

De los círculos de ideas a los círculos de cultura: la emancipación humana entre el debate neohumanista y la educación popular¹

From circles of ideas to circles of culture: human emancipation between the neohumanist debate and popular education

Por: Diego Alejandro Muñoz Gaviria¹

Recibido: octubre de 2017 *Revisado:* noviembre de 2017 *Aceptado:* diciembre de 2017

Resumen

La presencia y centralidad filosófica, política y pedagógica de la pregunta por la emancipación en los pensadores del siglo XIX y XX, principalmente la presencia de la idea en la propuesta de formación (Bildung) en los pedagogos neohumanistas de la Alemania de principios del siglo XIX. Para Humboldt y Herbart, la formación sólo se hace posible en cuanto defensa de la condición humana como posibilidad de cambio, como transformación, de allí la pretensión de generar desde la formación una resistencia pedagógico – filosófica a las tesis absolutistas de la época.

Palabras Clave. Emancipación; pedagogos; neohumanismo; formación popular.

Abstract

The presence and philosophical, political and pedagogical centrality of the question for the emancipation in the nineteenth and twentieth century thinkers, mainly the presence of the idea in the training proposal (Bildung) in the neohumanist pedagogues of the Germany of the early 19th century. For Humboldt and Herbart, formation is possible only in defense of the human condition as a possibility of change, as a transformation, hence the pretension to generate from the formation a pedagogical - philosophical resistance to the absolutist theses of the time.

Key Words. Emancipation; pedagogues; neohumanism; popular training.

¹Sociólogo, especialista en contextualización psicosocial del crimen, magister en psicología y candidato a doctor en filosofía. Miembro del Grupo sobre Formación y Antropología Histórico Pedagógica - FORMAPH de la U de A. Profesor de la facultad de Ciencias de la educación de la Universidad Católica de Oriente. Medellín (Colombia). Contacto: diegomudante@gmail.com

Introducción

Para la segunda mitad del siglo XIX la obra de Karl Marx, principalmente en sus escritos de juventud, texto central La Cuestión Judía (1843), consigue posicionar en el campo de las ciencias humanas y sociales la centralidad de la pregunta por la emancipación humana y política. Esta centralidad radica en el reconocimiento antropológico del ser humano como un ser llamado a liberarse, lo que posteriormente Sartre denominará la condena de la libertad. El ser humano es un ser de la emancipación, su existencia cobra sentido en este tipo de praxis constructiva. Emanciparse humanamente es asumir la responsabilidad de tener que hacerse constantemente, siempre en relación con los otros y en contextos históricos concretos, de allí la pertinencia de acompañar la emancipación humana, en tanto formación, de la emancipación política en cuanto lucha por el poder político y económico.

Para la primera mitad del siglo XX, será la Escuela de Frankfurt y sus tesis en torno al interés emancipatorio (Habermas, 1968) los continuadores de la tradición emancipadora en filosofía y pedagogía. En efecto, las ideas de Adorno sobre la Educación para la emancipación (1969) dejan clara la intención de este colectivo intelectual de posicionar el interés emancipatorio como motivante fundamental de toda teoría crítica, una clara herencia de Marx y de los neohumanistas.

Por último, en la segunda mitad del siglo XX se articula a este tema la educación popular latinoamericana, principalmente desde la obra de Freire (1970). En el campo de esta tradición pedagógica de clara orientación crítica, la emancipación no sólo es la utopía pedagógica

y política por seguir, sino la respuesta central al grito de los oprimidos. Para esta perspectiva la emancipación sólo tiene sentido en cuanto liberación constante y colectiva de todo tipo de dominaciones.

Partiendo de estas ideas, se propone la siguiente tesis de la presentación: Desde el pensamiento neohumanista hasta la educación popular, para las pedagogías críticas, es central el interés emancipatorio en la construcción de prácticas educativas y formativas liberadoras, entre ellas los círculos de ideas y los círculos de cultura.

