Presencia y permanencia del concepto educación integral

JORGE IVAN HOYOS-MORALES¹

Resumen: En este artículo en primer lugar se hará una introducción al concepto de educación integral y se aclarará que se plantea, como método de investigación, un recorrido cronológico progresivo con una acotación temporal y geográfica del concepto en cuestión. Luego se mostrará la manera en que tal concepto ha estado presente en proyectos educativos progresistas y esencialistas de grandes instituciones educativas, planteados en la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del XX, los cuales han tenido eco en Iberoamérica. Posteriormente se mostrará la presencia del concepto mencionado en proyectos de educación popular surgidos en España y Colombia en la segunda mitad del siglo XIX y del XX basados en el humanismo cristiano. Finalmente se verá la permanencia de la educación integral en los objetivos de proyectos educativos planteados desde la UNESCO; proyectos que han influido las leyes educativas de los países antedichos. Respecto a los hallazgos que pueden ayudar a la investigación educativa está el evidenciar que el concepto educación integral tiene una nutrida tradición y una rica polisemia que merece seguir en primer plano. Además, invita a indagar en otras legislaciones iberoamericanas o teorías educativas ya que estas no siempre hacen explícito su significado de educación integral.

Palabras clave: Educación integral. Grandes instituciones educativas. Humanismo cristiano. Objetivos educacionales de la UNESCO.

Presença e permanência do conceito de educação integral

Resumo: Neste artigo, em primeiro lugar, será feita uma introdução ao conceito de educação integral e será esclarecido, como método de pesquisa, um percurso cronológico progressivo com uma limitação temporal e geográfica do conceito em questão. A seguir, será mostrado como esse conceito tem estado presente em projetos educacionais progressistas e essencialistas de grandes instituições de ensino, surgidos na segunda metade do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, que tiveram eco na América Latina. Posteriormente, a presença do referido conceito será apresentada em projetos de educação popular surgidos na Espanha e na Colômbia na segunda metade dos séculos XIX e XX a partir do humanismo cristão. Por fim, será observada a permanência da educação integral nos objetivos dos projetos educacionais propostos pela UNESCO, que influenciaram as legislações educacionais dos países mencionados. Em relação aos achados que podem auxiliar na pesquisa educacional, há evidên-

cias de que o conceito de educação integral possui uma rica tradição e polissemia que merecem ser mantidas em primeiro plano. Além disso, convida a investigar outras legislações ou teorias educacionais ibero-americanas, pois nem sempre explicitam seu significado de educação integral.

Palavras-chave: Educação integral. Grandes instituições educativas. Humanismo cristão. Objetivos educacionais da UNESCO.

Presence and permanence of the concept of integral education

Abstract: In this article, in the first place, there will be an introduction to the concept of integral education and it will be clarified that, as a method of investigation, a progressive chronological route with a temporal and geographic allocation of the concept in question is planned. Thus, will show the way in which such concept has been present in progressive and essential educational projects of large educational institutions, planned in the second half of the 19th and early 20th centuries, which have had an echo in Iberoamerica. Later, the presence of the mentioned concept will be shown in popular education projects that emerged in Spain and Colombia in the second half of the 19th and 20th century based on Christian humanism. Finally, the permanence of integral education in the objectives of educational projects planned by UNESCO will be seen; projects that have influenced the educational laws of the foregoing countries. As for the reasons that can help educational research, it is evidence that the concept of integral education has a nourished tradition and a rich polysemy that deserves to be pursued in the foreground. Furthermore, it invites us to inquire into other Ibero-American legislation on educational theories that these do not always make explicit the meaning of integral education.

Keywords: Integral education. Great educational institutions. Christian humanism. UNESCO educational objectives.

Introducción

Antes de presentar la forma en que el tópico educación integral aparece en diversos proyectos educativos, es necesario hacer dos aclaraciones metodológicas; una respecto al concepto educación integral y otra respecto a la acotación temporal del mismo en este trabajo.

