

YACHAY ADHIERE A UNA LICENCIA CREATIVE COMMONS

ATTRIBUTION-NONCOMMERCIAL 4.0  
INTERNATIONAL – (CC BY-NC 4.0)DOI: <https://doi.org/10.35319/yachay.202480150>

## **Wolfgang Klafky y Henry Giroux: Los principios del enfoque pedagógico crítico constructivo y su contribución a la formación ciudadana**

### **Wolfgang Klafky and Henry Giroux: The principles of the critical-constructive pedagogical approach and their contribution to citizenship education**

*Ramiro Lobatón Patiño<sup>1</sup>*

#### **Resumen**

El objetivo central de este artículo es analizar la contribución de los principios del enfoque crítico constructivo a la formación ciudadana que, a nivel teórico, resulta de la relación dialéctica entre educación y sociedad existente en los supuestos de las teorías educativas críticas de Wolfgang Klafki y Henry Giroux. Estas teorías, a pesar de sus diferencias, articulan la crítica de la sociedad democrática con una educación emancipadora. La metodología utilizada es una investigación analítica desde una perspectiva hermenéutica. Los resultados muestran que existe una relación interna entre democracia y educación mediada por el efecto beneficioso de la promoción de capacidades analíticas y sociales. Los principios de humanismo radical, emancipación y democracia social, así como el principio **ético**-político de la formación del enfoque crítico constructivo, contribuyen a explorar un discurso renovado de formación ciudadana. Sobre esa base, la formación ciudadana no puede reducirse a una comprensión de educación instruccional e instrumental.

<sup>1</sup> Universidad Católica Boliviana.

## **Palabras clave**

Educación ciudadana – enfoque pedagógico crítico constructivo – principios – Wolfgang Klafki – Henry Giroux

## **Abstract**

The main objective of this article is to analyze the contribution of the principles of the critical-constructive approach to citizenship education, which, at a theoretical level, results from the dialectical relationship between education and society present in the assumptions of the critical educational theories of Wolfgang Klafki and Henry Giroux. Despite their differences, these theories articulate the critique of democratic society with an emancipatory education. The methodology used is an analytical investigation from a hermeneutical perspective. The results show that there is an internal relationship between democracy and education mediated by the beneficial effect of promoting analytical and social skills. The principles of radical humanism, emancipation and social democracy, and the political-ethical principle of training in the critical-constructive approach, contribute to exploring a renewed discourse of citizen education. On this basis, training for citizenship cannot be reduced to an instrumental and instructive comprehension of education.

## **Key words**

Citizenship education – critical-constructive pedagogical approach – principles – Wolfgang Klafki – Henry Giroux

## **Introducción**

El debate en torno a la educación y la política es tan antiguo como actual. Las preguntas en relación a “qué es la educación”, “para qué se educa”, “qué tipo de ciudadano” y “qué tipo de sociedad se busca construir” han sido abordados por los principales filósofos a lo largo de la historia. Platón, Aristóteles, Rousseau, Kant, Dewey, Adorno, Freire,

Habermas, Honneth, entre otros, han reflexionado la relación entre política y educación. El presente estudio delimita su abordaje al interior de la relación entre democracia y educación ciudadana.

Uno de los principales problemas que tiene la educación ciudadana en América Latina es la insuficiente reflexión pedagógica sobre la formación ciudadana.

Desde que se recuperó la democracia a fines de la década de los 80 del siglo XX, inició en América Latina un proceso de activación de la economía, denominado “experimentos neoliberales”<sup>2</sup>. Es decir, al lado de los procesos de privatización de las empresas públicas y apertura a la economía de libre mercado, se desarrollaron en todo el continente reformas educativas. En ese marco se promocionó en el currículum cursos y temáticas relacionados con la “educación ciudadana”. Para los sectores contestatarios, tales como profesores y trabajadores, el enfoque de ese tipo de educación ciudadana se ha caracterizado, en los hechos, por “legitimar el discurso neoliberal” más que por fortalecer la democracia<sup>3</sup>.

Tanto los organismos internacionales, como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la UNESCO, han privilegiado a nivel internacional estudios empíricos comparativos para conocer el grado de conocimiento y habilidades que tienen los estudiantes<sup>4</sup>. Uno de esos estudios es elaborado por ICCS (International Civic and Citizenship Education Study). El ICCS diseñó un conjunto de instrumentos

<sup>2</sup> Susana López Guerra y Marcelo Flores, “Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica”, *Revista electrónica de investigación educativa*, vol. 8, n° 1 (2006): 6, <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/122/212>.

<sup>3</sup> Olivo, María, “Educación para la ciudadanía en Chile”, *Información tecnológica*, vol. 28, n°5 (2017): 152. DOI: 10.4067/S0718-07642017000500016.

<sup>4</sup> UNESCO. *La formación inicial docente en educación para la ciudadanía en América Latina. Análisis comparado de seis casos nacionales. Estrategia regional sobre docentes* (Santiago: OREALC-UNES, 2017), file:///C:/Users/24952597/Downloads/369972spa.pdf.

para medir empíricamente cuál es el conocimiento que poseen los estudiantes en torno a la institucionalidad democrática. Estos estudios se realizaron desde 1991, y el último fue en el año 2022. Con la medición y comparación de resultados entre países, se ha intentado mostrar quiénes poseen mejores resultados en relación a sus pares<sup>5</sup>. Con ello se ha reducido la formación ciudadana a una discusión instrumental y técnica, y ha impedido la generación de un debate pedagógico en torno a la pregunta: ¿para qué necesitamos educar en ciudadanía democrática?

Por otra parte, los organismos y organizaciones internacionales que se ocupan de hacer un seguimiento al estado de las democracias en América Latina, tales como el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo), Latinobarómetro e Idea Internacional, expresan su preocupación por el aumento cada vez mayor de un sentimiento que puede describirse como un “desencanto de los ciudadanos sobre las democracias reales”, debido a grandes rasgos por tres componentes.

El primer componente apunta a lo ético-político, caracterizado por los altos niveles de corrupción, polarización política creciente, crisis de representación en los partidos políticos, debilitamiento de la independencia judicial y una sensación generalizada que se gobierna para unos cuantos grupos poderosos<sup>6</sup>. El segundo señala el componente socioeconómico, es decir la persistente e histórica “desigualdad socioeconómica” existente en la región, agravada aún más con los efectos de la pandemia de COVID-19; ello ha puesto el foco del debate

<sup>5</sup> IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement), *Assessment framework*, (Amsterdam: ICCS, 2016), [https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-02/IEA\\_ICCS\\_2016-Framework.pdf](https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-02/IEA_ICCS_2016-Framework.pdf).

<sup>6</sup> Latinobarómetro. *Informe Chile 2020*, (Santiago de Chile: Banco de datos en línea, 2020), [file:///C:/Users/Internet/Downloads/INFORME\\_LATINOBAROMETRO\\_CHILE\\_1995\\_2020.pdf](file:///C:/Users/Internet/Downloads/INFORME_LATINOBAROMETRO_CHILE_1995_2020.pdf); Latinobarómetro, *Informe 2021* (Santiago de Chile: Banco de datos en línea, 2021), [https://media.elmostrador.cl/2021/10/Latinobarometro\\_Informe\\_2021.pdf](https://media.elmostrador.cl/2021/10/Latinobarometro_Informe_2021.pdf).

político sobre las bases sociales de la democracia<sup>7</sup>. El tercer componente visibiliza lo socio-cultural, caracterizado por la existencia de grupos étnicos, culturales y sociales que históricamente fueron excluidos y marginados. Hoy estos grupos exigen ser reconocidos como miembros de pleno derecho dentro de la comunidad política, a través de los principios de igualdad, diferencia e interacción positiva<sup>8</sup>. De esta manera, desde un modelo de sistemas se puede apreciar que existe en las sociedades democráticas latinoamericanas una desconexión entre la esfera política, socioeconómica y socio-cultural. Al parecer, en estos últimos 25 años la democracia ha sido subvertida a una categoría vacía, descrita como un marco jurídico en el cual se establecen relaciones comerciales dentro de una economía de libre mercado.

Frente a esta tendencia global, se ve la necesidad de recuperar la reflexión pedagógica para pensar la formación ciudadana democrática.