Con el propósito de dar desarrollo a esta tesis se proponen los siguientes apartados de la ponencia: en primer lugar, algunas anotaciones en torno a la idea de emancipación, en clave de Marx. En segundo momento un acercamiento a las ideas de los neohumanistas y sus propuestas, principalmente herbartianas, en torno a los círculos de ideas como parte de una práctica emancipadora en pedagogía. En el tercer momento del texto, se recuperan las tesis de Paulo Freire y sus propuestas de los círculos de cultura como concreción pedagógica crítica de una educación como práctica de la libertad.

Marx y la emancipación

Sólo puede llamarse instrucción educativa en el sentido de Herbart a aquella instrucción que, primero, reconoce el cometido de la disciplina, o sea, hacer seguir la ideas transmitidas en la enseñanza y, con ello, ve en el obrar (del adolescente).. el principio del carácter y de la formación del carácter, y, segundo, crea en el

educando las convicciones que llevan a un juicio operativamente relevante de la realidad social, o por utilizar la terminología de Herbart, a la creación de un amplio círculo de ideas. (Benner, 1998, p. 195)

La base epistémica de las pedagogías críticas es la teoría crítica, caracterizada en sus fundamentos académicos, políticos y éticos, por la intención transformadora de llevar la emancipación a todas las esferas y realidades humanas. lo anterior, expuesto de forma fundante en las tesis de Marx en el siglo XIX, permite entender que en la base de la teoría crítica hay un proyecto humanizador que parte del siguiente principio: para transformar el mundo y emancipar al ser humano, este debe transformarse y emanciparse. El compromiso ético y político de la teoría crítica implica como sujeto y contexto de cambio, la propia existencia humana. Para Marx en su libro *La cuestión judía* (1843), es claro que la única posibilidad de llegar al cambio histórico es sobre la transformación de la propia vida, para él: "no sería posible la emancipación de los otros, si primero el sujeto no se emancipa a sí mismo" (Marx, 2009, p.131). Estas ideas serán de vital importancia para las diferentes configuraciones de la teoría crítica, pues sólo se es tal, si se asume el reto histórico - biográfico de hacer de sí mismo y de sus condiciones existenciales fuente de lucha y transformación.

La emancipación sería en sus implicaciones antropológicas y políticas, es decir, como emancipación humana y política, la defensa de la condición humana como potencia creadora. La emancipación humana requiere de la ilustración, para lo cual desde el siglo XVIII será posible liberar las ideas de emancipación

del campo jurídico hacia el campo filosófico – político. Así, el emanciparse ya no depende de una fuerza exterior devenida del pater familia, para el caso del derecho romano, o de un estado que reconoce derechos en el caso de los modernos estados nacionales. Tampoco será la emancipación la derivación natural de un proceso vital, por ejemplo, la idea de emancipación como mayoría de edad jurídica. En los casos anteriores el énfasis de la emancipación será un atributo o una concesión derivada de un poder externo, llámese adulto, estado o naturaleza. Entre el siglo XVIII y XIX el concepto de emancipación consigue ubicar como sujeto de ella, como su fuerza vital, como su potencia al ser humano, un ser que está ahí para hacerse constantemente. Marx será heredero de esa fusión filosófico – conceptual entre ilustración y emancipación, de allí que sea central en su obra la idea de la emancipación humana como trabajo del ser humano en torno a su propia existencia.

Las pedagogías críticas, en tanto herederas y productoras de teoría crítica, se diferencian de otras pedagogías dado que su interés es emancipador. La emancipación como propuesta antropológica es una idea esperanzadora que defiende la condición humana, como condición de posibilidad, como motor histórico capaz de derretir los estuches férreos de la "realidad histórica existente", de hacer posible "que todo lo sólido se desvanezca en el aire".

