

La pedagogía de la paz en el contexto de las pedagogías críticas¹

The pedagogy of peace in the context of critical pedagogies.

Por: Diego Alejandro Muñoz Gaviria²

Recibido 08/11/2015 – Revisado 20/12/2015 – Aceptado 27/12/2015

¹ Este escrito hace parte de las reflexiones teóricas del proyecto de investigación: *Comunidades de aprendizajes una mediación que potencia múltiples inteligencias*, financiado por la USB – Medellín en el año 2016. Contacto: diegomudante@hotmail.com

² Sociólogo, Especialista en Contextualización Psicosocial del Crimen, Magister en Psicología de la Universidad de San Buenaventura Medellín, Estudiante del Doctorado en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín. Profesor de la Universidad de San Buenaventura y Director del Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos de la Universidad de San Buenaventura. También es miembro del Grupo sobre Formación y Antropología Pedagógica de la Universidad de Antioquia. e-mail: diegomudante@hotmail.com

Resumen.

Pensar hoy una pedagogía que se pregunte por la paz, parece ser un tema de coyuntura, una respuesta estomacal a la problemática de actualidad, pero sería pertinente reconocer que este tema ya hacía parte de las “anticipaciones utópicas” de los clásicos de la pedagogía, desde Comenio, Rousseau, Kant, Pestalozzi, Herbart, Freire, entre otros.

Palabras clave. Pedagogía para la paz, educación popular, emancipación.

Abstract.

To think today a pedagogy that asks for peace seems to be a matter of conjuncture, a stomach response to current issues, but it would be pertinent to recognize that this theme was already part of the “utopian anticipations” of the classics of pedagogy; Comenius, Rousseau, Kant, Pestalozzi, Herbart, Freire, among others.

Key Words. Pedagogy for peace, popular education, emancipation

Introducción.

Ser capaces de entender que la problemática de la paz, el respeto y cuidado de la dignidad humana son temas de interés desde las bases teóricas y políticas de la pedagogía, es ser capaces de ir más allá de la respuesta instantánea a la coyuntura, reconociendo que sólo puede ser posible una pedagogía como respuesta crítica y alternativa a la guerra. Como lo expone el profesor Klafki:

La idea colectiva utópica (en el sentido de Bloch) de los teóricos clásicos de la educación era una convivencia pacífica, libre de intenciones de dominio, de pueblos, naciones y culturas, en reconocimiento mutuo e intercambio recíproco para el fomento de la humanidad (aludiendo a una formulación de Herder). En esta perspectiva los conceptos de “pueblo” y “nación” y también el de “patriotismo” – si exceptuamos algunas tendencias de Fichte durante la época del levantamiento prusiano en contra del dominio imperial de Napoleón -, son todo lo contrario de lo que se ha designado como “nacionalista” o “nacional”. Y por este motivo, la filosofía humanista de la educación incluye necesariamente una perspectiva de pedagogía de la paz (Klafki, 1990, p.116).

En los diálogos filosóficos, políticos y pedagógicos de Paulo Freire con Erich Fromm, dejaban claro que la pedagogía, en tanto filosofía práctica, sólo tiene sentido en clave biófila, de amor a la vida. Las muestras de lo necrófilo o de amor a la muerte en ella, contradicen sus sentidos e intereses formativos y educativos. Sobre este tema escribe el maestro Freire:

Mientras la vida – dice Fromm- se caracteriza por el crecimiento de una manera estructurada, funcional, individuo necrófilo ama todo lo que no crece, todo lo que es mecánico. La persona necrófila se mueve por un deseo de convertir lo orgánico en inorgánico, de

mirar la vida mecánicamente como si todas las personas vivientes fuesen objetos. Todos los procesos, sentimientos y pensamientos de vida se transforman en cosas. La memoria y no la experiencia; tener y no ser es lo que cuenta. El individuo necrófilo puede realizarse con un objeto únicamente si lo posee; en consecuencia, una amenaza a su posesión es una amenaza a él mismo; si pierde la posesión, pierde el contacto con el mundo. Ama el control y, en el acto de controlar, mata la vida (Freire, 1970, p. 81)