En primer lugar, el concepto de educación integral ha estado presente en diversos proyectos pedagógicos y aunque “las doctrinas en las que se ha basado la práctica educativa han dependido siempre de las filosofías y sistemas predominantes en la época” (LÓPEZ-PELÁEZ CASELLAS, 2010, p. 41), se nota en tales proyectos una aspiración a la integralidad. En ese sentido para Álvarez Rodríguez (2003, p. 126): “El término integral hace alusión a la idea de totalidad. Así, la educación integral se entendería como el desarrollo perfectivo del ser humano completo, en todas y cada una de sus dimensiones (física, intelectual, social, moral, religiosa...)”. En ese sentido según Yus Ramos (2002) la educación

integral u holística se caracteriza por perseguir aspectos como globalidad de la persona, espiritualidad, interrelaciones, equilibrio, cooperación, inclusividad, experiencia y contextualización.

En segundo lugar, respecto a la acotación anunciada para indagar la presencia del concepto de educación integral en diversos proyectos, hay que tener cuenta que la pedagogía, como saber que aspira a convertirse en ciencia tiene sus inicios en el movimiento ilustrado alemán y francés de los siglos XVII y XVIII, y más específicamente en las teorizaciones de autores como Comenio, Rousseau, Herbart o Pestalozzi (ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, 2003). Lo anterior desembocó en el nacimiento y consolidación de los sistemas nacionales de instrucción en los siglos XIX y XX; tarea que en algunos casos fue liderada por partidarios de los postulados progresistas herederos del pensamiento kantiano e ilustrado y en otros casos por partidarios de una pedagogía esencialista “cuya raíz se alimenta de la tradición cristiana” (SOLER; VILANOU, 2001, p. 15) y más concretamente del neotomismo que estaba llamado a contrarrestar planteamientos como el materialismo marxista, el positivismo de Comte y el panenteísmo krausista. Es importante anotar que, según Von Zuben y Gallo (2008, p. 188), es en el contexto de las utopías emancipadoras decimonónicas donde “surgió el concepto de una educación integral. Ese concepto tuvo ecos e interpretaciones diferenciadas en las más diversas corrientes del pensamiento educativo, desde los reformistas católicos a los socialistas anticlericales”.

La cita anterior, pese a que arroja claridad sobre el panorama que se expondrá, tiende a la simplificación dado que el esencialismo propio de los reformadores católicos

no se opone al progresismo en su conjunto [...] sino solamente a algunas doctrinas progresistas [...] [De hecho] los esencialistas dedican su principal esfuerzo a examinar de nuevo todo cuanto atañe al plan de estudios, distinguiendo lo esencial de lo que no lo es [...]. (COTORRUELO SENDAGORTA, 1967, p. 18).

Continuando con la aclaración respecto a la acotación temporal de la que se viene hablando, hay que decir que no es la pretensión hacer aquí un estado del arte exhaustivo del concepto educación integral; más bien se propone un recorrido cronológico progresivo, trayendo a cuento pedagogos, y sus respectivas instituciones educativas, que en España estaban tanto del lado del planteamiento progresista de corte ilustrado (Ferrer y Giner de los Ríos), como del lado del planteamiento esencialista de corte neotomista (Manjón y Poveda); cabe anotar que los planteamientos de estos pedagogos tuvieron sus ecos en América Latina. En tal sentido, al margen del contexto sociopolítico correspondiente, se expondrá sucintamente el modo en que los educadores referenciados incluyeron en sus proyectos cierta idea de educación integral. Posteriormente se presentarán las concepciones de educación integral presentes en los proyectos de educación popular formalizada,

realizados por los españoles Jerónimo Usera y Jesús María Vélaz en América latina. Finalmente se hará mención a la forma en que el tópico educación integral sigue presente en los proyectos cosmopolitas formulados desde la UNESCO; haciendo breve referencia a la influencia de tales proyectos en leyes educativas promulgadas en España y en países latinoamericanos como Colombia.

Educación integral en proyectos progresistas y esencialistas

En proyectos progresistas

Respecto a este tipo de proyectos se expondrá la Escuela moderna de Ferrer i Guardiola; posteriormente se hará referencia a la Institución de Libre Enseñanza de Giner de los Rios.

El primer pedagogo de tendencia progresista que se quiere citar aquí es el anarquista Francisco Ferrer i Guardiola (1859-1909), fundador de la Escuela Moderna y quien “desarrolló su labor educativa en tiempos donde se respiraban aires renovadores” (FERNÁNDEZ ALONSO, 1994, p. 162).