De otro lado, la emancipación política implica la lucha por el reconocimiento público de las emancipaciones humanas, es decir, la tensión que los sujetos desde sus cotidianidades generan a las estructuras estatales vía reivindicación de derechos. Es claro que ya en

el joven Marx, una acción política que en clave crítica se quede sólo en la lucha por el reconocimiento del estado, deviene en una acción reformista e ingenua. La clave crítica y que despierta sospecha sobre el tema es la reducción sociológica de la realidad social y su conflictividad a la regulación y la eficacia simbólica de la norma. Algo como pensar que por la reglamentación jurídica las realidades sociales concretas ya se han superado o cambiado. De lo anterior se desprende la claridad en el autor de ubicar como centro de toda acción transformadora la emancipación humana, sin la cual toda emancipación política deriva en nuevas opresiones.

Los Neohumanistas y los círculos de ideas

A comienzos del siglo XIX el conocido movimiento filosófico y pedagógico neohumanista, encabezado por autores como Hegel, Humboldt, Schleiermacher, Herder, Goethe, entre otros, había postulado la centralidad académica de generar un debate en torno a la educación y la formación, reformas de 1809 a 1811. Sus tesis centrales giraban en torno a la importancia de una idea de educación que fuera más allá del adoctrinamiento, siendo por ello vital en el componente educativo la incitación hacia la autonomía de los sujetos. Para estos pensadores, la diferencia entre educación y adoctrinamiento radica en que la primera es una relación social que parte de la asimetría para configurar simetrías futuras, mientras la segunda pretende perpetuar la asimetría como forma de control social. De allí que para las posturas políticas estado - céntricas, principalmente del despotismo ilustrado, fuera tan funcional el adoctrinamiento escolar como estructuración

de la “práctica pedagógica”.

La idea de educación neohumanista, expresada en enunciados como: educación general, educación humanista, educación para la autonomía, se centraba en el reconocimiento histórico de la praxis socializadora humana y de su intención de abrir el horizonte de sentido de los sujetos, de despertar en ellos la voluntad para la formación y la libertad. Por ello, una idea de práctica pedagógica que impulsaba a la autodeterminación a partir de los elementos que daba la cultura, pero con la pretensión de ir más allá de ésta. La relación educación – cultura era tema de vital importancia para estos pensadores, ubicando en el concepto de educación la intención de la incitación y en el de cultura la experiencia histórica y socialmente acumulada, de allí su concepto de cultura espiritual. Es de resaltar que esta relación era vista como una dinamización de lo humano, tanto educación como cultura daban cuenta de la dinámica del espíritu, de su creatividad constante, de su devenir formativo. Para la ciencia de la educación alemana (Erziehungswissenschaft), este movimiento y sus intentos de reforma educativa sentarán las bases disciplinares – académicas a la Pedagogía De Las Ciencias Del Espíritu (Pädagogik Geisteswissenschaft), un tipo de pedagogía que centra su comprensión de la educación y la formación en las herencias hegelianas, humboldtianas y herbartianas.

De igual manera, la idea de formación del neohumanismo y de la pedagogía de las ciencias del espíritu, asume la tesis hegeliana de la formación como el paso en el sujeto de su “en sí” a su “para sí”, un proceso pedagógico mediante el cual el sujeto se gana a sí mismo, trasciende la naturalización de su vivencia para

llegar a tener un trabajo constante sobre la propia existencia. En este sentido, la tradición de la idea de formación alemana (Bildung), comprende al ser humano como una tarea constante, en la cual el sujeto habrá de hacer algo de sí, con base en lo que los otros han hecho de él. Esta concepción será claramente expuesta en el texto de Herbart: “Bosquejo Para Un Curso De Pedagogía” (1836-1841) como formabilidad (Bildsamkeit), o habilidad de los seres humanos de darse forma a sí mismos. Posteriormente será Gadamer quien sintetizará esta idea de Bildung como un ganarse el sujeto a sí mismo, recordando las tesis de Plotino de hacer de sí una escultura.