La literatura especializada en torno a educación ciudadana ubica a John Dewey como primera referencia en el siglo XX. En efecto, en 1916 publicó su libro *Democracia y Educación*; después de él hay una larga tradición de pensadores pragmatistas, liberales y republicanos que han escrito sobre la importancia de la formación del ciudadano. Sin embargo, el propósito de este artículo es recuperar y revitalizar un enfoque de la pedagogía crítica, denominado “enfoque pedagógico

<sup>7</sup> Véase los *Informes* de la Comisión Económica Para América Latina (CEPAL), Panorama Social de América Latina. (Santiago: Naciones Unidas, 2020) [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46687/8/S2100150\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46687/8/S2100150_es.pdf); Programa de las Naciones Unidas para Desarrollo (PNUD), *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*, (Santiago de Chile: PNUD – Uqbar, 2017), file:///C:/Users/Internet/Downloads/DESIGUALES\_reimp-libro-completo%20(1).pdf; PNUD, *Atrapados: Alta desigualdad y bajo crecimiento en América Latina y el Caribe. Informe regional de desarrollo humano 2020*, (Nueva York: PNUD, 2021), <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/latinamerica/undp-rblac-IRDH-PNUD-ES.pdf>.

<sup>8</sup> Ramiro Lobatón Patiño, “La dimensión intercultural de la ciudadanía. Fundamentación y alcances”, *Punto Cero*. Vol 8, n. 46 (2023): 9-23. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1815-02762023000100009&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1815-02762023000100009&lng=es&nrm=iso).

crítico constructivo”, con el fin de visibilizar y esquematizar sus principios, así como poner de manifiesto su contribución teórica para pensar una formación ciudadana renovada.

El artículo se apoya en una investigación analítica. Según McMillan y Schumacher, este tipo de investigación “incluye el análisis de conceptos y acontecimientos históricos y los procesos de elaboración y desarrollo de políticas educativas”<sup>9</sup>. Como forma de indagación cualitativa, proviene fundamentalmente de la filosofía (el significado de los conceptos), la historia y la ciencia política; utiliza principalmente documentos. El presente estudio busca analizar la contribución de los principios del enfoque crítico constructivo en la teoría crítica de Wolfgang Klafki y Henry Giroux a la formación ciudadana. En este marco, el proceso de investigación analítica desde una perspectiva hermenéutica es pertinente, porque parte con la búsqueda y localización de las fuentes primarias y secundarias, aplica la crítica interna y externa, identifica las evidencias basadas en datos<sup>10</sup>, caracteriza las teorías educativas de los pedagogos mencionados, analiza los supuestos teóricos, identifica los principios del enfoque pedagógico crítico constructivo y visibiliza la contribución de un concepto de formación ciudadana democrática renovada.

Las fuentes primarias proceden de libros y artículos escritos por Wolfgang Klafki y Henry Giroux. Los criterios de selección para la delimitación de fuentes primarias se basaron en aquellos escritos que abordan las temáticas de “formación ciudadana”, “teoría crítica” y “teoría educativa crítico constructiva”. Las fuentes secundarias están compuestas por tesis doctorales, libros y artículos especializados en alemán y español sobre los autores y la temática de estudio.

<sup>9</sup> James H. McMillan y Sally Schumacher. *Investigación educativa*. (Madrid: Pearson, 2005), 529.

<sup>10</sup> McMillan, James H. y Sally Schumacher. *Investigación educativa*, 532.

La perspectiva hermenéutica utilizada en el análisis permitió, en primer lugar, ubicar a cada pensador en su contexto; segundo, identificar los supuestos filosóficos que sustenta su teoría de educación crítica; tercero comparar y establecer los puntos de encuentro entre las dos teorías educativas; cuarto, extraer un conjunto de principios del enfoque crítico constructivo; y quinto, caracterizar su contribución a la formación ciudadana.

El enfoque pedagógico crítico-constructivo se define como una variante de la pedagogía crítica, que busca la autodeterminación, democratización y emancipación a través del desarrollo de la conciencia crítica y la acción constructiva en la praxis educativa, que emerge a partir de la década de los 70 del siglo XX en Alemania, inspirado en los movimientos estudiantiles del 68 y el aporte teórico de los pensadores de la escuela de Frankfurt.

Si bien el concepto y fundamentación de una “didáctica crítico-constructiva” ha sido desarrollado por el pedagogo alemán Wolfgang Klafki, hemos encontrado una producción teórica análoga en las dimensiones “crítico” y “constructivo” en Henry Giroux, que contribuye a la complementación de un enfoque crítico-constructivo renovado.

Klafki y Giroux son pensadores que provienen de diferentes contextos geográficos y culturales. Wolfgang Klafki (1927-2016) es considerado como uno de los pedagogos alemanes más destacados dentro del campo de las ciencias de la educación contemporánea alemana. El trabajo teórico de Klafki parte de una fundamentación teórica de la noción “formación”, que en lengua alemana se conoce con la noción de *Bildung*, y el desarrollo de las implicaciones teórica, didáctica y metodológica en la praxis educativa. Su obra pedagógica se caracteriza por una transición de la pedagogía de las ciencias del espíritu a la teoría

de la educación crítica constructiva. Se concentra en la fundamentación de esta teoría para concretizar su obra en un modelo que puede describirse como didáctico-crítico-constructivo, que adquiere cuerpo en los planes de estudio a través del diseño de los problemas llave, que se imparten en las unidades didácticas. Klafki subraya también en el ámbito metodológico la promoción de una investigación-acción para el desarrollo de reflexión docente<sup>11</sup>. Por su parte, Henry Giroux (nacido en 1943) es considerado como uno de los pedagogos más importantes de la pedagogía crítica estadounidense. Sus planteamientos teóricos se empiezan a conocer en la década de los 70 y 80 del siglo XX. Giroux comenzó examinando problemas del aula, la escuela, la comunidad y la enseñanza; pasó a reflexionar sobre los procesos de formación crítica en los educadores<sup>12</sup>; y finalmente desembocó en el análisis de los trabajadores de la cultura. Giroux pretende promover el desarrollo del aprendizaje práctico con fines emancipatorios no sólo en las escuelas, sino también fuera de ellas<sup>13</sup>.

Las teorías educativas de Klafki y Giroux poseen un sustento teórico y estructura argumentativa análogas, y sus teorías tienen una misma direccionalidad pedagógica. Las dos teorías educativas tienen que ver con la búsqueda de la autodeterminación, democratización y emancipación a través del desarrollo de la conciencia crítica y la acción constructiva en la praxis educativa.

<sup>11</sup> Christian Roith, "Transiciones en el pensamiento pedagógico de Wolfgang Klafki: De la Geisteswissenschaftliche pädagogik a la teoría crítico-constructiva de la educación", *Con-Ciencia Social*, n. 19 (2015): 159-166; Diana Paredes, "El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía", *Pedagogía y Saberes*, n. 47, (2017): 31-47.

<sup>12</sup> Henry Giroux. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (Barcelona: Paidós, 1997), 198.

<sup>13</sup> Henry Giroux, *Cultura, política y práctica educativa* (Barcelona: Graó, 2001).

El enfoque crítico-constructivo se diferencia de otras variantes de la pedagogía crítica, tales como la pedagogía radical, inspiradas en la línea de Pierre Bourdieu<sup>14</sup>, que realizan un interesante análisis estructural y simbólico del fenómeno educativo, pero que al concentrar toda su carga en la “crítica”, desembocan en una especie de “escepticismo” y “paralización”, que impide promover procesos de transformación.

El enfoque pedagógico crítico-constructivo recupera de la pedagogía crítica en general, y de la teoría crítica en particular, “la dimensión de la crítica”, en cuanto subraya la tesis de que el fenómeno educativo es un fenómeno social y que su estudio no puede estar separado del análisis estructural de la sociedad en general. Esta dimensión contribuye a “desvelar” las estructuras subyacentes que invisibilizan la explotación, la exclusión, la desigualdad social y las injusticias.

Pero este enfoque pretende equilibrar la balanza, y al lado de la dimensión crítica trabaja también “la dimensión constructiva”, es decir, la elaboración de metas y mecanismos pedagógico-didácticos para contribuir a una progresiva concreción de una educación emancipatoria, es decir una “educación para la emancipación” (*Bildung zur Mündigkeit*); es en este sentido que Klafki denota la significación del adjetivo “constructivo”.