Hay que decir que Ferrer consideraba como modélica la propuesta del francés Paul Robin (1837-1912) en el Orfelinato de Cempuis, tanto que en una de sus cartas a J. Prat escribía: “Mi plan es que la escuela sea de primera enseñanza [...], mixta, es decir, de niños y niñas juntos, como en Cempuis, y tal como entiendo que ha de ser la escuela del porvenir” (AVILÉS FARRÉ, 2006, p. 96).

Para entender el interés de Ferrer por la propuesta de Robin cabe señalar que el carácter integral de esta “se pone de manifiesto en la aspiración a una formación tanto intelectual como física y politécnica. El título de su obra *Manifiesto a los partidarios de la educación integral*, resulta ya significativo” (ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, 2003, p. 142).

La idea ferreriana de educación integral alimentada por el racionalismo, el positivismo y el anarquismo, hacía que su Escuela Moderna se caracterizara según Iyanga Pendi (1996, p. 300) por ser una escuela:

- a) [...] racional y científica, laica, emancipadora, sin intereses ni prejuicios de clase.
- b) [...] basada en la educación libertaria y al servicio de las verdaderas necesidades humanas y sociales.
- c) [...] que practica la coeducación de ambos sexos, porque “la mujer y el hombre completan el ser humano”, y la coeducación de clases que pone en contacto desde la infancia a ricos y pobres.

Por su parte, la Institución Libre de Enseñanza recoge ideales de la ilustración, tanto francesa como alemana, y se asienta fuertemente en el krausismo, que “es la síntesis de dos corrientes opuestas, reflejadas en su panteísmo, a la vez científico y religioso-místico” (IYANGA PENDI, 1996, p. 295). A partir

de tal cosmovisión se dice que “la educación tiene como meta hacer hombres acabados para entregarlos a la sociedad” (IYANGA PENDI, 1996, p. 295).

Ahora bien, el krausismo fue introducido en España por el filósofo Julián Sanz del Río (1814-1869) y sus seguidores calificados de progresistas se agruparon en torno a figuras como Francisco Giner de los Ríos (1839-1915) y Manuel Bartolomé Cossio (1857-1935) para crear la Institución Libre de Enseñanza (ILE) como organismo que representara y legitimara sus anhelos de renovación.

Entre tales anhelos estaba el de impulsar la llamada Escuela Nueva, desarrollar y mejorar un sistema público de instrucción y sobre todo promover “un humanismo pedagógico liberal moderado; con un nuevo estilo de educación física, estética, moral, formación religiosa, etc.” (IYANGA PENDI, 1996, p. 297). De hecho García-Velasco (2015, p. 63) partiendo de textos de Giner sostiene que en tal humanismo “se propone una educación integral (con trabajos manuales, música, idiomas, etc., además de ciencias y humanidades) que convierta a los alumnos en ciudadanos autónomos, libres y responsables, capaces de ejercer su selfgovernment”.

Respecto a Bartolomé Cossio hay que decir, con Álvarez Rodríguez (2003, p. 144), que

propone la necesidad de una educación integral cuyo objetivo sea el de formar al “hombre nuevo” de Giner: un hombre útil a la humanidad, capaz de gobernar su propia vida, un hombre de razón y conciencia, honrado y fiel cumplidor de su trabajo.

Algunos de los aportes significativos de Cossio a la educación integral que buscaba el ILE fueron “los ‘centros de interés’, las ‘lecciones de cosas’, las visitas culturales y la organización de colonias de verano” (ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, 2003, p. 144).

Terminando este apartado dedicado a los proyectos progresistas resulta interesante señalar que en 1912 el colombiano Agustín Nieto Caballero (1889-1975) entra en contacto con G. de los Ríos y Cossio y conversa con ellos en Madrid. Al regresar a Bogotá funda en 1914 el Gimnasio moderno y de hecho “la Institución y otros organismos y personas relacionados con ella asesoran de manera permanente el Gimnasio en materia pedagógica” (CUBILLOS BERNAL, 2007, p. 148). Es importante considerar que el centro educativo fundado por Nieto Caballero fue concebido como “un Gimnasio para el cuerpo y el espíritu, donde se forjen los hábitos de la vida y el amor al estudio [...] [y] se considera la primera escuela moderna de América del sur” (CONTRERAS, 2006, p. 92).