En este escrito defenderemos la tesis según la cual hablar de la relación pedagogía y paz es exponer una relación académica, política y ética que no puede ser reducida a un saber instrumental o técnico. Esta reducción bien podría ser identificada desde la denominación pedagogía para la paz, en donde el «para» establece una relación técnica o de intervención, no siempre fundamentada, reflexionada, sustentada en saberes capaces de desprenderse de la tentación parasitaria del «cómo». La denominación pedagogía de la paz, ubica el «de» como una relación reflexiva donde la paz será tema de discusión, tematización, problematización y posterior aplicación, siendo este tipo de pedagogía un saber que se sustenta en «qué», «para qué» y «por qué» del tema, antes de acudir con prisa al «cómo». Dado lo anterior, una reducción técnico – instrumental de la relación pedagogía y paz sería la denominada pedagogía para la paz, claramente expresada en metódicas y mediaciones que se ofrecen como “fórmulas mágicas” para su realización; y una comprensión crítico – reflexiva al tema se ubicaría en el campo de la pedagogía de la paz, que convierte la paz en tema de problematización y construcción permanente. Para la profesora Zavala “Se comienza a hablar de la pedagogía de la paz como una disciplina especial en el campo de las ciencias comparadas. Su objeto sería la educación para la paz: sus propósitos, esclarecimiento y estudio”. (Zavaleta, 1986 p. 28)

Ubicar la pedagogía de la paz en el campo de las ciencias comparadas, permite en su campo disci-

plinar o académico reconocer que sus alcances van más allá de las reducciones de las exigencias, que cada coyuntura política le imprimen. En este sentido este subcampo disciplinar de la pedagogía tendría las siguientes implicaciones investigativas:

La pedagogía de la paz se cumplirá en dos clases de trabajo: uno descriptivo, de conocimiento de documentos y observaciones de hechos educativos en los diferentes pueblos y civilizaciones que posibiliten la comparación para lograr comprender semejanzas, diferencias, aproximaciones, etc. El otro explicativo, tratando de penetrar las razones y causas de los fenómenos que abarca. En este caso se hace necesario un trabajo que no se limite a la explicación, sino que adelante líneas para el desarrollo de estudios comparados e intente comprender los “por qué”. La comprensión de las causas servirá de base y señalará el rumbo para una pedagogía que es esencialmente de búsqueda (Zavaleta, 1986 p. 29).

Ahora bien, se utilizará en este texto el singular de pedagogía de la paz, teniendo presente que en su configuración como subcampo de la pedagogía, no se trata de un saber unitario u homogéneo; en su interior se despliegan diversas posturas que llevarían a la comprensión del plural pedagogías de la paz, por ejemplo: en su interior se encuentran tendencias de pedagogía de la paz en clave teológica, como puede apreciarse en las ideas de pedagogos como Vives y Comenio que sustentan la paz en la lectura teológica afirmativa de la idea de Dios, su *imago dei*; también existen pedagogías de la paz en la perspectiva filosófica ilustrada, con autores como Kant y Herbart que sustentarán la idea de paz en una concepción filosófica de la historia y la educación, donde la moralidad secularizada obligaría al ser humano a respetar al otro como imperativo categórico; existen pedagogías de la paz que parten de una lectura política crítica y centran su idea de paz en la problematización del tipo de sociedad existente, anexando al tema de la paz asuntos centrales como la justicia, la igualdad, la frater-

nidad, la lucha contra la opresión, la emancipación, autores como Klafki, Habermas y Freire se inscriben en esta postura.

En lo sucesivo se enunciará en el texto, la singular pedagogía de la paz, reconociendo su pluralidad, y asumiendo como postura de este trabajo la comprensión de esta pedagogía en la orientación crítica, principalmente en sus voces latinoamericanas.

Por lo anterior, se pretende en este texto discutir desde las pedagogías críticas un posible sentido de la pedagogía de la paz. Para lo cual se tendrán en cuenta los siguientes aspectos: en primer lugar, una sustentación pedagógica desde las voces de Freire y Magendzo a dicha pedagogía, entendiendo desde sus posturas que la paz y los derechos humanos sólo tienen sentido en la lectura crítica a las realidades de época, de lo contrario serían simples idealismos o metafísicas que bien podrían contribuir con la legitimación de la sociedad burguesa. En la segunda parte del texto, se asume el llamado antropológico – pedagógico de pensar en la base de toda propuesta pedagógica, sus concepciones o imágenes de ser humano, siendo la pedagogía de la paz el despliegue de una antropología humanista – relacional que deberá ser explicitada y defendida políticamente. En tercer lugar, se tematiza la idea de sociedad, que en clave de otros mundos posibles, permita reivindicar un tipo de relación social capaz de ser acorde con una antropología humanista – relacional y con una pedagogía de la paz. Por último, se enuncian algunas implicaciones didácticas de estos temas, que podrían configurar praxis pedagógicas – políticas acordes con la reivindicación de la justicia, el reconocimiento y la defensa de la dignidad humana, y con ella de toda la vida.

