

Transiciones en el pensamiento pedagógico de Wolfgang Klafki: de la Geisteswissenschaftliche pädagogik a la teoría crítico-constructiva de la educación

Christian Roith
Universidad de Almería

RESUMEN

En la actualidad, la obra teórica de Wolfgang Klafki constituye uno de los puntos de referencia imprescindibles en las ciencias de la educación alemanas. Su concepto de la ciencia de la educación crítico-constructiva y, en particular, sus trabajos sobre una didáctica relacionada con este concepto han dejado profundas huellas en el sistema educativo alemán, siendo considerado el artífice de todos los cambios paradigmáticos de las ciencias de la educación. El mayor logro intelectual de Klafki consiste en el descubrimiento de las aportaciones de la Teoría Crítica tanto para el análisis de la realidad educativa como para la elaboración de propuestas para una reforma democrática del sistema educativo. Este ensayo estudia la transformación de su pensamiento pedagógico mediante la paulatina integración de los conceptos teóricos procedentes de esta filosofía social¹.

PALABRAS CLAVE: Klafki; Didáctica crítica; Ciencia crítico-constructiva de la educación.

ABSTRACT

Transitions in the educational thought of Wolfgang Klafki: From "Geisteswissenschaftliche Pädagogik" to critical-constructive science of education

At present, Wolfgang Klafki's theoretical work constitutes one of the indispensable points of reference in German educational sciences. His concept of a critical-constructive science of education and particularly his works on didactics in this sense had an important influence on the German education system. Klafki frequently was the protagonist of paradigmatic changes in educational sciences. His major intellectual achievement is the discovery of the contributions of critical theory to the analysis of educational reality and for the development of proposals for a democratic reform of the education system. This essay examines the transformation of his educational thinking by slowly integrating theoretical concepts linked to this social philosophy.

KEYWORDS: Klafki; Critical didactic; Critical-constructive science of education.

¹ Quiero expresar mi profunda gratitud a Paz Gimeno Lorente y Ana Martínez Martínez por su colaboración en la edición de este texto.

Introducción: Actualidad del pensamiento pedagógico de Wolfgang Klafki

Si el refrán alemán *viel Feind, viel Ehr* (muchos enemigos, mucha honra) es cierto, Wolfgang Klafki tiene que ser uno de los pedagogos más honrados de Alemania. Su pensamiento pedagógico ha encontrado enemigos jurados, algunos de una talla considerable como W. Brezinka, fundamentalmente por cuestiones ideológicas. Incluso en una investigación empírica se dijo que la influencia de Klafki en la legislación de algún *Land* alemán explicaba sus malos resultados en PISA (vid. Böhm y Böhm, 2008; Wolf, 2008; Böhm, 2009). Estas críticas interesadas no impiden que en la actualidad se sigan publicando investigaciones didácticas con el sello de este autor (vid. Harder, 2013 y Gerwig, 2014). Probablemente puede considerarse a Klafki como uno de los pedagogos alemanes más influyentes de los últimos sesenta años al ser propulsor en su época de cambios paradigmáticos en las ciencias de la educación.

Aunque Klafki se formó en el paradigma de la *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*², a partir de los años setenta introdujo la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt en sus planteamientos pedagógicos, publicando ensayos como *Ciencia de la educación como teoría crítico-constructiva: hermenéutica - empirismo - crítica de la ideología*, en 1971³. El gran interés del público en general, y no solo de los profesionales educativos, puso en evidencia que Klafki supo reflejar en su obra la necesidad de una profunda reestructuración socio-política en la sociedad alemana.

En este artículo se presenta una breve revisión de la obra de Klafki en conexión con sus condiciones biográficas, lo que permite

interpretar de forma más ajustada la evolución teórica de su pensamiento. Posteriormente se reflexionará sobre la validez actual de sus propuestas teóricas ante los desafíos actuales.