El artículo se estructura en tres puntos. En los dos primeros puntos se examinan los planteamientos centrales de las teorías educativas de Klafki y Giroux, deteniéndonos en mostrar esa relación entre educación y sociedad y sus contribuciones a la formación ciudadana, y en el tercer punto se extraen y caracterizan los principios del enfoque pedagógico crítico constructivo.

<sup>14</sup> Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (México D.F.: Fontamara, 1995).

## 1. El aporte de la teoría educativa crítica constructiva de Wolfgang Klafki a la formación ciudadana

La evolución del pensamiento pedagógico de Wolfgang Klafki se puede identificar en tres estudios significativos. El primero titula “De las humanidades a la didáctica crítico-constructiva” (“Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Didaktik”)<sup>15</sup>, donde señala que su teoría educativa da continuidad y supera las ciencias del espíritu. El segundo, “Ciencia de la educación crítica-constructiva” (“Kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft”)<sup>16</sup>, expone los principios y características conceptuales y metodológicas para plantear la educación crítico constructiva como ciencia. El tercero titula: *Nuevos estudios sobre teoría de la formación y didáctica. Formación general contemporánea y didáctica crítica-constructiva (Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik)*<sup>17</sup>. Allí postula, como corolario de su pensamiento, su teoría de la formación y didáctica crítico-constructiva. A nivel metodológico, su teoría crítica combina el método histórico-hermenéutico, los estudios empíricos y la crítica ideológica de la escuela de Frankfurt<sup>18</sup>.

¿Cuál es la contribución de la teoría educativa crítica de Klafki a la formación ciudadana? En este artículo examinaremos dos contribuciones. Una relacionada con los presupuestos teóricos, y la otra con la fundamentación de “formación” como una categoría filosófico-

<sup>15</sup> Wolfgang Klafki, “Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Didaktik”, *Schulpädagogik und Fachdidaktik*. Ed. por H. K. Beckmann (Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: W. Kohlhammer, 1981), 49-71.

<sup>16</sup> Wolfgang Klafki, “Kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft”, *Deutsche Pädagogen der Gegenwart. Ihre Erziehungs-, Schul- und Bildungskonzeptionen*. B. 1. Ed. por R Winkel (Düsseldorf: Schwann, 1984), 137-162.

<sup>17</sup> Wolfgang Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (Weinheim und Basel: Beltz, 1991).

<sup>18</sup> Wolfgang Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie...*, 9.

pedagógica acorde con las exigencias de una sociedad democrática inclusiva.

Klafki encuentra en el planteamiento teórico de la escuela de Frankfurt el instrumental teórico para establecer una relación interna entre democracia y educación. De manera sintética se puede afirmar:

Klafki extrae de la teoría social crítica los siguientes planteamientos: (a) la ciencia de la educación, en el sentido de la teoría crítica, debe ser permanente crítica a la sociedad; (b) la meta más alta de la educación debe ser la educación para la autodeterminación, para la capacidad crítica, para la elección libre de posibilidades individuales y para el reconocimiento de cada una de las personas como iguales; (c) existe una relación recíproca entre los planteamientos de (a) y (b), resultando de ello que una sociedad democrática necesita de las capacidades de autodeterminación y organización de los ciudadanos<sup>19</sup>.

De los planteamientos de Klafki se desprenden dos líneas de análisis que se encuentran relacionadas dialécticamente. La primera establece un tipo de relación entre educación y sociedad. En cambio, la segunda instaura una relación entre educación y formación del individuo.

El primer planteamiento establece un tipo de relación entre “educación y sociedad democrática”. Las teorías de educación tradicional comprenden la educación a partir de su rol funcional. Es decir, ella se caracteriza por transmitir conocimientos, tradiciones y valores para que las generaciones más jóvenes puedan comprender el orden social. El planteamiento propuesto por Klafki complementa la anterior con una función crítica. La ciencia de la educación debe ser permanente crítica a la sociedad; con ello dice Klafki que se produce un efecto beneficioso. Le ofrece al individuo la posibilidad de criticar la sociedad; por ahí

<sup>19</sup> Ramiro Lobatón, “Los problemas y desafíos actuales de la formación ciudadana”, *Palabra y razón*, n. 11 (2017): 36, <https://revistapyr.ucm.cl/article/view/217/208>.

desarrolla el estudiante su capacidad para explicar los problemas sociales y contribuir siempre a una continua desplegada sociedad democrática. En este marco, la sociedad es también influenciada por los individuos<sup>20</sup>. De esta manera, se establece una relación entre educación y democracia. A medida que se desarrollan las capacidades analíticas en los educandos para analizar temas y problemas existentes en su sociedad, se contribuye a fortalecer la democracia.

El segundo planteamiento se refiere a la relación entre educación y formación de la persona. ¿Qué entiende Klafki por formación?, ¿cuál es el aporte de esta categoría a la discusión de la formación ciudadana?

Una de las principales contribuciones de Klafki a la pedagogía en general, y a la formación ciudadana en particular, es la fundamentación de la categoría *Bildung*, que en lengua española se traduce como “formación”.

Las raíces de este concepto las encuentra en los planteamientos centrales de la reflexión pedagógica alemana, iniciada en la ilustración y que posee una larga tradición hasta llegar a la escuela de Frankfurt.

En efecto, Klafki explica que su concepto de *Bildung* está afiliado con el movimiento de la Ilustración, específicamente en las ideas literarias, filosóficas y pedagógicas alemanas entre los años de 1770 y 1830. Es decir, en las ideas del idealismo filosófico-pedagógico, la clásica literatura alemana, el nuevo humanismo y una parte del romanticismo, que se caracterizó por su mentalidad crítica respecto a los problemas de la sociedad de su tiempo. A partir del aporte de los intelectuales alemanes de este periodo construye un horizonte que —poseyendo variaciones— son

<sup>20</sup> Chu, Chi Huan, *Von der kategorialen zur politisch orientierten Bildung. Untersuchungen zur Theorie der Bildung von Wolfgang Klafki*, dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Sozialwissenschaften in der Fakultät für Sozial und Verhaltenswissenschaften (Tübingen: Eberhard-Karls-Universität, 2002), 96-97.

la base en la que se desarrolló la noción *Bildung*. Entre los principales autores que se subraya están: Lessing, Herder, Kant, Pestalozzi, Goethe, Schiller, Humboldt, Herbart, Schleiermacher, Fröbel, Diesterweg y Hegel<sup>21</sup>.

Aquí se hace necesario subrayar que Klafki es uno de los teóricos que ubica, por así decirlo, el origen de la formación ciudadana en la Ilustración. En sus palabras:

El siglo XVIII de la Ilustración muestra esa posibilidad formulada en un derecho. La idea de la democracia política y las ideas de la pedagogía como precursores de derechos de cada joven sobre el desarrollo de sus potencialidades, correspondiente de la cogestión de los enlaces sobre el desarrollo de la sociedad, en su fundamentación y acción<sup>22</sup>.

La Ilustración marca en la historia europea un hito, que desembocó posteriormente en un proceso de transformación del orden social establecido medieval. Las teorías del contrato social (contractualismo político), planteadas por John Locke, Jean-Jacques Rousseau e Immanuel Kant, cuestionan en términos filosóficos los fundamentos del orden político medieval, y, por otra parte, proponen nuevos presupuestos en los cuales se sustenta la legitimidad de la autoridad política; ahí se encuentra, a un nivel filosófico, la fundamentación del Estado moderno, la emergencia moderna de la noción de ciudadano y de la formación ciudadana.

En este marco Klafki recupera la noción de *Bildung*, que se encuentra en Kant, en su artículo “Respuesta a la pregunta ¿qué es la Ilustración?” (1784), cuyo planteamiento central es: “La Ilustración es

<sup>21</sup> Wolfgang Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie...*, 19.

<sup>22</sup> Wolfgang Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie...*, 50-51. Traducción propia.

la salida de las personas de su propia culpa, de la inmadurez, que es la incapacidad para servirse de su propio entendimiento sin dirección”<sup>23</sup>. De esta manera, el primer momento de la *Bildung* (“formación”) subraya la autodeterminación, libertad, emancipación, autonomía, madurez y la razón.