Concepción Pedagógica.

La pedagogía de la paz, es un subcampo de la pedagogía que, para el caso concreto de Latinoamérica, se inserta en el campo disciplinar, profesional y político de la educación popular. La tradición pedagógica latinoamericana se constituye desde el siglo XIX, con las voces de

autores como Simón Rodríguez y José Martí (Mejía & Waid, 2004) (Muñoz & Hurtado, 2015), y logra su máxima expresión en el siglo XX con la obra de Paulo Freire. El lugar común de la Educación Popular será responder crítica y creativamente a las situaciones de opresión existentes en el continente, con expresiones como: las dictaduras militares del cono sur; las dinámicas colonialistas y extraccionistas en la región; la pérdida de las tierras de los pequeños campesinos; la sobre explotación laboral a los obreros; la discriminación racial; los abusos patriarcales; la devastación de la naturaleza, entre otras (Mejía, 2013) (Muñoz, 2013)

En este sentido, son fundamentales los aportes de los pedagogos Paulo Freire (1921 – 1997) y Abraham Magendzo, dos representantes del pensamiento de la educación popular o pedagogías críticas latinoamericanas. Estos autores atienden al llamado de fortalecer los referentes conceptuales que le dan sustento pedagógico a la pedagogía de la paz, a partir de su defensa de la condición humana y su lucha frontal contra todas las maneras de deshumanización o cosificación a través de una educación para la paz (Jarés, 1999). De allí que el eje articulador de estas pedagogías sea desplegar en la educación para la paz el apoyo al empoderamiento de las personas y las comunidades, de sus emancipaciones como potencialización de la construcción social de la paz.

En el primer caso, Paulo Freire aporta al tema en tanto resignifica la idea de una educación para la paz, desplazando su sentido de una reducción civilizatoria o de regulación de la idea de paz, hacia una propuesta constructiva de ésta. El trabajo de Freire permitió vincular la alfabetización de los “adultos oprimidos” con la creación de una consciencia política crítica, desde la cual superar estructuras sociales opresoras. La relación paz – derechos humanos es asumida por el autor, como construcción ética – política capaz de comprometer a los sujetos y las comunidades en formas más inclusivas y respetuosas de relación social. Es de resaltar que Freire en el año 1986 recibió el premio internacional “Paz y Educación” de la

UNESCO y fue postulado en el año 1993 para el premio nobel de la paz.

Pensar la pedagogía de la paz como construcción social – comunitaria, exige al menos tres cosas:

En primer lugar, la reconstrucción de las condiciones estructurales que generan ambientes y dinámicas violentas. En este caso un ejercicio de crítica a las condiciones de opresión que imposibilitan el proyecto de humanidad individual y colectiva. Así, la paz sólo sería posible pensarla en cuanto se develen y cuestionen las injusticias sociales. En palabras del autor “La paz se crea y se construye con la superación de las realidades sociales perversas. La paz se crea y se construye con la edificación incesante de la justicia social”. (Freire, 1995)

En segundo lugar, se generan procesos comunitarios de construcción de alternativas a dichas situaciones de opresión, para lo cual, la dialogicidad, el respeto y el reconocimiento se hacen fundantes para la estructuración de propuestas solidarias y fraternas. Este momento es el de la generación de proyectos políticos tendientes a la realización del ideal de otros mundos posibles. Para Freire: “La lucha ya no se reduce a retrasar lo que acontecerá o asegurar su llegada; es preciso reinventar el mundo”.

Por último, se ponen en movimiento praxis transformadoras, que persiguen superar las situaciones de opresión con base en las alternativas dialogadas y construidas comunitariamente, las cuales a su vez deberán ser puestas en tensión en el devenir histórico. En este sentido, una propuesta se dinamiza, no queda estática como solución final.