Experiencias biográficas de Klafki como contexto de desarrollo de sus conceptos pedagógicos

Las ciencias de la educación son, como las ciencias en general, un sector de la división social del trabajo, un sistema cognitivo, una manera específica de comunicación y una institución social pero, simultáneamente, son el producto de la actividad concreta de determinadas personas, en cuya biografía se refleja la influencia de las circunstancias históricas de cada época; los datos biográficos permiten comprender las actuaciones de cada persona y evaluar –desde la necesaria distancia temporal– su contribución a la modificación, o no, de la situación social y política.

Klafki nació en 1927 en la pequeña capital de provincia de Angerburg, en Prusia Oriental. Su padre, profesor de instituto, ejerció una gran influencia sobre él, razón por la cual decidió seguir sus pasos como docente. Después de las experiencias típicas de un adolescente a finales de la etapa nacionalsocialista en Alemania, desempeñó funciones militares –servicio social obligatorio y soldado en 1945. Una vez finalizada la guerra, retomó sus estudios durante dos años en una *Pädagogische Hochschule*⁴ para ejercitarse en el puesto de profesor en una *Volksschule*⁵.

Bajo la influencia de sus profesores, desarrolló su actividad profesional en esta

² Se trata de un enfoque pedagógico a partir de la tipología del conocimiento de Dilthey, incorporando la pedagogía filosófica de Pestalozzi, Herder, Humboldt, Schleiermacher, Herbart y Hegel, y que podría ser traducido como *Pedagogía entendida como ciencia del espíritu* (vid. Roith, 2006, pp. 130-131).

³ Una versión castellana está disponible en Klafki, 1986.

⁴ Una institución de educación superior, parecida a una Escuela de Magisterio.

⁵ Escuela popular. En esta época el tipo de escuela para aquellas niñas y niños que no aspiraban a estudios superiores.

época temprana, asumiendo los principios de la escuela nueva (o, como se denominaba en Alemania, la *Reformpädagogik*). Una vez aprobado el segundo examen estatal continuó sus estudios gracias a una beca otorgada por la Universidad de Göttingen. En una entrevista publicada en 2007 declaraba que, debido a las condiciones de la beca concedida por el *Land* de Baja Sajonia, no pudo elegir libremente la universidad, ya que la de Göttingen era la única existente en la región (Klafki y Braun, 2007, p. 33). Esta afirmación rechaza la creencia de que Klafki hubiese buscado intencionadamente el contacto con los representantes de la *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*⁶, aunque él siempre reconociera la fuerte influencia del pensamiento de Erich Weniger –entonces catedrático de pedagogía en Göttingen– en su evolución intelectual:

Solamente gracias a los escritos, las lecciones y los seminarios de Weniger llegué a entender el significado central de la categoría de la historicidad y del pensamiento histórico en la pedagogía, en segundo lugar, él ubicó la problemática del currículum... en el centro de mi pensar pedagógico (Klafki y Braun, 2007, p. 30).

Si la relación con Weniger fue producto de las circunstancias, el contacto con T. Litt, otro representante de la *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*, fue intencional y decisivo en la evolución de su pensamiento pedagógico. Klafki relata que descubrió los trabajos de Litt siendo estudiante en Göttingen, y que le fascinó desde el principio el pensamiento dialéctico de este autor, llegando a estudiar un cuatrimestre con Litt en la Universidad de Bonn. Su filosofía se fundamentaba en el análisis estructural general de los contextos histórico-culturales, utilizando el método dialéctico hegeliano. Aunque entendía al ser humano entrelazado en la dinámica del poder, consideraba que este mantiene cierta capacidad de decisión (vid. Reble, 1981, p. 355). Klafki

reconoció posteriormente la influencia de Litt sobre su pensamiento pedagógico en el análisis dialéctico de los problemas pedagógicos y en la superación de la dicotomía entre formación general y formación profesional (Klafki, 1982, p. 394).

Al final de su carrera académica, Klafki señalaba algunos principios de esta tendencia pedagógica que él incorporó, matizados, a su trabajo posterior:

– La función reflexiva que la teoría debe ejercer sobre la práctica pedagógica.

– La necesaria, aunque relativa, independencia de la pedagogía respecto a las instituciones sociales, políticas, religiosas... de la época.