Klafki reconoce posteriormente elementos teóricos en el enfoque de la teoría educativa del joven Marx, pasando más tarde por programas pedagógicos democrático social, hasta llegar a la teoría crítica con la filosofía social de Theodor W. Adorno, Max Horkheimer y Jürgen Habermas. Así como estas teorías críticas influenciaron en los científicos de la educación, ante todo: Heinz Joachim Heydorn, Herwig Blankertz y Klaus Mollenhauer<sup>24</sup>.

Sobre la recuperación de esta larga tradición en el cual se asienta la noción *Bildung*, Klafki define la noción “formación” en los siguientes términos:

Según mi opinión *Bildung* (Formación) tiene que entenderse hoy como la relación independiente, elaborada y personalmente responsable de tres capacidades básicas:

- Como capacidad de autodeterminación de cada uno sobre las relaciones individuales de su vida y las interpretaciones de sentido de forma interpersonal, profesional, ética, religiosa.
- Como capacidad de cogestión, en la medida que cada uno tiene derecho, la posibilidad y la responsabilidad por la formación de nuestras relaciones culturales, sociales y políticas, que se poseen en común.

<sup>23</sup> Immanuel Kant, “Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung”, *Immanuel Kant. Was ist Aufklärung. Aufsätze zur Geschichte und Philosophie*. Ed. por J. Zehbe (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1975), 55. Traducción propia.

<sup>24</sup> Wolfgang Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie ...*, 51.

- Como solidaridad, en la medida que el propio derecho de autodeterminación y cogestión sólo está justificado si está conectado no solo con el reconocimiento, sino con los mismos individuos, que no se conceden o se ha limitado la autodeterminación y la cogestión a causa de sus relaciones sociales, la retención de privilegios y las limitaciones o representaciones políticas<sup>25</sup>.

El contenido que se desprende del concepto de formación expresa claramente su relación con el fortalecimiento de las capacidades ciudadanas, tales como son la capacidad de autodeterminación, cogestión y solidaridad. Mientras la primera denota la capacidad de autodeterminación personal sobre la propia vida, la segunda subraya el carácter político y social, caracterizado por el derecho, la posibilidad y la responsabilidad de moldear las relaciones sociales y políticas que se poseen en común. Finalmente, la tercera apunta a la solidaridad, es decir, a trabajar las relaciones de reconocimiento y apoyo con los sectores excluidos. En este marco, Wolfgang Sander afirma que “la noción *Bildung* señala, como ningún otro núcleo, lo propio del pensamiento pedagógico que introduce una comprensión de lo político”<sup>26</sup>.

Por ello, la concepción de formación de Klafki no se reduce a la visión clásica de formación, entendida como la promoción de la autodeterminación moral del individuo, sino que es enriquecida con una nueva interpretación crítico social.

Klafki descubre en la relación educación-sociedad la interacción dinámica y complementaria de la dimensión personal y social. Desde su perspectiva

<sup>25</sup> Wolfgang Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie...*, 52. Traducción propia.

<sup>26</sup> Wolfgang Sander, “Was heißt ‘Rainaissance der Bildung?’”, *Zeitschrift für Pädagogik*, vol. 61, n. 24 (2015): 519. Traducción propia.

la autodeterminación o la promoción de la autonomía no puede promoverse exclusivamente en la esfera individual, desconectada de lo social. Esto constituye la gran diferencia entre la pedagogía de las ciencias del espíritu y la teoría educativa crítica. La primera sostenía que la formación del individuo podía realizarse prescindiendo de la dimensión social, de esta manera, el punto débil de la pedagogía tradicional ha sido el descuido del estudio de la relación “educación-sociedad”<sup>27</sup>.

En este punto Chi-Hun Chu ha afirmado que

la pedagogía tradicional se reduce a cultivar las capacidades de los estudiantes. En cambio, en el enfoque de Klafki, su teoría relaciona estrechamente al individuo y la sociedad. La ciencia de la educación es contemplada por Klafki como investigación y teoría de la educación en relación a la explicación de los problemas de la autodeterminación, democratización y emancipación desde una perspectiva pedagógica<sup>28</sup>.

En este marco se puede entender la afirmación que hace Klafki, cuando sostiene que “el aumento de la realización de la autodeterminación de todas las personas requiere de la disminución del dominio del hombre sobre el hombre, de la explotación económica y de la desigualdad social, que utilizado positivamente está conectado con la construcción de una democracia social”<sup>29</sup>.

<sup>27</sup> Ramiro Lobatón, “Los problemas y desafíos actuales de la formación ciudadana”, *Palabra y razón*, n. 11 (2017): 37.

<sup>28</sup> Chu, Chi Huan, “Von der kategorialen zur politisch orientierten Bildung...”, 96. Traducción propia.

<sup>29</sup> Wolfgang Klafki, “Kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft”, *Deutsche Pädagogen der Gegenwart. Ihre Erziehungs-, Schul- und Bildungskonzeptionen*, B. 1. Ed. por R. Winkel (Dusseldorf: Schwann, 1984), 139-140. Traducción propia.

De ello se desprende que esta formación busca desarrollar una sociedad que no se reduzca a una educación técnica, económica, sino que busca alcanzar una sociedad democrática, con libertad, valor social y por ende “constructivo”.

## **2. El aporte de la pedagogía crítica de Henry Giroux a la formación ciudadana**

Si bien en el pensamiento pedagógico de Giroux encontramos planteamientos sobre la nueva sociología de la educación, ideas de Gramsci, Paulo Freire y planteamientos postmodernos, éstos adquieren sentido bajo el eje de la teoría crítica de la escuela de Frankfurt y del reconstruccionismo social.

Su teoría educativa combina lo que él ha denominado metafóricamente, “el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad”<sup>30</sup>, es decir, combina la crítica a la sociedad con “un discurso de transformación y emancipación social”<sup>31</sup>.

Giroux encuentra en los planteamientos de Horkheimer, Adorno y Marcuse el instrumental para examinar la sociedad. Entre esos elementos subraya la relación teoría-sociedad; la capacidad metateórica de la teoría crítica; el espíritu crítico de la teoría; el pensamiento dialéctico como forma de crítica y la interrelación dialéctica entre teoría-práctica. A partir de estos elementos, su teoría educativa se caracteriza por la crítica a las teorías educacionales ligadas a los paradigmas funcionalistas basados en los supuestos extraídos de una racionalidad positivista, y reivindica la importancia de la conciencia histórica: ella es una dimensión fundamental del pensamiento crítico.

<sup>30</sup> Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales...*, 176.

<sup>31</sup> Henry Giroux, *Teoría y resistencia en Educación* (México: Siglo XXI, 2004), 26.

El “reconstruccionismo social” juega un papel importante en la pedagogía crítica de Giroux. Fue un movimiento filosófico-educativo en EEUU que pretendió extender el trabajo de John Dewey a partir de la década de los veinte del siglo XX; autores como George Counts, Harold Rugg, Willystine Goodsell, Theodore Brameld pertenecieron a este grupo. “Este movimiento redefinió el significado y el propósito de la escolaridad en torno a un punto de vista emancipatorio del concepto de ciudadanía”<sup>32</sup>.

Para los pensadores de este grupo, “la noción deweyana de vida pública requería de un intento constante por reconstruir las escuelas sobre la base de valores democráticos”<sup>33</sup>; esto significa redefinir las escuelas, los contenidos curriculares y promover habilidades emocionales e intelectuales en favor de valores éticos de una democracia social. Ellos consideraban que la escuela no era la única esfera de la labor educativa; veían la escuela como una esfera decisiva “alrededor de la cual se podía luchar para obtener un tipo particular de ciudadano democrático”<sup>34</sup>. De esta manera, a pesar de que las escuelas “se las veía también como sitios contradictorios, que se debatían entre los imperativos ideológicos de la democracia liberal y los valores y prácticas dominantes del capitalismo monopólico”, se presentan también como “oportunidades pedagógicas para aprender acerca de las relaciones entre la democracia y la adquisición de facultades críticas”<sup>35</sup>.

¿Cuál es el aporte de Henry Giroux a la formación ciudadana? En este artículo identificaremos dos contribuciones: su concepto de ciudadanía y la noción de escuela como esfera pública.

<sup>32</sup> Henry Giroux, *La escuela y la lucha por la ciudadanía* (México D.F.: Siglo XXI, 1998), 24.

<sup>33</sup> Giroux, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, 24.