Otro de los pedagogos que hará una vital contribución a las pedagogías de la paz, es el pensador chileno Abraham Magendzo, quien en su obra expone la necesidad de una educación de los derechos humanos que parta de la educación popular. En sus términos:

“Se afirmó que los derechos humanos debieran ser el fundamento ético de un nuevo paradigma educacional de una educación

liberadora; transformadora; de una educación para la ciudadanía. En esta perspectiva a la educación en derechos humanos se la vio como reestructuradora del sentido público de la educación; como una estrategia de paz para contribuir a lograr una conciencia ciudadana para la convivencia social” (2000)

En los aportes de estos autores es posible reconocer una pedagogía de la paz que en su interés emancipatorio, vincule al tema la pregunta por el ser humano y sus condiciones de posibilidad, distinguiendo su abordaje de los idealismos metafísicos de ciertas pedagogías para la paz conservadoras y liberales.

Concepción Antropológica.

Para estas orientaciones críticas de la pedagogía de la paz, es fundamental ampliar el registro antropológico, es decir, las fronteras del proyecto de humanidad. El lugar común de las propuestas necrófilas que defienden la eliminación y exclusión como proyecto humano, es la reducción de su registro antropológico, la defensa de un tipo de humanidad excluyente, configurada para unos cuantos, en la cual no cabemos todos y donde no todas las vidas valen la pena ser vividas. Es apenas lógico que desde estas orientaciones antropológicas políticas no pueda sustentarse ninguna concepción de pedagogía de la paz, pero paradójicamente sí podrían proponer pedagogías para la paz, a través de formas de “pacificación” que en su accionar técnico – instrumental cohabitan, se solapan y funden con formas de eliminación del otro (Castro, 2000). No en vano en la historia hemos padecido las pacificaciones desde el amor a la muerte, desde la defensa del establecimiento o la costumbre, desde el racismo, desde la explotación de los pobres y la tierra (Boff, 2006)

En cambio, ampliar el registro antropológico implica incluir mayores alternativas de lo humano y la vida, mayor respeto y construcción de alternativas en torno a la defensa de la vida y sus posibilidades, idea que está en el centro de la pedagogía de la paz y que hoy, en la coyuntura que vivimos, implicaría desplegar mayor historia e imagi-

nación en torno a la posibilidad de un coexistir todos iguales y diferentes, claro está en condiciones materiales de existencia donde sea posible desplegar tal creatividad antropológica.

Lo antropológico se refiere a la explicitación de la idea o imagen de ser humano, a una suerte de antropología filosófica que propone y cuestiona concepciones de lo humano. Por ello, pensar en la imagen de ser humano acorde con una pedagogía de la paz, implica reconocer desde Freire que los seres humanos son seres comunitarios – relacionales; dialógicos – comunicativos; activos – transformadores; y humildes – en proceso (Muñoz, 2014)

Los seres humanos como comunitarios – relacionales, se refiere a la “naturaleza” social donde el vínculo con las otras y los otros es fundante de cualquier tipo de realidad sociocultural, entre ellas, las educativas y formativas.

Lo dialógico – comunicativo implica reconocer en la humana condición la base simbólica de nuestras relaciones. Para esta tradición pedagógica, la comunicación implica el intercambio y la construcción colectiva de un “nosotros”.

Ser activos – transformadores, recuerda que lo comunitario basado en lo simbólico dispone acciones humanas, proyecta praxis humanas desde las cuales, los seres humanos se hacen haciendo el mundo.

Por último, los seres humildes y en proceso se reconocen como no terminados y por ende, necesitados de los otros. Ser humilde implica reconocerse como un estar siendo, sin terminar y necesitado del acompañamiento social.

Concepción Sociológica.

Lo sociológico aquí implica reconocer que una idea, imagen o concepción del ser humano no puede configurarse en el vacío social, toda concepción de lo humano se construye y estructura desde lo social. Así, lo sociológico se pregunta por las concepciones o soportes de lo social que están en la base de las concepciones antropológicas.

Como lo exponen Natorp, Pestalozzi y Freire, ninguna pedagogía podría dejar de ser social, es

decir, toda pedagogía implícita o explícitamente es una pedagogía social, podríamos afirmar que la pedagogía de la paz es en sentido amplio una pedagogía social de la paz.

En consecuencia, con estas ideas antropológico – pedagógicas, se defiende una idea de lo social que pone su acento en la capacidad vincular del ser humano, con lo cual, lo social deja de ser imposición para ser asumido como construcción social. Esta idea de sociedad abre las posibilidades para el cambio y la transformación como dinámica básica de las relaciones sociales.