En proyectos esencialistas

Respecto a los proyectos esencialistas se hará referencia a la Institución Teresiana fundada por Pedro Poveda y luego a las Escuelas del Ave Maria de Andrés Manjón; ambos sacerdotes católicos claramente inspirados en el humanismo cristiano.

En primer lugar, Pedro Poveda (1874-1936) “puede ser incluido entre los que fomentan, en los inicios del siglo XX, los movimientos de renovación en términos de desarrollo integral de la persona” (DEL VALLE LÓPEZ, 1995, p. 173).

Entre sus obras educativas cabe señalar las escuelas gratuitas para hijos de gitanos y obreros que pone en funcionamiento a partir de 1902. Posteriormente en su preocupación por dar solución a problemas educativos, funda en 1911 la Institución Teresiana cuyos “fines abarcan diferentes ámbitos y formas de educación, con especial referencia a la formación del profesorado, a la enseñanza, al campo de la familia y a otros trabajos que cooperan al desarrollo integral de la persona” (IYANGA PENDI, 1996, p. 291).

En sus reflexiones sobre los problemas educativos de su tiempo, Poveda muestra una sensibilidad particular por una comunicación pedagógica que interpele, que sea

fuerte y flexible a la vez... que facilite la apertura del sujeto [...] [que incida] en la libertad del discípulo sin seducirla ni herirla... que predomine [...] la paz, la sinceridad, la sencillez [...] que el alumno se exprese, y que el profesor escuche, estimule, conozca [...] y actúe. (FAUBELL ZAPATA, 1997, p. 641).

Todo esto denota en Poveda un afán grande por la educación integral, que define

como promoción plena de las potencialidades personales, intelectivas, afectivas, sociales, morales y religiosas del hombre. Se debe cuidar la salud del cuerpo – dice Poveda – por la influencia que éste ejerce en el alma; porque hay que educar íntegramente [...]. (DEL VALLE LÓPEZ, 1995, p. 180).

En segundo lugar, el también sacerdote, Andrés Manjón (1846-1923) crea la primera escuela del Ave María en Granada (1889) para impartir “enseñanza gratuita a los hijos de pobres familias gitanas con el fin de regenerarlos e integrarlos en la sociedad” (CANES GARRIDO, 1999, p. 149).

Hay que considerar que si bien su propuesta es innovadora para la época, no es fruto de disertaciones académicas ni de un afán innovador sino de su atención a la realidad. Tan así es que en su obra *Escuelas campestres* afirma:

Pensé que para gentes que vivían en la calle, en el camino o en el campo, en plena libertad casi selvática, convenía darles por escuela el campo; pero un campo expansivo, alegre, risueño, donde se hallaran mucho mejor que en sus casas y cuevas. (DELGADO CRIADO, 1997, p. 117).

Esta iniciativa crece y toma forma no solo desde el punto de vista institucional, sino también desde el punto de vista pedagógico proponiendo “un modelo de educación centrado en cultivar cuantos gérmenes ha puesto Dios en el hombre en su doble naturaleza espiritual y corporal” (ÁLVAREZ RODRÍ-

GUEZ, 2003, p. 144). Desde ese modelo se considera que una buena educación debe ser: “gradual, continua, progresiva y armónica, activa por parte del maestro y del discípulo, sensible y estética, moral religiosa... pero sin desprestigiar los trabajos manuales y patriótica” (DELGADO CRIADO, 1997, p. 114).

En línea con lo anterior estaba el interés de Manjón de que los alumnos aprendieran haciendo y por ello en su diario se encuentran abundantes notas acerca de juegos y juguetes “que fue aplicando para el aprendizaje de las diferentes materias” (CANES GARRIDO, 1999, p. 164).

Hay que decir que la pedagogía manjoniana se extendió pronto por España y América. De hecho ya en el primer cuarto del siglo XX la propuesta de Manjón hizo presencia en Colombia, de manera análoga a lo que sucedió con la Institución Libre de Enseñanza por obra de Nieto Caballero.