– La comprensión de que las teorías pedagógicas y la realidad escolar son fenómenos históricos, derivados de las condiciones ideológicas y políticas de su época conlleva la necesidad de introducir la investigación histórica en el análisis de los problemas educativos (vid. Klafki y Braun, 2007, pp. 42-43).

– La necesidad de estudiar, con un método científico, las teorías pedagógicas o los problemas y los fenómenos educativos actuales.

Klafki consideraba que el pensamiento pedagógico posee una estructura interna que puede subdividirse en varios niveles: el pensamiento pedagógico inmediato (primer nivel), la metodología (segundo nivel), la didáctica (tercer nivel) y la filosofía de la educación (cuarto nivel). La reflexión sobre este cuarto nivel, exige la definición de “educador”, “alumno”, “ideales educativos”... considerando Klafki la “relación pedagógica” como el núcleo educativo fundamental (Klafki, 1964, p. 527).

En su etapa primera Klafki había publicado *El problema pedagógico de lo elemental y la teoría de la formación categorial* (Klafki, 1972) y los *Estudios sobre la teoría de la formación y la didáctica* (Klafki, 1963). En estos trabajos,

⁶ Esta era la corriente mayoritaria en aquellos años en la Universidad alemana, justificada por la predominancia de la filosofía idealista en el ámbito académico y por el enfrentamiento de la cultura alemana frente al capitalismo anglosajón o la tradición francesa, teniendo incluso problemas para distanciarse de la ideología nazi (vid. Thenort, 2000, pp. 233-234; Roith, 2006, pp. 103-105).

Klafki definía el concepto de *Bildung*⁷ como “aquel estado dinámico general... que el joven alcanza a través de la adquisición y la experiencia vital y personal de determinadas motivaciones, conocimientos, y capacidades. El joven tiene que progresar en un proceso de integración de experiencias nuevas”. En consecuencia, la formación/educación configura un “modo del ser humano”, “que puede considerarse el objetivo inexcusable, e individualizado, de los esfuerzos pedagógicos” (Klafki, 1963, p. 91).

Partiendo de este concepto, Klafki dedicó una gran parte de sus esfuerzos teóricos al problema de la selección de los contenidos curriculares, proponiendo unos criterios para el análisis didáctico del contenido formativo de las clases:

1. La representatividad de los contenidos, es decir, si lo general es visible en lo particular.

2. La relación del contenido con la época actual. Hay que examinar si el tema elegido es significativo en la vida de los jóvenes y conecta con sus motivaciones e intereses.

3. Considerar la perspectiva del futuro. El profesor tiene que actuar como un “profano formado”⁸ y hacerse una idea de los conocimientos y capacidades que un ciudadano maduro e ilustrado necesita para dar respuesta a sus futuras responsabilidades sociales. Para ello el profesor debe tener una actitud de apertura mental y una sólida formación en el análisis de cuestiones sociales.

4. Considerar la estructura específica del contenido de manera que las tareas diseñadas puedan ser comprendidas por el alumno y tengan un efecto formativo.

5. Analizar la comprensibilidad y claridad de los contenidos.

Este “análisis didáctico” es prioritario en la preparación de las clases, sin olvidar la reflexión sobre la metodología, una dimensión que, según Klafki, no estaba suficiente-

mente considerada en esta época (vid. Klafki, 1963, p. 135 ss.). Estos planteamientos le presentan como un innovador en aquellos momentos.

La transición del pensamiento pedagógico de Klafki hacia una Didáctica crítico-constructiva

En los años sesenta, en la R.F.A., los conceptos de estado, sociedad y ciencia entran en una profunda crisis de legitimidad. Los más jóvenes de sentían cada vez más insatisfechos con las tradicionales estructuras jerárquicas, parcialmente heredadas de la época de la dictadura nacionalsocialista, y empezaban a exigir una profunda democratización de su sociedad. La palabra clave “emancipación” –presente en prácticamente todos los debates académicos a finales de los años 1960– condujo a la idea de que la tarea fundamental de la ciencia de la educación debería ser la de investigar las condiciones –y los obstáculos– para esta democratización progresiva de la sociedad y de la educación.