En esta lectura sociológico – pedagógica, la paz sólo tiene sentido en la configuración de sociedades tendientes al cambio, sociedades abiertas que permitan su problematización y reconstrucción permanente. Ahora la pregunta será por sus derivados prácticos o si se quiere de sus implicaciones didácticas.

Concepción Didáctica

Desde las propuestas antropológicas – pedagógicas y sociológicas de toda tradición pedagógica, se desprenden algunas consideraciones metodológicas centradas en la pregunta por la enseñanza y el aprendizaje. A este tipo de reflexiones, desde Comenio en su texto: “*Didáctica magna*” (1630), se le ha denominado pedagógicamente como didáctica. Así, la didáctica es aquel subcampo de la pedagogía encargado de problematizar y proponer acciones en torno a la enseñanza – aprendizaje (Runge, 2013) (Quintar, 2008)

La didáctica de la pedagogía de la paz se inscribe en las corrientes críticas, a partir de los siguientes aspectos (Magendzo, 1994):

- Prácticas pedagógicas dialógicas y horizontales, donde los sujetos se reconocen como co – constructores del saber y la realidad. rompe con los esquemas verticales característicos de la educación tradicional. Con ello se da existencia a una comunicación donde no hay educando y educador, sino que cada uno se vuelve educando-educador y educador-educando. En cuanto seres comunitarios – relacionales, se generan espacios donde la interacción social sea posible, el libre desplazamiento y la constitución de ágoras o escenarios públicos de construcción se hacen fundamentales.
- Prácticas pedagógicas contextualizadas, que emerjan de las situaciones concretas de los sujetos, desde sus mundos de la vida. De esta forma, el papel del maestro no es hablar al estudiante sobre su propia visión de la realidad, o imponérsela, sino dialogar con él sobre la visión de éste y la suya. Por medio de este sistema horizontal en la educación, los seres humanos se sienten sujetos de su pensar, discutiendo su pensar, su propia visión de mundo. En tanto seres dialógicos – comunicativos se precisan espacios pedagógicos que posibiliten los círculos de cultura, es decir, emplazamientos pedagógicos que permitan la circulación de la palabra, la interacción dialógica horizontal. De allí que sean coherentes con estas ideas, espacios sin jerarquías, y que posibiliten el cambio de roles o ubicaciones. Son una suerte de comunidades de aprendizaje.
- Mediaciones pedagógicas que permitan la circulación de la palabra y la problematización del saber y la realidad. La dialogicidad se convierte en la esencia de la educación como práctica de libertad, y confronta el inmovilismo del educando, promoviendo la colaboración, la unión, la organización y la síntesis cultural. Desde la idea del ser humano activo – transformador se requiere de espacialidades que posibiliten la deconstrucción y construcción de los escenarios, a través de estructuras móviles y re -armables, que evidencien en los sujetos sus acciones creativas y reflexivas.
- Acciones tendientes a la transformación o cambio de las situaciones de opresión, es decir, de aquellas cosas que imposibilitan al ser humano “ser más humano”. El compromiso con la acción, con el cambio, implica que la educación debe consistir en hacer que los seres humanos lleguen a ser sujetos históricos, que transformen el mundo, que entablen con los

demás, relaciones de reciprocidad, que hagan su cultura y su historia. Y los sujetos sólo pueden participar activamente en la historia, en la sociedad, en la cultura si descubren que pueden cambiarla, crearla, construirla.

- Por último, pensar en el ser humano humilde – en proceso necesita de espacios vitales donde los sujetos puedan generar prácticas de introspección o concienciación, es decir, escenarios que inciten a la calma y la meditación, con una fuerte vinculación con la naturaleza y el amor con los demás.

Desde estas reflexiones didácticas, la pedagogía de la paz tendrá que ser coherente desde sus basamentos éticos con sus propuestas prácticas de enseñanza, su coherencia podría entenderse en clave de una estética de la existencia, que permita la corporificación de los enunciados educativos para la paz, es decir, que configuren procesos formativos desde la paz.

Conclusiones.

Como ya se expuso, una pedagogía de la paz sólo es posible desde las bases antropológicas, sociológicas y didácticas que posibiliten la defensa de un proyecto de humanidad que se haga consecuente con el principio del amor al mundo, de respeto, respuesta y cuidado a la vida. Para Klafki (1990) “La autorrealización que exigimos se concretiza hoy (...) en la preocupación por la explotación de la naturaleza en todo el mundo, en la consternación ante el hambre en el mundo, en la inquietud por la paz mundial” (p.117).