<sup>34</sup> Giroux, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, 25.

<sup>35</sup> Giroux, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, 25.

Giroux caracteriza su noción de ciudadanía a partir de tres premisas. Primero, la necesidad de recuperar el concepto de ciudadanía como práctica histórica y socialmente construida, y que “las categorías como ciudadanía y democracia necesitan ser problematizadas y reconstruidas para cada generación”<sup>36</sup>. Segundo, se debe apartar la ciudadanía de formas de patriotismo “cuyo designio es el de subordinar a los ciudadanos a los estrechos imperativos del Estado”<sup>37</sup>. Tercero, la ciudadanía para Giroux se convierte en:

el proceso de diálogo y compromiso arraigados en una creencia fundamental en la posibilidad de vida pública y en el desarrollo de formas de solidaridad que permitan a la gente reflejar y organizar el poder del Estado, con el fin de criticarlo y restringirlo, así como de derrocar relaciones que inhiben e impiden la realización de la humanidad. Lo que aquí está en debate es la necesidad de desarrollar una forma de ciudadanía en la que el lenguaje público haga suya, como referente para la acción, la eliminación de aquellas condiciones ideológicas y materiales que fomentan diversos modos de subyugación, segregación, brutalidad y marginación, frecuentemente expresadas por medio de formas sociales que encarnan intereses raciales, clasistas y sexistas. Claro está que una forma emancipatoria de ciudadanía no sólo llevaría la mira de eliminar las prácticas sociales opresivas, sino que también se constituiría en un nuevo movimiento del despertar social y, al hacer esto, igualmente contribuiría a la estructuración de relaciones sociales no enajenantes, cuya meta sería la de ampliar y fortalecer las posibilidades inherentes a la vida humana<sup>38</sup>.

<sup>36</sup> Giroux, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, 21.

<sup>37</sup> Giroux, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, 21-22.

<sup>38</sup> Giroux, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, 22.

La cita anterior plantea tres elementos que son claves en la comprensión de la ciudadanía en el pensamiento de Henry Giroux. Nos permite repensar por qué es importante la democracia y la ciudadanía democrática. El supuesto estriba en la creencia fundamental en “la posibilidad de vida pública” y el “desarrollo de formas de solidaridad”.

Si bien es cierto que la democracia y la ciudadanía democrática subrayan la importancia de la persona, en la que se defiende los valores de la dignidad, los derechos civiles y con ellos la defensa de la libertad, la igualdad ante la ley, el respeto a la propiedad, como conceptualiza la tradición liberal, la ciudadanía que reflexiona Giroux nos permite trascender la esfera liberal. Giroux nos permite analizar la ciudadanía no como un ámbito en el que existen los individuos como átomos, sino que entre estos individuos se dan interacciones sociales de diversa índole (de forma resumida se podría decir: relaciones de dominación como relaciones de solidaridad), y es en este escenario altamente complejo donde la democracia, a diferencia de otras formas políticas, se instituye en la creencia de que es posible la vida pública entre ciudadanos, como es posible en ese orden político el desarrollo de formas de solidaridad entre sus miembros.

El supuesto de la ciudadanía que postula Giroux toma en cuenta una concepción republicana, en la medida en que los ciudadanos se caracterizan por la participación y el compromiso en el orden público. Por ello, se subraya la actitud crítica: ella debe ser desarrollada por los ciudadanos para poder conocer y criticar los abusos del Estado, en función a la meta de la realización humana.

Es aquí donde Giroux pone sobre la mesa su concepción de ciudadanía, que la denomina como una “ciudadana emancipatoria”, caracterizada por el uso del lenguaje público para la acción, que elimine las formas de dominación y promueva, simultáneamente, la estructuración

de relaciones sociales no enajenantes, que permita ampliar y fortalecer las posibilidades inherentes a la vida humana.

En esta línea, el razonamiento de Giroux se inscribe dentro de la teoría crítica caracterizada para denunciar y deconstruir aquellas estructuras que son deshumanizantes, y por otra parte desarrolla, desde una perspectiva propositiva, nuevas formas afirmativas para la realización humana.

La segunda contribución de Giroux a la formación ciudadana es su noción de “escuela como esfera pública”. La entiende como una forma de organización de la experiencia humana, “una forma necesaria de mediación, como centro del proceso de producción en el curso del cual las variadas y fragmentadas experiencias de las contradicciones sociales y los intereses sociales pueden ser combinados dentro de una conciencia teóricamente mediana y un estilo de vida dirigido hacia la praxis transformadora”<sup>39</sup>.

En este marco, define las escuelas como esferas públicas democráticas “como lugares que proporcionan un servicio público esencial para la formación de ciudadanos activos, con el objeto de defender a éstos del hecho de que desempeñen un papel central en el mantenimiento de una sociedad democrática y de una ciudadanía crítica<sup>40</sup>. En este caso, “La escolaridad se analizaría no sólo conforme a la manera en que se reproduce las prácticas lógicas sociales del capitalismo, sino también según su potencial para nutrir a la alfabetización cívica, a la participación ciudadana y a la valentía moral”<sup>41</sup>. Es decir, las escuelas como esferas públicas democráticas tienen la meta de promover en los estudiantes los conocimientos y habilidades de ciudadanía dentro de

<sup>39</sup> Giroux, *Teoría y resistencia en Educación*, 154.

<sup>40</sup> Giroux, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, 59.

<sup>41</sup> Giroux, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, 59.

formas de solidaridad que contribuyen la base para construir formas emancipatorias de la vida comunitaria.

Se subraya la alfabetización cívica y la participación ciudadana como formas de facultad moral y responsabilidad política orientadas a conformar las prácticas e instituciones de la sociedad en torno a un concepto democrático de la vida colectiva<sup>42</sup>. La participación ciudadana rebasa el concepto legal y abstracto de ciudadanía.

Aquí se hace necesario matizar los puntos de encuentro entre Klafki y Giroux. Ambas propuestas apuntan por un fin emancipatorio y comparten la tesis que en la crítica a la sociedad democrática se puede desarrollar las capacidades críticas de los estudiantes.

Ambos defienden la tesis de reconstruir las escuelas sobre la base de valores democráticos; Klafki propone promover escuelas democráticas y Giroux postula las escuelas como esferas públicas democráticas.

Se puede afirmar que el concepto *Bildung* (“formación”) en Klafki, y el concepto de formación emancipatoria de la ciudadanía que postula Giroux, son análogas. Klafki fundamenta su concepto de *Bildung* en base de los principios de autodeterminación, cogestión y solidaridad; y Giroux se preocupa por desarrollar las capacidades críticas en los estudiantes, la promoción de la participación social. Finalmente, ambos subrayan la importancia de promover planes en los que se estudien los problemas de las sociedades democráticas. Klafki denomina a este punto en su didáctica como “problemas llave”. Tanto Klafki como Giroux coinciden en la necesidad de estudiar los temas y problemas que se desprenden de la formación ciudadana, aquellos que tienen que ver con la autodeterminación, cogestión y solidaridad (Klafki), y

<sup>42</sup> Giroux, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, 59.

aprender acerca de las relaciones entre la democracia y la adquisición de facultades críticas en las escuelas (Giroux).

### **3. Los principios del enfoque pedagógico crítico-constructivo**

A partir del análisis de las teorías educativas de Klafki y Giroux, se establecen cuatro principios del enfoque pedagógico crítico constructivo. Los principios se entienden como un conjunto de supuestos o postulados que proporcionan orientación y direccionalidad al enfoque pedagógico crítico-constructivo. Ellos explican, en alguna medida, la imagen de hombre y de sociedad que posee esta propuesta educativa y en el cual se funda sus principales objetivos. Estos son el humanismo radical, la emancipación humana, la democracia social y el principio ético-político de la formación.