Muchos intelectuales alemanes de esta época redescubrieron, en sus respectivos campos académicos, las obras de los teóricos críticos. Klafki recuerda, en una entrevista al final de su vida, que llegó a conocer algunos escritos de los filósofos críticos a principios de los años 1960; en primer lugar, varios ensayos del representante más joven de esta tendencia, Jürgen Habermas, antes de estudiar las obras más clásicas, como el ensayo de Max Horkheimer sobre *Teoría tradicional y teoría crítica*, planteándose un debate constructivo sobre la relación entre los conceptos de la Teoría Crítica y los planteamientos pedagógicos:

Siempre consideré el debate de la teoría crítica desde el punto de vista de las ciencias de la educación como una “discusión recíproca” [...] No se puede tratar

⁷ Un concepto fundamental de la pedagogía alemana, cuya traducción con “formación” o “educación” no refleja completamente sus complejas connotaciones. El debate sobre la definición del concepto sigue en la actualidad.

⁸ Un concepto introducido por Wilhelm Flitner.

de querer convertirla explícita o implícitamente en una nueva teoría básica para la pedagogía, sin cuestionarla, teniendo en cuenta aspectos pedagógicos o experiencias pedagógicas reflexionadas, sobre todo, porque la teoría crítica misma nunca pretendió esto. En el "diálogo" entre las ciencias de la educación y la teoría crítica, *jambas están en tela de juicio!*, según mi parecer (Klafki y Braun, 2007, p. 63).

En esa misma entrevista ofrecía una reflexión sobre las relaciones entre la Teoría Crítica de la sociedad y la ciencia de la educación "crítica" o "emancipatoria". El rasgo común más importante era la dialéctica entre las posibilidades de autonomía de los alumnos y los intereses de poder dominantes en los campos culturales, sociales y políticos. Consciente de esta dialéctica, señalaba, el profesor siempre debe mantener el esfuerzo por desarrollar la capacidad de pensamiento crítico de los alumnos y del suyo propio. Este debe ser el objetivo central de una teoría educativa crítica (vid. Klafki y Braun, 2007, p. 6).

La obra más emblemática coordinada por Klafki en esta fase de transición fue, sin duda, *El curso radiofónico: Ciencias de la educación – una introducción*, emitido y publicado a partir de 1970 (vid. Klafki, 1970). Este trabajo tenía un formato novedoso: se emitían programas de una hora en la radio que combinaban la presentación de situaciones pedagógicas prácticas con explicaciones teóricas por parte de diversos especialistas; simultáneamente se publicaron tres tomos que acompañaban este programa. Klafki explicaba posteriormente el éxito de esta obra⁹, así como los cambios que experimentaron las ciencias de la educación a partir de ese momento: se empezó a analizar los problemas educativos desde la perspectiva de otras ciencias sociales; se produjo una reestructuración de los métodos de investigación, incorporando métodos empíricos, orientados desde la perspectiva de una crítica ideológica marxista, cuestionando las condiciones e intereses sociales que se reflejan en las instituciones educativas y en los movimientos pedagógicos; se incorporaron investiga-

ciones pedagógicas internacionales en esta obra, un aspecto bastante descuidado en épocas anteriores (vid. Klafki y Braun, 2007, pp. 50-51). En el capítulo final, Klafki resumía su objetivo de rediseñar la ciencia de la educación como teoría crítica, recogiendo de esta manera las aspiraciones políticas de los jóvenes alemanes de la época.

Klafki, apoyándose en la Escuela de Frankfurt, abogaba por un cambio de la praxis pedagógica orientándola hacia el logro de los principios de *autonomía, libertad, democracia y emancipación* (vid. Klafki, 1970, p. 263). A diferencia de la *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*, la ciencia crítica de la educación trasciende la comprensión clásica de estos conceptos relacionándolos con la sociedad, investigando las condiciones sociales y las funciones socio-políticas de la educación (*op. cit.*, p. 265). La Teoría Crítica denuncia que estos principios solo pueden conseguirse en una sociedad diferente, y por tanto la Didáctica crítico-constructiva tiene que ser también una crítica de la sociedad.