En efecto, no podría haber formación sin educación (Erziehung), su diferenciación conceptual no implica una desvinculación en la praxis humana, pero si pone en el centro de la reflexividad pedagógica, el reconocimiento de la doble implicación de la condición humana: hacer de sí algo (formación) desde los influjos recibidos por la cultura (educación).

Las ideas de Herbart en torno a los círculos de ideas, que combinan las pretensiones psicológicas de la ampliación de las ideas y las pretensiones pedagógicas del cambio en las formas de vida, es una de las prácticas pedagógicas acordes con la tesis de la emancipación humana. Estos círculos de ideas son la materialización de unas relaciones pedagógicas tendientes a la conquista de cada sujeto de sus propias ideas, de sus propios juicios. Las prácticas pedagógicas herbartianas parten de la heteronomía de un espacio y unas relaciones educativas asimétricas, donde alguien pretende enseñar algo a otro, para desde allí posibilitar en cada sujeto la conquista de sus propias ideas, de su autonomía. La

asimetría inicial es paulatinamente superada en la manera en que cada estudiante asume para sí la idea tratada, haciendo de ella no su reproducción mecánica sino su creatividad. Para estudiante en la apropiación de la idea propuesta va más allá de ella y del profesor, haciendo sus propias pesquisas y profundizaciones. El efecto psicológico, en términos de Herbart, es la conquista del propio juicio el atreverse a pensar por sí mismo. Las consecuencias de esta ampliación del círculo de ideas para la relación educativa, y por ende, de la relación pedagógica será la praxis existencial que cada estudiante genera, en sus mundos de la vida, en torno a las ideas construidas. Así, no sólo se amplían las ideas, también sus consecuentes praxis humanas. Desenlace pedagógico y político de estos círculos la ruptura o deconstrucción de las iniciales relaciones y espacios educativos heterónomos y asimétricos, en experiencias formativas autónomas y simétricas.

Podría decirse, siguiendo la historia de conceptos de autores como Vierhaus y Koselleck, que el siglo XIX alemán es el siglo de la formación, dado que este concepto permitirá la configuración de una relativa autonomía de la pedagogía, la centralidad del estudio de las relaciones educativas y la importancia de la defensa de la autonomía del sujeto.

Estas reflexiones acerca de la educación y la formación son la base epistémica del campo disciplinar de la pedagogía, la producción de saber pedagógico estará sustentado en estas dos problemáticas antropológicas y pedagógicas. No es extraño que en esta tradición pedagógica, luego en el siglo XX, La Ciencia Empírica De La Educación Y La

Ciencia Crítica De La Educación también centren su analítica en estas cuestiones. En el primer caso, desde las bases positivistas se explican la educación y la formación como derivaciones pedagógicas de bases biológicas y psicológicas del comportamiento humano. En el segundo, desde la teoría crítica se comprenden la educación y la formación como emancipación, una perspectiva política que reivindica en el ser humano su quehacer constante.

La educación popular y los círculos de cultura

Casi un siglo después, en el contexto latinoamericano y encarnado en el movimiento de cultura popular, se proponen los círculos de cultura como alternativas emancipatorias tendientes a la reivindicación del sujeto como poseedor de saber y poder. Será fundamental en esta propuesta la lectura de Freire y sus ideas en torno a la educación como práctica de la libertad, la formación como concienciación y el cambio social en abierta oposición a la sociedad cerrada y sus expresiones fascistas.

Comprender la base epistémica y política crítica de las pedagogías críticas latinoamericanas, exige una reconstrucción de sus fundamentos teóricos y prácticos, así como de sus diferentes configuraciones. En términos generales, puede reconocerse como lugar común de estas pedagogías, aspectos como: en primer lugar, la centralidad en la pregunta y defensa del sujeto histórico, tesis que recuerdan las ideas de Simón Rodríguez, de José Martí y de Mariátegui, sobre la importancia de pensar el sujeto revolucionario en América Latina, reconociendo las ideas que al respecto han producido las teorías críticas eurocéntricas,

pero trascendiendo sus sesgos contextuales y situados. Con lo anterior, para las pedagogías críticas latinoamericanas los sujetos revolucionarios y sus fuerzas de cambio se presentan en diferentes rostros, no sólo en la figura obrera, también en la figura indígena, afrodescendiente, campesina, entre otras.