Sin embargo mientras Nieto Caballero daba vida al Gimnasio Moderno en la capital del país, ejerciendo gran influencia a nivel nacional; la adopción de la propuesta de Andrés Manjón se realizó en la zona de Antioquia cuya capital, Medellín, ya desde aquel entonces se levantaba como el segundo centro de poder político y económico del país.

El impulso del manjonianismo en Antioquia se debió a que se le veía como una propuesta que compaginaba la enseñanza activa con una cosmovisión cristiano-católica; asunto este último fundamental en la idiosincrasia antioqueña. En este sentido hay que decir con Ospina Cruz (2012, p. 33) que “En el contexto antioqueño de los albores del siglo 20 los intereses por la formación de un sujeto activo y socialmente productivo no reñían con la formación moral y las tradiciones religiosas”; lo cual hace pensar nuevamente en el tópico educación integral que se viene tratando y en que es reductivo ver dualistamente la relación entre proyectos progresistas y esencialistas.

En proyectos de educación popular formalizada

Es importante comenzar diciendo con Torrego Egido (1997, p. 54) que, aunque en la mayoría de los casos, por educación popular (EP) se haga referencia a experiencias, englobadas en la educación no formal, que propenden por “la concientización [...] el desarrollo de un sujeto crítico, creador y solidario... y la organización y participación” activa de las personas en la vida social; hay algunas experiencias de educación popular “que pueden ser relacionadas con la educación formal” (TORREGO EGIDO, 1997, p. 42) dado que respetan el estilo pedagógico de la educación popular. Ejemplo de esto son los proyectos impulsados por clérigos españoles como Jerónimo Usera y Jesús María Vélaz en América Latina, quienes estaban convencidos de la importancia de brindar una educación integral a los más desfavorecidos de la sociedad.

Un intento primigenio: Jerónimo Usera

El proyecto de Jerónimo Mariano Usera (1810-1891) puede ser catalogado como intento primigenio de la educación popular integral y formalizada en América Latina durante la segunda mitad siglo XIX, en virtud de las iniciativas que realizó en favor de los más desposeídos sobre todo en sus periodos de permanencia en los últimos territorios africanos y antillanos que pertenecieron a España.

Usera, de familia adinerada, inició siendo monje cisterciense pero con la desamortización de Mendizábal (1836) cambió su rumbo convirtiéndose primero en párroco, luego profesor universitario en Alcalá de Henares y en 1844 “primer capellán misionero del Golfo de Nueva Guinea” (VAZ, 1998, p. 98); experiencia esta última que fue el

motivo de una honda reflexión pedagógico-social que dio origen a un plan de desarrollo integral sin precedentes para las posesiones españolas del Golfo de Guinea. Supo establecer la relación entre educación y progreso, entre la conservación y desarrollo del patrimonio cultural indígena y el acercamiento a otras culturas. (VAZ, 1998, p. 128).

En 1848 Usera llega a las Antillas españolas, donde realizó una intensa actividad de educación popular. Fruto de esta experiencia dio forma a un ambicioso proyecto de reformas sociales educativas para Puerto Rico y Cuba con el fin de mejorar la precaria condición de muchos nativos, de inmigrantes asiáticos y de africanos esclavizados. Sin embargo en 1868 el proyecto se consideró inviable por parte de la corona Española.

En 1864, preocupado por la educación de la mujer funda la congregación del Amor de Dios, uno de cuyos fines es “Promocionar a la mujer, donde quiera que ésta lo necesite, ofreciéndole una educación integral y capacitándola para la profesionalización” (VAZ, 1998, p. 342). Partiendo de una antropología cristiana esa idea de educación integral “podría sintetizarse en el siguiente esquema:

- a) El hombre vive, es “bios”, tiene vida. La primera función del educador es darle asistencia y protección. El objeto es perfeccionar el SER - “unum” - en su existencia individualizada.
- b) El hombre conoce, es “logos”, tiene razón. La función del educador es la iluminación, para alcanzar la VERDAD verum” - y vivir en la verdad.
- c) El hombre quiere - es “ethos” - tiene voluntad y libertad. El educador debe al educando consejo, acompañamiento, para orientarlo al BIEN - “bonum”, y a la práctica del bien.
- d) El hombre siente, es “pathos”, tiene sentimiento. El educador debe ofrecer estímulos para alcanzar lo GRATO - “pulchrum” - y sentir lo bello”. (VAZ, 1998, p. 235).