El concepto maduro de la Didáctica crítico-constructiva y su influencia en las reformas educativas alemanas

Aunque desde una visión retrospectiva se pueda considerar el *curso radiofónico* como un programa que presenta las intenciones de Klafki de rediseñar las ciencias de la educación en Alemania, el trabajo que fundamenta todas sus obras posteriores es un artículo titulado *La ciencia de la educación como teoría crítico-constructiva: hermenéutica - empírica - crítica de la ideología*, que combina la crítica de la sociedad de la Escuela de Frankfurt con la reivindicación de una praxis educativa que dirija a los alumnos hacia su emancipación.

Considera la integración de hermenéutica, empirismo y crítica de la ideología como tres enfoques metodológicos necesarios en las ciencias de la educación. El empirismo

⁹ De los tres tomos se vendieron más de 1.000.000 de ejemplares

necesita de la hermenéutica para el desarrollo de sus hipótesis y la evaluación de los resultados, tanto como la hermenéutica necesita de un análisis de las condiciones político-económicas y de la crítica de la ideología, si no quiere limitarse a la conservación de las condiciones dominantes. La integración de hermenéutica, empirismo y crítica de la ideología es, según Klafki, un progreso metodológico en la pedagogía, y resulta de un desarrollo gradual de aprendizaje dentro de las ciencias de la educación que significa una mejora de las herramientas científicas (Klafki, 1976, p. 48).

Estos planteamientos fueron plasmados por Klafki en un proyecto escolar denominado "Proyecto de la Escuela Primaria de Marburgo", donde colaboró como mediador entre los investigadores y profesores implicados. Este macroproyecto de reforma pedagógica, en el que llegaron a participar aproximadamente 10 clases de escuelas primarias con sus respectivos profesores y un número apropiado de investigadores, se fundamentó sobre un concepto actualizado del método de la investigación-acción. El fin del proyecto consistió sobre todo en la elaboración de unidades didácticas orientadas sobre nuevas formas de trabajo, que después eran examinadas en su aplicación, intentando disolver la separación clásica entre los roles de investigadores y docentes. El proyecto produjo un gran número de materiales auxiliares para profesores, animándoles a utilizarlos de una manera flexible. Klafki señalaba la necesidad en aquel momento de llevar a cabo una profunda reestructuración del currículo: "... hay que definir la relación entre el desarrollo centralizado y descentralizado de los currículos de otra manera, es decir, como una relación de interdependencia abierta, como un proceso continuo de interpretación, corrección y evolución recíprocas" (Klafki y Braun, 2007, p. 108).

Simultáneamente a su implicación en el mencionado proyecto y a su colabora-

ción en varios planes de reforma estatales, Klafki siguió trabajando en la fundamentación teórica de su modelo de una Didáctica crítico-constructiva. El aprendizaje formativo, decía, no se consigue a través de la reproducción de conocimientos particulares, más bien hay que incitar al aprendizaje de conocimientos generalizables a través de un número limitado de ejemplos. Este principio de enseñanza y aprendizaje tiene que ser aplicado en los llamados "problemas clave"¹⁰ cuyo objetivo consiste en el análisis crítico de las raíces históricas del problema presentado y la elaboración de varias propuestas de solución a partir de una serie de cuestiones interrogativas, cuyos criterios de validez serán los principios de autonomía y solidaridad (Klafki, 1980, p. 25).

Debido a la estructura federal del estado alemán, los *Länder* poseen una amplia independencia en materia educativa y cultural, por lo que los planteamientos de reforma de Klafki se tuvieron en cuenta sobre todo en las regiones con gobiernos de orientación izquierdista. Este nunca había escondido su militancia política en la izquierda del partido socialdemócrata. Entre sus numerosas actividades en este campo destaca la dirección de la "Comisión para la Continuación de la Reforma Escolar en Bremen" que ejerció de 1992 a 1993. Reflexionando sobre sus experiencias en estas comisiones señalaba que la idea de que se pudiera conseguir democratizar el sistema educativo y priorizar con ello la igualdad de oportunidades en solo dos décadas, siempre le pareció ilusoria, debido a su dependencia de las condiciones políticas y económicas sociales (Klafki y Braun, 2007, p. 124).