Para Freire la educación como práctica de la libertad se consolida en su quehacer político humanizador a través del diálogo. El diálogo es la posibilidad humana de la interacción, de la generación de escenarios intersubjetivos. El diálogo es la vinculación social y política que brinda insumos para la generación de comunidades.

El diálogo en el autor, se hace motor de lo social, sólo se puede pensar y actuar con conciencia social en tanto diálogo permanente con los otros, las otras y lo otro. El diálogo se hace comprometedor en la humanización del mundo y de los sujetos, dado que, sólo un ser comprometido – radical hace del ejercicio permanente del diálogo y la conversación el reto político, ético y pedagógico de la alteridad. Esta praxis dialógica se consolida pedagógica y didácticamente en los llamados círculos de cultura.

Los círculos de cultura son una dinámica de construcción de comunidades de enseñanza y aprendizaje que parte, igual que los círculos de ideas del neohumanismo, de la recuperación de la voz de los sujetos, de sus saberes y sus posibilidades. La primera fase de todo círculo de cultura es el reconocimiento de saberes, desde la premisa todos sabemos algo y así mismo nadie lo sabe todo. Por ello, la segunda fase de estos círculos es el intercambio de dichos saberes, una ecología de ellos tendiente

a la problematización de realidades colectivas. Por último, se dispone en los círculos algunas líneas de acción colectivas tendientes a la transformación de dichas realidades y con ello, la generación de nuevas problematizaciones.

Como puede verse, tanto el círculo de ideas como el de cultura centran su interés emancipatorio en la defensa de la potencia de los sujetos para la construcción de realidades. Sin embargo, y propio de una opción más comunitarista, el círculo de cultura despliega dicho interés emancipatorio desde acciones más colectivas, más centradas en el nosotros.

Una de las claves para comprender dichos círculos de cultura, se encuentra en la centralidad dada a la posibilidad vinculante del diálogo. Freire elabora la fundamentación de la concientización del diálogo desde su obra *Pedagogía Do Oprimido* (1970), en cuanto alternativa filosófica, que permite entender los procesos de humanización como procesos dialógicos, en los cuales los seres humanos se descubren en el mundo a través de sus maneras de nombrarlo. Es fundamental en esta perspectiva, la investigación en torno a los horizontes de sentido de los sujetos, a sus universos temáticos y vocabulares, dado que desde este tipo de pesquisas es posible develar la manera en que antropológicamente los seres humanos al nombrar el mundo se nombran a sí mismo, para desde allí agenciar acciones comunicativas tendientes a la problematización de estos horizontes y a la posibilidad de encuentro e interacción con los otros y las otras (Freire, 1970, p. 112).

La investigación temática es la propuesta de Freire para convertir lo dicho y dado por natural, en núcleo problemático. Desde este

tipo de investigaciones, que guarda gran sincronía epistémica con la investigación acción participación, la condición de ser sujeto de la investigación se gesta en el desafío del conocimiento, en el reto de problematizar la propia existencia, de reconstruir el propio mundo de la vida, de allí que, el diálogo deje su reducción funcional y pase a ser acción comunicativa ejercida por sujetos potentes.

La educación como práctica de la libertad se fundamenta en el diálogo, dadas las condiciones políticas y pedagógicas que éste genera en una educación que reconoce la importancia del encuentro con los otros y las otras. Además, el diálogo en la educación problematizadora recupera la experiencia y vivencia del sujeto, le hace consciente de sus lugares de enunciación, de sus colocaciones, lo cual permite política y pedagógicamente la reconstrucción del propio mundo de la vida y la apertura a lo desconocido en la relación con los otros mundos de la vida.

