, K., & Schiefelbein, E. (2003). 20 modelos didácticos para América Latina. *Washington: Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (OEA)*, 8(13), 23-28.
- Garcés, J. F. (2011). Didáctica, narrativas e investigación educativa. *Simposio internacional de Narrativas en Educación. subjetividad y Formación*. Universidad de Antioquia.

- García-Grau, A. (2020). Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias. *Tesis Psicológica*, 15 (2), 1-32.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.
- Hopman, S. y Riquarts, K. (1996). *Didaktik and/or Curriculum*. IPM.
- Klafki, W. (1975). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz.
- Klafki, W. (1991). Sobre la relación entre didáctica y metódica. *Revista Educación y Pedagogía*, 5(2), 85-108.
- Kledzik, S. (1992). *Les recherches contemporaines en didactique de la philosophie*. Beltz.
- Larrauri, M. (2001). La educación filosófica. En: C. Lomas (comp.). *¿Educar o segregar? Materiales para la transformación de la educación secundaria*, pp. 144-154. Universidad Nacional.
- Litwin, E. (1999). Las variaciones en el arte de narrar: una nueva dimensión para una nueva agenda didáctica. *Revista Propuesta Educativa*, 10(20), 37-40.
- Mockus, A. et al. (1994). *Las fronteras de la escuela*. Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Moreno Olivos, T., (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 50(2), 26-54.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333327290003>
- Moscovici, S., & Hewstone, M. (1986). De la ciencia al sentido común. *Psicología social*, 679-710.
- Paredes Oviedo, D. M. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*, (47), 31-47.
- Pérez Ramírez, F. A., Palacio Ríos, L., & Hernández Zuluaga, G. D. (2016). Consideraciones para la construcción crítica del currículum y la didáctica en los humanismos. *El Ágora USB*, 16(2), 571-590.

- Quiroz Posada, R. (2012). La Didáctica de las Ciencias Sociales y Formación Ciudadana. *UniPluriversidad*, 11(2), 1-4.
<https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.11073>
- Runge-Peña, A., Hincapié-García, A., & Muñoz-Gaviria (2021). *El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia*. Fondo editorial UCO.
- Velilla, H. E. (2018). Sobre el carácter de generalidad de la *allgemeine didaktik* (didáctica general): la didáctica como meta-análisis. *Kénosis*, 6(10), 122-149.
- Wodack, R. (2003) El enfoque histórico del discurso *En: Wodack, R. & Meyer, M. (2003). Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa.
- Wulf, C. (1996). *Antropología histórica y ciencia de la educación*. Educación (Tübingen).
- Zambrano, A. (2016). Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Praxis & saber*, 7(13), 45-61.