Destacaba también la relación intrínseca entre la reforma escolar *externa* (estructural) y la *interna*. Opinaba que los protagonistas de los esfuerzos reformistas deberían ser siempre los grupos de profesores comprometidos, y que el papel de la administración escolar debería ser de asesoramiento y

¹⁰ En Fedicaria, como ejemplo práctico de una Didáctica Crítica, se denomina a este modelo: "enseñanza a través de problemas sociales relevantes". Vid. www.fedicaria.org.

coordinación de las iniciativas reformadoras procedentes de las escuelas. En el caso concreto de Bremen, la comisión mantuvo la estructura tradicional de las escuelas, pero intentó implantar medidas que facilitasen la transición entre diferentes niveles escolares; además, se propusieron medidas para la integración del alumnado con necesidades educativas especiales y del procedente de familias de inmigrantes. También se reforzó la autonomía de las escuelas en cuestiones de planificación curricular, proponiendo el aprendizaje de “problemas-clave”, como, por ejemplo, la problemática de los conflictos bélicos, la contaminación del medio ambiente, el problema de la desigualdad social, la problemática del tercer mundo y las posibilidades y los peligros de los nuevos medios de comunicación, entre otros (*op. cit.*, pp. 128-131).

Klafki también colaboró en la “Comisión Educación en Renania del Norte-Westfalia” resumiendo sus ideas reformistas bajo la fórmula de la “escuela como una casa del aprendizaje”, entendiendo las escuelas como casas abiertas que se abren a la comunidad. Una idea que surgió en este contexto, y que sigue creando polémica actualmente, se refería a la introducción de la jornada completa en las escuelas públicas, con la intención de compensar las desigualdades sociales existentes (vid. *Bildungskommission NRW*, 1995).

Después de su jubilación de la cátedra de ciencias de la educación en la Universidad de Marburgo en 1992 y su cese en las comisiones de reforma escolar en 1995, Klafki siguió interviniendo en los debates pedagógicos alemanes hasta 2007. Se dedicó sobre todo a reflexionar sobre problemas pedagógicos relacionados con el futuro de la escuela desde la perspectiva de una Didáctica Crítica. Un punto de partida de estas reflexiones fueron los resultados del estudio comparado de las competencias de alumnas/os de 15 años, PISA, publicados por primera vez en 2001, que habían dejado entrever que algunas particularidades del sistema educativo alemán, como, por ejemplo, la separación temprana de alumnas/os en diferentes tipos de escuela secundaria, la falta de ofertas de escuelas con jornada

completa, la reducida referencia al mundo de la vida del alumnado y las evaluaciones orientadas por un modelo de competencia económica, habían sido factores causantes de ciertos retrasos del sistema educativo alemán respecto a otros países europeos. Para compensar estos déficits, Klafki proponía, en primer lugar, una reflexión sobre la educación básica, preguntándose si las escuelas actuales preparan a su alumnado de una manera adecuada para la dimensión pragmática de la realidad vital. Es decir, si fomentan su capacidad lectora y matemática, así como la comprensión de los procesos técnicos y científicos de las ciencias naturales, para que los jóvenes comprendan la realidad en la que viven. En segundo lugar, sigue proponiendo la necesidad de que en las escuelas se trabaje sobre “problemas-clave” del mundo actual comprendiendo estos problemas desde su dimensión histórica y crítica y apoyándose en una sólida formación ética de los alumnos (Klafki y Braun, 2007, pp. 165-166). En el contexto de estas reflexiones, destacaba el modelo desarrollado en el “Proyecto Marburgo”, del “arte de enseñar”, que consistía en reconstruir la dinámica interna de los grandes descubrimientos de la humanidad para que, a través de ejemplos concretos, el alumno pudiera redescubrirlos (*op. cit.*, 177; vid. también Harder, 2013 y Gerwig, 2014).