#### **3.1. Humanismo radical**

El enfoque crítico-constructivo se apoya en el “humanismo radical”, busca la humanización de los seres humanos y las sociedades a través de un proceso transformador y emancipatorio. Klafki señala como un rasgo central de la tradición filosófico-pedagógica en torno a la categoría formación es su “articulación con el horizonte histórico de un proceso de humanización”. Mientras para Johann Herder en el siglo XVIII, el humanismo es un principio central y orientador, en el cual “un niño nace en libertad, pero no razonable, si mayor capaz de mayor raciocinio; aunque todavía no formado para la humanidad”<sup>43</sup>, expresando la idea que, a través de la educación, en cuanto posibilidad y derecho sea válida para todos los seres humanos y no solo para algunos. El análisis realizado por Theodor W. Adorno en su programa radiofónico llevado a cabo en abril de 1966, titulado “Educación después de Auschwitz”, muestra el otro lado de la medalla. Auschwitz simboliza la inhumanidad y barbarie que fue posible. A partir de ese hecho, Adorno, por vía negativa, establece

<sup>43</sup> Wolfgang Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie...*, 114.

que “la exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación”<sup>44</sup>.

Tanto Klafki como Giroux parten de la concepción antropológica que los seres humanos se presentan como “seres inconclusos”, y que a raíz de su inconclusión los hombres se inscriben en un permanente movimiento de búsqueda. Ahora bien, dentro de la historia, en el contexto real y concreto, humanización y deshumanización son posibilidades de los hombres como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión. En palabras de Paulo Freire, que Giroux retoma en sus escritos, la humanización se presenta como “vocación de los hombres [...] negada en la injusticia, en la explotación, en la opresión, en la violencia de los opresores. Afirmada en el ansia de libertad, de justicia, de lucha de los oprimidos por la recuperación de su humanidad despojada”<sup>45</sup>. Estos elementos los encontramos muy bien desarrollados en los planteamientos teóricos de Klafki y Giroux, caracterizados por una crítica a la sociedad y, simultáneamente, una defensa de los valores de la libertad, igualdad y justicia de un orden democrático social.

### **3.2. Emancipación humana**

El principio de “la emancipación humana” es comprendida desde tres dimensiones, a saber: (a) emancipación de la autonomía individual, (b) emancipación social y (c) liberación de los hombres.

#### **3.2.1. Emancipación de la autonomía individual**

La noción “emancipación” proviene de una voz latina *emancipare*, que en el derecho romano significa puesta en libertad, haciendo alusión a la puesta de libertad de los esclavos del poder de la casa de los amos.

<sup>44</sup> Theodor W. Adorno, “Erziehung nach Auschwitz”, *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker*. Ed. por G. Kadelbach (Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1971), 84.

<sup>45</sup> Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, 32.

El estudio de Klafki muestra cómo los aportes de Immanuel Kant permiten comprender inicialmente la “formación” como capacitación para la autodeterminación racional. El planteamiento de Kant establece claramente que la emancipación y la capacitación para la autonomía individual son posibles por medio de servirse de su propio entendimiento. Salir de la heteronomía hacia la autonomía requiere como condición necesaria “atreverse a pensar”. Examinando este punto, Klaus Peter sostiene que el concepto de emancipación que subyace en Kant se apoya en un fundamento antropológico optimista; aquí el proceso de emancipación se quiere liberar a las personas de determinadas trabas o barreras que impiden el despliegue de sus capacidades y potencialidades, tanto en su actividad individual como colectiva<sup>46</sup>. De esta manera la formación busca promover la emancipación, y para ello requiere también la voluntad del sujeto a mejorarse a sí mismo.

En este marco se puede entender el sentido que adquiere el principio de emancipación en el pensamiento pedagógico de Klafki, que se encuentra incrustado en su concepto de *Bildung* y que se concretiza en sus tres capacidades básicas que debe poseer toda persona: capacidad de la autodeterminación, capacidad de coestión y solidaridad.

El aporte de esta dimensión es significativo, porque permite promover capacidades para que las personas sean autónomas y se puedan determinar a sí mismas. Este concepto no se reduce a una dimensión individual, sino toma también la dimensión social. Es justamente en ese contraste entre la crítica a la sociedad y el desarrollo de las capacidades analíticas que se observa cómo los estudiantes pueden desarrollar sus capacidades críticas dentro de una sociedad democrática.

<sup>46</sup> Klaus Peter Hufer, “Emanzipation: Gesellschaftliche Veränderung durch Erziehung und politische Bildung – ein Rückblick auf eine nach wie vor aktuelle Leitidee”, *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*. Ed. por B. Lösch y A. Thimmel (Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 2010), 16.

### **3.2.2. Emancipación social**

El interés emancipatorio tiene como objeto eliminar la dominación del hombre. No se queda en el saber y comprender, busca la acción concreta para cambiar la realidad, para construir espacios de humanización, generando conocimiento crítico social. De esta manera, la emancipación no puede limitarse solo a la dimensión individual, caracterizada por desarrollar las capacidades cognitivas para que el individuo se autodetermine a sí mismo, sino requiere también atender la dimensión social de la emancipación, es decir analizar y tomar conciencia de los problemas sociales, que generan nuevas formas de dominación.

En este punto se debe tomar en cuenta la nueva constelación que se va formando a través de los procesos de globalización, neoliberalismo y diversidad cultural. Ellas plantean preguntas claves a las sociedades democráticas liberales del primer y tercer mundo. En este marco Henry Giroux se preguntaba si las sociedades democráticas liberales contemporáneas del primer mundo habían alcanzado ya los objetivos de la emancipación del individuo o, por el contrario, se encontraban en esas sociedades democráticas nuevas formas de dominación.

En esta línea se puede ver cómo las ideologías del neoliberalismo, el mercado y sus valores han instrumentalizado la educación con los criterios del mercado y la competencia, y han dejado los temas de la formación y de la educación ciudadana, así como el proyecto emancipatorio, a un segundo plano. En este marco, el principio emancipatorio exige evaluar el mismo proyecto que pretende ser emancipatorio.

### **3.2.3. Liberación de los hombres**

Mientras la primera dimensión de la emancipación apunta a una adquisición de las capacidades analíticas, la segunda analiza el

mismo proyecto emancipatorio con la finalidad de superar procesos de dominación que se generan en las estructuras sociales. El aporte de la tercera dimensión apunta a la relación persona-persona dentro de un contexto social determinado. El aporte de Freire y Giroux en relación a la emancipación es que no sólo debemos emanciparnos de las estructuras sociales injustas, sino también percatarnos que los esquemas mentales de los opresores también perviven inconscientemente en nosotros como sujetos, y que en este sentido los oprimidos reproducen inconscientemente esas estructuras dominantes con los otros oprimidos, y que Paulo Freire encuentra en el proceso de concientización el método para que tanto profesores como estudiantes tomen conciencia de esas situaciones y reflexionen sobre esas cuestiones.

Giroux plantea que los problemas de racismo, discriminación, homosexualidad, el rol de la mujer en la sociedad, entre otros, se abren como espacios claves para reflexionar no solo el problema en sí, sino también los argumentos e ideologías subyacentes que se dan por parte de los actores. De esta manera, la emancipación humana desde el enfoque crítico constructivo toma en consideración la dimensión individual, social y liberadora. La emancipación humana no puede quedar solo en una exigencia teórica; su concreción se desarrolla en la praxis.

### **3.3. Democracia social**

El enfoque pedagógico crítico-constructivo defiende el principio de una sociedad democrática justa e incluyente.

La sociedad democrática requiere tanto del aparato político, pero también de las relaciones de colaboración entre los miembros de la comunidad para resolver sus conflictos y problemas dentro del espacio público.

A nivel normativo la democracia se presenta no sólo como un “orden político” a partir del cual se toman decisiones colectivas mediante mecanismos de participación ciudadana, sustentada en los principios de la dignidad humana, la defensa de la libertad, la promoción de la igualdad y la búsqueda del bien común, reflejado a nivel normativo en el Estado de Derecho, la división de los poderes y la participación ciudadana. La democracia es también una forma de vida social a través del cual los ciudadanos conviven dentro del espacio público, establecen relaciones de colaboración para resolver sus problemas.

El valor de la democracia radica en la creencia fundamental de la posibilidad de vida pública y el desarrollo de formas de solidaridad entre miembros que, proviniendo de diferentes orígenes culturales y estratificaciones sociales, pueden convivir, resolver sus conflictos y proyectar metas comunes para el bienestar de todos los miembros dentro la comunidad política<sup>47</sup>.

La democracia social no se la presenta como un modelo político definido sino como un ideal a seguir. En términos de Giroux, se apoya dentro de un “proyecto utópico”, orientada a la construcción de un nuevo orden social y fundamentada en los valores de la libertad, la igualdad, la justicia, la solidaridad, concretizada en la responsabilidad cívica y el bien público para una buena convivencia social.