La humildad y la confianza, permiten en el sujeto la configuración de una postura amorosa, desde la cual, el diálogo se hace humanizador, vinculante, potencializante de lo humano en sus dimensiones de relacionalidad, apertura y libertad. Por ello, el diálogo es un encuentro amoroso donde el ser humano, junto a otros y otras, transforma el mundo donde se encuentran y reconocen, y, en este sentido se notan los cambios, especialmente porque se humaniza el mundo y humanizándolo se humaniza el sujeto.

Esta tendencia del diálogo en perspectiva educativa crítica, le hace un potencializador de la existencia, no una herramienta de domesticación o reproducción. El diálogo

amoroso humanizante, posibilita la reflexión, la dinamización y la formación humana en clave crítica – humanista.

En resumen, para Freire la educación como práctica de la libertad, en aras de no caer en acciones estratégicas instrumentales que pueden hacer de una propuesta de transformación la reproducción de una lógica opresora – bancaria, requiere de diálogo humano. El diálogo es la acción comunicativa capaz de hacer de una educación una verdadera práctica de la libertad, donde las transformaciones emerjan de la legitimación gestada en el encuentro comunicativo de los sujetos, de los círculos de cultura, lo que permite la reconstrucción de las bases mundo vitales de los dialogantes, y el reconocimiento de la necesaria intersubjetividad como dinámica del cambio histórico y personal.

Conclusiones

La pertinencia de la pregunta por la emancipación en pedagogía radica en el reconocimiento del ser humano como un ser en expansión y necesitado de los otros. En efecto, el ser humano sólo se hace tal en relación o diálogo con los otros. Esta tesis antropológico pedagógica está en la base de las propuestas políticas de la emancipación. Ahora bien, esta emancipación tiene implicaciones éticas y estéticas. En cuanto ética, la emancipación es respuesta al grito de los oprimidos, al llamado de los desarraigados del mundo, que siempre será un llamado que emerge como ruptura con la opresión, con la dominación. Esta respuesta ética de la emancipación escucha al oprimido externo e interno, al otro oprimido que se reconcilia con el yo oprimido. Esta reconciliación constituye

un nosotros oprimido que lucha por su liberación. De allí la conocida frase de Freire: “nadie libera a nadie, nadie se libera sólo.

Los humanos nos liberamos en comunión”. En tanto estética, la emancipación humana sólo es posible como forma de vida, como una manera de habitar el mundo. Lo ético y lo estético en la emancipación es un hacerse responsable con la propia existencia.

Estas ideas implican para la pedagogía, al menos en los dos casos abordados en este escrito: la pedagogía neohumanista y la educación popular, el reto de configurar prácticas pedagógicas acordes con la emancipación humana y política. Para el caso de

los neohumanistas, parte de sus respuestas giran en torno a los círculos de ideas, una suerte de ejercicio espiritual tendiente al cambio de ideas y con él, al cambio de la praxis humana. Impactados por la ilustración, suponen que la conquista del propio juicio implica una modificación de las formas de vida.

En la respuesta de la Educación Popular al tema están los círculos de cultura, que asumen la emancipación como conquista del propio juicio, pero siempre en relación con los otros, una clara herencia de la antropología relacional crítica. El ser humano siempre será un ser social e histórico, y en los círculos de cultura la intención es asumir esta tesis tanto en la crítica como en la construcción de alternativas.

En conclusión, la emancipación exige de la pedagogía un mayor compromiso con la dignidad y el sufrimiento humano. Sólo podemos hacernos en relación y en contexto, somos un nosotros en constante construcción.

Por lo anterior, la potencia del sujeto, su fuerza revolucionaria radica en estar a la altura de la emancipación.