Conclusiones

A pesar de lo que manifiestan algunas voces críticas, la obra de Klafki constituye una referencia imprescindible en las ciencias de la educación alemanas, y sus ideas se difunden cada vez más en otros países. Desgraciadamente, las publicaciones de traducciones al castellano de obras originales de Klafki o los estudios sobre su teoría son todavía escasas en el espacio académico español y latinoamericano. Su concepto de una Didáctica crítico-constructiva ha dejado profundas huellas en los sistemas de numerosos *länder* alemanes, reformando prácticas educativas tradicionales, y profundizando en la democratización de la educación pública alemana.

El mayor logro intelectual de Klafki consistió en poner en contacto la Teoría Crítica con el análisis de la realidad educativa y la praxis pedagógica aportando, desde esta perspectiva, una nueva concepción de la didáctica y una serie de propuestas para la reforma democrática del sistema educativo.

REFERENCIAS

- BILDUNGSKOMMISSION NRW (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- BÖHM, Ch.; BÖHM, B. (2008). *Evaluation der Pädagogik Wolfgang Klafkis. Vierzig Jahre kritisch-konstruktive Didaktik an Deutschlands Schulen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- BÖHM, Ch. (2009). Replik zur Kritik Prof. Dr. Willi Wolfs an der Studie "Evaluation der Pädagogik Wolfgang Klafkis". En: <<http://www.verlagdrkovac.de/zusatz/3472/3472-Boehm-Replik-Wolf-Kritik.pdf>>. (Consultado el 9 de marzo de 2015).
- GERWIG, M. (2014). *Beweisen verstehen. Bildung durch Lehrkunst im Mathematikunterricht. Komposition, Inszenierung und Interpretation dreier Lehrstücke frei nach Wagenscheins Euklid-Exempeln: Entdeckung der Axiomatik am Sechsstern, Satz des Pythagoras, Nichtabbrechen der Primzahlfolge. Ein Beitrag zur Allgemeinen Didaktik aus fachdidaktischer Perspektive*. Marburg: Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften.
- HARDER, U. (2013). *Lehrkunstdidaktik und Klafkis frühe Bildungsdidaktik. Unterrichtserprobung in drei Lehrstücken: Goethes "Italienische Reise" - Athen in der Ära des Perikles - Die Bassermanns. Bürgertum in Deutschland durch neun Generationen*. Marburg: Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften.
- KLAFKI, W. (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz Verlag.
- KLAFKI, W. (1964). Dialogik und Dialektik in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 10, 513-537.
- KLAFKI, W. (ed.) (1970). *Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in drei Bänden*. Frankfurt am Main, Hamburg: Fischer (tres tomos).
- KLAFKI, W. (1972). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- KLAFKI, W. (1976). *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- KLAFKI, W. (1980). Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: König, E., Schier, N., Vohland, U. (ed.). *Diskussion Unterrichtsvorbereitung - Verfahren und Modelle*. München: Schule und Wirtschaft.
- KLAFKI, W. (1982). *Die Pädagogik Theodor Litts: eine kritische Vergegenwärtigung*. Königstein/Ts.: Scriptor.
- KLAFKI, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- KLAFKI, W. (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva. *Revista de Educación*, 280, 37-80.
- KLAFKI, W.; BRAUN, K-H. (2007). *Wege pädagogischen Denkens. Ein autobiographischer und erziehungswissenschaftlicher Dialog*. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- REBLE, A. (1981). *Geschichte der Pädagogik*. Frankfurt/Main, Berlin, Wien: Ullstein.
- ROITH, Ch. (2006). *La teoría crítica en la pedagogía alemana y su recepción en España*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- THENORT, H-E. (2000). *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. Weinheim und München: Juventa.
- WOLF, W. (2008). Einige Anmerkungen zur methodischen Triftigkeit von Christian Böhms Untersuchung: "Evaluation der Pädagogik Wolfgang Klafkis. Vierzig Jahre kritisch-konstruktive Didaktik an Deutschlands Schulen". In: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/es/2009/0001/pdf/Kiritik_BAhm_Text_2008_UB.pdf> (Consultado el 09 de marzo de 2015).