Se dirá que estas ideas hacen parte de las utopías e idealismos de los románticos, que, desconectados del mundo, hablan de maravillas irreales. Argumentos infectados de un exceso de afirmación de la “realidad”, que pretenden romper con el principio esperanza de toda propuesta pedagógica y política. Solo ha sido posible en la historia de la humanidad el campo de la política y la pedagogía como potencialización de la pregunta por otras formas posibles de devenir seres humanos, con ello es consustancial al campo político – pedagógico

las utopías sociales como proyectos que han de motivar la acción, el movimiento y la construcción de humanidad. Con base en un principio pedagógico que reza que si bien el ser humano como ser formable ha de adaptarse a lo que se encuentra en su momento histórico, también debe pronunciarse con toda energía por las mejoras a lo que se le ofrece.

La presencia de ideas como las aquí propuestas en torno a la pedagogía de la paz en perspectiva crítica latinoamericana, recuerda la tesis de Freire sobre los “inéditos viables”, estamos en un momento histórico donde el inédito de la paz podría hacerse viable si somos capaces de romper con los excesos afirmativos de un tipo de formación social centrada en la exclusión, la desigualdad, la opresión, la destrucción y la guerra (Freire, 1993).

Espero encontrar en estas reflexiones ecos o resonancias éticas, estéticas y políticas con otras y otros que crean que otras maneras de relacionarnos son posibles, y que se sumen a la idea de dejarle a las futuras generaciones de la vida en este planeta un mundo mejor que el que nosotros hemos recibido, esta podría ser una cruel prueba de nuestra acción humana en la perspectiva de un amor por el mundo. En este sentido “la paz perpetua no es una idea vacía, sino una tarea” (Kant,1968, VIII, p. 386)

Mientras la violencia de los opresores hace de los oprimidos hombres a quienes se les prohíbe ser, la respuesta de éstos a la violencia de aquéllos se encuentra infundida del anhelo de búsqueda del derecho de ser. Los opresores, violentando y prohibiendo que los otros sean, no pueden a su vez ser; los oprimidos, luchando por ser, al retirarles el poder de oprimir y de aplastar, les restauran la humanidad que habían perdido en el uso de la opresión. Es por esto por lo que sólo los oprimidos, liberándose, pueden liberar a los opresores. Éstos, en tanto clase que oprime, no pueden liberar, ni liberarse (Freire, 1970, p.50).

Precisamente en nuestros días y frente a los crecientes intentos de despolitización, la educación general ha de ser entendida también como educación política hacia la conformación activa de un proceso de democratización que hemos de seguir empujando hacia delante (Klafki, 1990, p.126) ■

Bibliografía.

- Boff, L. (2006). *Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres*. Editorial Trotta.
- Castro, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas*. Buenos Aires: Clacso.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1995). *Pedagogía: diálogo y conflicto*. Sao Paulo: Editora Cortez.
- Hurtado Arias, U. A., & Muñoz Gaviria, D. A. (2015). El maestro Simón Rodríguez: Un pensador de la educación crítica latinoamericana. *Revista Kavilando*, 7(1), 83-94. Obtenido de <http://www.kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/38>
- Jarés, X. (1999). *Educación para la Paz*. Madrid: Editorial Popular.
- Klafki, W. (1990). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Revista de Educación*(291), 103 – 127.
- Magendzo, A. (2000). La Educación en Derechos Humanos en América Latina: una mirada de fin de siglo. En R. Cuéllar, *Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina*. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Magendzo, A. (1994). *Educación en Derechos Humanos. Apuntes para una nueva práctica*. Santiago de Chile: PIIE.
- Mejía, M. (2013). *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá: Ediciones Desdeabajo - Ceaal.
- Mejía, M., & Awad, M. (2004). *La educación popular hoy. En tiempos de Globalización*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Muñoz Gaviria, D. A. (2013). Lectura De Contexto: La Educación Popular Como Práctica Libertaria. *El Ágora USB*, 13(1), 155 – 163. Obtenido de <http://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/89>
- Muñoz Gaviria, D. A. (2014). Antropología filosófica relacional en la obra de Paulo Freire: diálogos con la teoría crítica de Karl Marx. *Revista Perseitas*, 2(2), 186-203.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: senderos hacia la descolonización*. México: Ipecal.
- Runge, A. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, XXVII(62), 201-240.
- Zavaleta, E. (1986). *Aportes para una pedagogía de la paz*. Chile: Unesco.