Referencias bibliográficas

- Adorno. (1998). Educación para la emancipación. Madrid: Ediciones Morata.
- Benner. (1998). La pedagogía como ciencia. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Berman. (1988). Todo lo sólido se desvanece en el aire. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire. (1971). La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire. (1983). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire. (2009). El grito manso. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Hall. (2014) Notas de Marx sobre el método: una lectura de la introducción de 1857. En: sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Habermas. (1990). Conocimiento e interés. Madrid: Tecnos.
- Herbart. (1935). Bosquejo Para Un Curso De Pedagogía. Traducción de Lorenzo Luzuriaga. Madrid: ESPASA – CALPE.
- Herbart. (1935). Pedagogía general, derivada del fin de la educación. Traducción de Lorenzo Luzuriaga. Madrid: ESPASA – CALPE.
- Kant. (2003). Pedagogía. Madrid: AKAL.
- Klafki. (1990). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. En: Revista De Educación No 291. Páginas: 105 – 127.
- Koselleck. (2012). Desplazamiento de los límites de la emancipación. Un esbozo histórico – conceptual. En: Historia de conceptos. Madrid: Trotta.
- Marx & Engels. (1975). Manifiesto del partido comunista. Pekin: Ediciones en Lenguas Extranjeras.
- Marx. (1988). Apuntes Etnológicos. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Marx. (2008). Contribución a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel. En: Escritos de juventud sobre el derecho (Textos 1837 – 1847). Barcelona: Anthropos.
- Marx. (2009). La cuestión judía. Barcelona: Anthropos.
- Muñoz Gaviria, D. (2011). El compromiso social de las facultades de educación: reflexiones pedagógicas en torno a la educación y la crisis de la modernidad. *El Agora USB*, 11(1), 125-152. Obtenido de <http://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/390/149>
- Muñoz Gaviria, D. A. (2013). Lectura de contexto: La educación popular como práctica libertaria. *El Agora USB*, 13(1), 349-365. doi:<http://dx.doi.org/10.21500/16578031.89>
- Muñoz, Diego. (2013). Pedagogías críticas y transformación de subjetividades. En: Revista Kabilando. V. 5 No 1. Páginas: 39- 44
- Muñoz, Diego. (2013a). Lectura De Contexto: La Educación Popular Como Práctica Libertaria. En: El Agora Usb ISSN: 1657-8031 v.13 fasc.1 p.155 – 163.
- Muñoz, Diego. (2014). “Antropología filosófica relacional en la obra de Paulo Freire: diálogos con la teoría crítica de Karl Marx”. En: Revista Perseitas, ISSN 2346-1780, Vol. 2, N°. 2,

- 2014, págs. 186-203
- Muñoz, Diego. & Hurtado. (2015) El Maestro Simón Rodríguez: Un Pensador De La Educación Crítica Latinoamericana. En: Revista Kavilando. V. 7 No 1.
- Runge. (2007). Ensayos sobre pedagogía alemana. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Runge, Muñoz & Ospina. (2015). Relaciones del saber sobre la educación y formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: aportes de la antropología pedagógica. En: Revista Pedagogía y Saberes No. 43. Páginas: 9 - 28.
- Runge, Garcés & Muñoz. (2015). La pedagogía como campo disciplinar y profesional. En: Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía. Medellín: Siglo del Hombre Editores.
- Vierhaus. (2002). Formación (Bildung). En: Revista Educación y Pedagogía. Vol XIV.
- Wulf. (2000). Introducción a la ciencia de la educación. Medellín: Universidad de Antioquia y ASONEN.
- Zemelman. (2005) El Marxismo crece con la historia: su herencia presente (una lectura no exegética de la "introducción de 1857: para discutir y desarrollar). En: Voluntad de conocer. Barcelona: Anthropos.

Notas.

¹Este trabajo hace parte de las bases teóricas de la investigación titulada: "Haz de relaciones cartográficas sobre formación de docentes en Antioquia", liderado por la Asociación Colombiana de Facultades de Educación capítulo Antioquia - Chocó ASCOFADE.