La democracia como forma de vida apunta a fortalecer la cultura democrática, que sin ella la democracia no es posible. La democracia es un logro histórico cuya preservación y desarrollo no surge por sí misma, sino depende del conocimiento, las convicciones y la educación de todos. La democracia se experimenta a través de la combinación de pertenencia, participación, reconocimiento y responsabilidad.

<sup>47</sup> Ramiro Lobatón Patiño, “Los problemas y desafíos actual de la formación ciudadana”, *Palabra y Razón*, n. 11 (2017): 31.

La democracia pone a la persona en el centro y busca que ésta desarrolle todas sus potencialidades para vivir en comunidad. La democracia social reconoce (i) la importancia del Estado de derecho y sus instituciones; (ii) exige la vigencia formal y la aplicación real de los derechos fundamentales en el ámbito político, social, económico y cultural; (iii) obliga al Estado a promover una red de servicios públicos, infraestructura, protección y la creación de condiciones de igualdad de oportunidades para todos sus miembros; (iv) exige la participación activa de los ciudadanos en la comunidad política.

### **3.4. Principio ético-político de la formación**

La formación es comprendida tanto en la teoría educativa de Klafki como de Giroux como un principio ético-político. Esta categoría está interesada no sólo en formar la autonomía de la persona, sino también promover una formación para convivir en una comunidad democrática. Esto significa que la educación debe preocuparse de formar al hombre y, simultáneamente, al ciudadano. Las implicaciones de esta afirmación nos conducen a desarrollar, al lado de las habilidades cognitivas, actitudinales y procedimentales de carácter individual, (caracterizadas por promover la autodeterminación a través del desarrollo de la capacidad analítica, la emisión de juicios y la toma de sus propias decisiones), las habilidades sociales e interculturales, (caracterizadas por la coestión, la responsabilidad social, la solidaridad y la conciencia cívica). De esta manera el principio de formación en el enfoque crítico-constructivo supera la idea de formación en la pedagogía de las ciencias del espíritu que se concentró en las capacidades y habilidades cognitivas, descuidando aquellas otras capacidades y habilidades que tienen que ver con lo actitudinal y procedimental en el ámbito social.

Esta forma de entender la educación requiere redefinir las escuelas como esferas públicas democráticas. El concepto de esferas públicas

democráticas subraya la organización de espacios, tales como el aula, la escuela y la comunidad, y su conexión entre ellas, en los cuales se pueden generar interacciones dialógicas y participación ciudadana. Esta nueva forma de ver la educación, la escuela y la relación de los educandos con los otros actores del proceso educativo (profesores, administración escolar y representantes de la comunidad local y padres de familia) responde en la línea de formar al hombre y simultáneamente al ciudadano de la comunidad democrática.

Es aquí donde se visualiza con claridad la importancia de promover una educación ético-política basados en los principios y valores de la democracia. En este marco, los pensadores del enfoque crítico constructivo sostienen que este enfoque no es neutral, sino que se apoya en una opción ético-política, humanista y emancipadora. Giroux plantea una “filosofía pública” que vincule el propósito de la escolaridad con el desarrollo de formas de conocimiento y de carácter moral de la ciudadanía sobre la base de una concepción de democracia emancipadora.

De esta manera, los valores del respeto y defensa de la dignidad humana, la libertad, la igualdad, la justicia, el respeto a la diferencia, la solidaridad, los valores que se desprenden de los derechos humanos y los valores y principios que se desprenden de la democracia y de la constitución política del Estado, constituyen una base sólida para promover una cultura política.

### **A modo de conclusión**

El presente artículo buscó analizar la contribución de los principios del enfoque crítico constructivo a la formación ciudadana. Para ello, se examinó los supuestos básicos del enfoque crítico constructivo y esquematizó sus principios con la finalidad de poner de manifiesto su contribución teórica para pensar una formación ciudadana renovada.

El primer hallazgo de este artículo fue Wolfgang Klafki y Henry Giroux, pensadores que provienen de diferentes contextos geográficos y culturales. Uno de Alemania y el otro de Estados Unidos. Sus teorías educativas poseen un sustento teórico y estructura argumentativa análogas. Ambos autores se apoyan en la teoría crítica de la escuela de Frankfurt. Son reconocidos como representantes de la “pedagogía crítica”. El presente estudio muestra que ambos pensadores comparten un mismo enfoque, denominado “enfoque crítico constructivo”. Este enfoque recupera de la teoría y pedagogía crítica “la dimensión de la crítica”, en cuanto subraya la tesis de que el fenómeno educativo es un fenómeno social y que su estudio no puede estar separado del análisis estructural de la sociedad en general. Esto significa que a través de esta dimensión se busca “desvelar” las estructuras subyacentes que invisibilizan la explotación, la exclusión, la desigualdad social y las injusticias. Sin embargo, a diferencia de otras teorías críticas de la educación, este enfoque subraya también “la dimensión constructiva”, en cuanto se concentra en la elaboración de metas y mecanismos pedagógico-didácticos para contribuir a una progresiva concreción de una educación para la emancipación”.

El enfoque pedagógico crítico constructivo busca la autodeterminación, democratización y emancipación a través del desarrollo de la conciencia crítica y la acción constructiva en la praxis educativa.

Las teorías educativas de Klafki y Giroux plantean una estructura que articula la crítica a la sociedad con una educación emancipatoria que defiende el ideal de la democracia, que en el discurso pedagógico de Klafki se conoce como “crítico-constructivo”; en el lenguaje de Giroux se la conoce como la combinación del “lenguaje de la crítica con el

lenguaje de la posibilidad”<sup>48</sup> y que Freire la explica como “conciencia crítica y filosofía de la esperanza”<sup>49</sup>.

Estas teorías poseen una concepción de formación que articula la educación y la sociedad, se mueve en una doble dimensión, en sentido de crítica a la sociedad, pero también en sentido de la defensa de la emancipación humana. Las dos teorías señalan que una sociedad democrática necesita de las capacidades analíticas y sociales de los ciudadanos. Esto constituye un aspecto fundamental que diferencia a esta perspectiva de otras teorías educativas.

Del análisis de los supuestos teóricos de las teorías educativas críticas estudiadas, se identificó y caracterizó cuatro principios del enfoque pedagógico crítico constructivo: el humanismo radical, emancipación, democracia social y principio ético político de la formación.

El humanismo radical constituye un principio central y orientador del enfoque pedagógico crítico y constructivo. Busca la humanización de los seres humanos y las sociedades a través de un proceso transformador y emancipatorio. Este principio se contrapone a todo proyecto deshumanizador.

El principio de la emancipación humana que defiende el enfoque crítico constructivo articula la dimensión individual, social y liberadora. Mientras la dimensión individual de la emancipación hace énfasis en la adquisición de capacidades analíticas, la dimensión social de la emancipación busca tomar consciencia de las nuevas formas de dominación, y con ello evaluar el mismo proyecto que pretende ser emancipatorio. Finalmente, la dimensión liberadora de la emancipación busca que los sujetos mismos tomen consciencia de los propios

<sup>48</sup> Henry Giroux, *La escuela y la lucha por la ciudadanía* (México D.F.: Siglo XXI, 1998), 34.

<sup>49</sup> Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, 104.

esquemas mentales opresores que perviven inconscientemente en nosotros mismos y que reproducen nuevas formas de dominación. Por ello, la emancipación humana no se reduce a una exigencia teórica; ella exige su concreción en la praxis.

La democracia social es defendida como un principio que busca avanzar hacia una sociedad democrática justa e incluyente. El valor de la democracia radica en “la creencia fundamental de la posibilidad de vida pública y el desarrollo de formas de solidaridad entre sus miembros”<sup>50</sup>.

A partir de estos principios y los planteamientos teóricos descritos, este enfoque considera la formación ciudadana como una exigencia medular en las sociedades democráticas. Para estos teóricos “el punto neurálgico de la formación son los ciudadanos y que el contenido de esta educación está en relación con la promoción de capacidades, habilidades y destrezas intelectivas y sociales para comprender y analizar la sociedad democrática en la que vive”<sup>51</sup>.

Este elemento es importante porque muestra la intencionalidad que posee la “formación ciudadana”. Ella se diferencia de otras formas de educación política escolar, que “tuvieron y/o tienen por finalidad utilizar la educación como instrumento para legitimar el poder de una minoría, o para adoctrinar a la mayoría de la población o para promover una educación de servidumbre al Estado”<sup>52</sup>. La meta fundamental de la formación ciudadana es promover la capacidad para la acción responsable y solidaria dentro de la comunidad política, la emisión de juicios propios y la toma de decisiones<sup>53</sup>. El aporte de Giroux, en relación

<sup>50</sup> Henry Giroux, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, 22

<sup>51</sup> Ramiro Lobatón. “El ámbito científico de la formación política: Elementos conceptuales y líneas de investigación”, *Educación y Educadores*, vol. 19, n. 2 (2016): 258. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/6138/4283>.

<sup>52</sup> Ramiro Lobatón, “El ámbito científico de la formación política, 258.

<sup>53</sup> Cfr. Wolfgang Sander, “Was heißt ‘Renaissance der Bildung?’”, *Zeitschrift für Pädagogik*, vol. 61, n. 24 (2015): 211.

a la comprensión de la escuela como espacio público democrático, ofrece una mediación para concretizar la reflexión filosófica a su acción pedagógica; y el aporte de Klafki en relación a la dimensión constructiva, entendida como acción para el cambio, está dirigida a diseñar, aplicar, reflexionar y evaluar actividades didácticas para promover las capacidades de autodeterminación, cogestión y solidaridad, que abre un nuevo escenario para la formación inicial docente.

## Bibliografía

- Adorno, Theodor W. “Erziehung nach Auschwitz”. *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker*,. Editado por G. Kadelbach. Frankfurt a. M: Suhrkamp, 1971, 84-104.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (México D.F.: Fontamara, 1995).
- Chu, Chi Huan. *Von der kategorialen zur politisch orientierten Bildung. Untersuchungen zur Theorie der Bildung von Wolfgang Klafki*. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Sozialwissenschaften in der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften. Tübingen: Eberhard-Karls-Universität, 2002.
- Comisión Económica para América Latina (CEPAL). *Panorama Social de América Latina*. Santiago: Naciones Unidas, 2020. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46687/8/S2100150\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46687/8/S2100150_es.pdf).
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. México D.F: Siglo XXI, 1977.
- Giroux, Henry. *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó, 2001.
- Giroux, Henry. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México D.F: Siglo XXI, 1998.
- Giroux, Henry. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1997.
- Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI, 2004.

- Hufer, Klaus Peter. “Emanzipation: Gesellschaftliche Veränderung durch Erziehung und politische Bildung – ein Rückblick auf eine nach wie vor aktuelle Leitidee”. *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*. Ed. por B. Lösch y A Thimmel. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 2010, 13-24
- IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). *Assessment Framework*. Amsterdam: ICCS, 2016. [https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-02/IEA\\_ICCS\\_2016-Framework.pdf](https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-02/IEA_ICCS_2016-Framework.pdf).
- Kant, Immanuel. “Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung”. *Immanuel Kant. Was ist Aufklärung. Aufsätze zur Geschichte und Philosophie*. Editado por J. Zehbe. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1975, 55-61.
- Klafki, Wolfgang. “Kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft”. *Deutsche Pädagogen der Gegenwart. Ihre Erziehungs-, Schul- und Bildungskonzeptionen*. B. 1. Editado por R Winkel. Dusseldorf: Schwann, 1984, 137-162.
- Klafki, Wolfgang. “Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Didaktik”. *Schulpädagogik und Fachdidaktik*. Editado por H. K. Beckmann. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: W. Kohlhammer, 1981, 49-71.
- Klafki, Wolfgang. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz, 1991.
- Latinobarómetro. *Informe 2021*. Santiago de Chile: Banco de datos en línea, 2021. [https://media.elmostrador.cl/2021/10/Latinobarometro\\_Informe\\_2021.pdf](https://media.elmostrador.cl/2021/10/Latinobarometro_Informe_2021.pdf).

- Latinobarómetro. *Informe Chile 2020*. Santiago de Chile: Banco de datos en línea, 2020. file:///C:/Users/Internet/Downloads/INFORME\_LATINOBAROMETRO\_CHILE\_1995\_2020.pdf.
- Lobatón Patiño, Ramiro. “El ámbito científico de la formación política: Elementos conceptuales y líneas de investigación”. *Educación y Educadores*, vol. 19, n. 2 (2016): 254-273. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/6138/4283>.
- Lobatón Patiño, Ramiro, “La dimensión intercultural de la ciudadanía. Fundamentación y alcances”. *Punto Cero*, vol. 8, n. 46 (2023): 9-23. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1815-02762023000100009&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1815-02762023000100009&lng=es&nrm=iso)
- Lobatón Patiño, Ramiro. “Los problemas y desafíos actual de la formación ciudadana”. *Palabra y Razón* n. 11 (2017): 27-40. <https://revistapyr.ucm.cl/article/view/217/208>
- López Guerra, Susana y Marcelo Flores. “Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8, n. 1 (2006): 1-15. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/122/212>.
- McMillan, James H. y Sally Schumacher. *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson Educación, S.A, 2005. [https://des-for.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan\\_J.\\_H.\\_Schumacher\\_S.\\_2005.\\_Investigacion\\_educativa\\_5\\_ed.pdf](https://des-for.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed.pdf).
- Olivo, María, “Educación para la ciudadanía en Chile”. *Información Tecnológica*, vol. 28, n. 5 (2017): 151-164. DOI: 10.4067/S0718-07642017000500016.

- Paredes, Diana. “El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía”. *Pedagogía y Saberes*, n. 47, (2017): 31-47. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n47/0121-2494-pys-47-00031.pdf>.
- Programa de las Naciones Unidas para Desarrollo (PNUD). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago de Chile: PNUD – Uqbar, 2017. [file:///C:/Users/Internet/Downloads/DESIGUALES\\_reimp-libro-completo%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Internet/Downloads/DESIGUALES_reimp-libro-completo%20(1).pdf).
- Programa de las Naciones Unidas para Desarrollo (PNUD). *Atrapados: Alta desigualdad y bajo crecimiento en América Latina y el Caribe. Informe Regional de Desarrollo Humano 2020*. Nueva York: PNUD, 2021. <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgk326/files/migration/latinamerica/undp-rblac-IRDH-PNUD-ES.pdf>.
- Roith, Christian. “Transiciones en el pensamiento pedagógico de Wolfgang Klafki: de la Geisteswissenschaftliche pädagogik a la teoría crítico-constructiva de la educación”. *Con-Ciencia Social*, n. 19 (2015): 159-166. [file:///C:/Users/24952597/Downloads/Dialnet-TransicionesEnElPensamientoPedagogicoDeWolfgangKla-5566731%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/24952597/Downloads/Dialnet-TransicionesEnElPensamientoPedagogicoDeWolfgangKla-5566731%20(3).pdf).
- Sander, Wolfgang. “Was heißt ‘Renaissance der Bildung?’”. *Zeitschrift für Pädagogik*, vol 61, n. 24 (2015): 517-526.
- UNESCO. *La formación inicial docente en educación para la ciudadanía en América Latina. Análisis comparado de seis casos nacionales. Estrategia regional sobre docentes*. Santiago: OREALC-UNES, 2017, <file:///C:/Users/24952597/Downloads/369972spa.pdf>.

Artículo presentado en 10.03.2024 y aprobado en 14.05.2024.

Ramiro Lobatón estudió Filosofía en la Universidad Católica Boliviana. Es Magíster en Formación Docente e Innovación en la Universidad de Barcelona, y Doctor en Ciencias Sociales, especialidad en Ciencias de la Educación, en Eberhard Karls Universität Tübingen, Alemania. Se desempeñó desde el 2015 al 2020 como académico e investigador del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS), y fue director del programa de Magíster en Ética y Formación Ciudadana en la Universidad Católica del Maule (Chile). Actualmente es coordinador del Centro de Investigación en Ciencias Sociales (CICS), profesor de la Facultad de Teología y de la carrera de Filosofía y Letras de la Universidad Católica Boliviana San Pablo. Su interés es examinar a nivel teórico y empírico los problemas y desafíos éticos y educativos que nos plantea la sociedad democrática emergente.

E-mail: ramirogastonlobaton@gmail.com; ORCID: 0000- 0003-3122-8991.