Una realización contemporánea: Jesús María Vélaz

José María Vélaz (1910-1985), Chileno e hijo inmigrantes españoles, se educó con los Jesuitas en la Península y como sacerdote de la orden fue enviado a Venezuela en 1946. Tres años más tarde le nombran rector en el Colegio San José de Mérida y es entonces cuando

comenzó a realizar los primeros experimentos, que finalmente apuntarían a la conformación de una red de escuelas en las periferias de las ciudades y en el área rural. Sería en 1960 cuando esa red fue bautizada con el nombre de Fe y Alegría. (FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE FE Y ALEGRÍA, ©2020, s/p).

El proyecto se expande rápidamente no solo en Venezuela sino por otros países de América Latina haciendo presencia en los sectores socioeconómicamente más desfavorecidos. Tal iniciativa se sintetiza en la siguiente frase de su fundador: “Fe y Alegría comienza donde termina el asfalto, donde no gotea el agua potable, donde la ciudad pierde su nombre” (FEDERACION INTERNACIONAL DE FE Y ALEGRÍA, 2005, p. 117).

A tal proyectó se suman pronto otras realidades y de hecho según Vaz (p. 395) “En América Latina, por ejemplo, la Congregación [del Amor de Dios] trabaja desde 1966 en colaboración con ‘Fe y Alegría’”.

El movimiento iniciado por Vélaz apuesta por una educación popular integral y de calidad, de modo que quienes tienen menos oportunidades y recursos puedan ser ellos mismos “los protagonistas de la transformación de la realidad” (FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE FE Y ALEGRÍA, ©2020).

Es importante señalar que Fe y Alegría se concibe a sí misma como un movimiento de educación popular integral “[...] porque entiende que la educación: abarca todas las dimensiones de la persona [...] integra los contextos familiar y comunitario [...] es un proceso orientado a formar ‘en y para la vida’ y ‘en y para el trabajo productivo’” (FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE FE Y ALEGRÍA, ©2020, s/p).

Debe decirse que el movimiento del padre Vélaz, aunque desde otros presupuestos antropológicos, persigue fines similares los planteados en la educación integral propuesta por pedagogos latinoamericanos como José Martí y Paulo Freire.

La similitud con los fines perseguidos por el primero es clara si se tiene en cuenta que para el cubano

Educar es depositar en cada hombre resumen del mundo vi-
viente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo,
para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo
que no podrá; salir a flote; es preparar al hombre para la vida.
(SOCARRÁS SANCHEZ; SOCARRÁS SANCHEZ, 2010, p. 6-7).

Una segunda similitud entre la integralidad de la que hablan Martí y Vélaz viene dada por el hecho que el primero “concibió un sistema de formación integral donde debían combinarse los procesos de conocer, pensar, apreciar y actuar como vías para formar principios y valores” (WAINSZTOK, 2011, p. 29) y para el segundo la educación abarca todas las dimensiones de la persona, desarrollando actitudes y valores e integrando ciencia, técnica y trabajo.

Respecto a la similitud de intereses entre Vélaz y Freire, quizá el vínculo más notable esté en la idea de una educación popular en pro del desarrollo integral en el que cada persona sea protagonista. En ese sentido en el congreso XXXII internacional de Fe y Alegría realizado en Guatemala, se reafirmó que la identidad de este movimiento de Educación Popular Integral “exige la gestación de una propuesta educativa que los haga sujetos [a los desposeídos] de vida digna y de ciudadanía responsable” (LA EDUCACIÓN POPULAR..., 2008, p. 210).

Este protagonismo del sujeto también aparece en la propuesta de Freire que rechaza aquella

concepción bancaria de la educación, [donde] el educador (sujeto) se enfrenta al educando (objeto) [...] y sugiere pensar la educación como un esfuerzo que se dirige al ser humano como criatura “siempre abierta”, y que, por tanto, nunca puede o debe ser reducida a un mero objeto. (MENDIETA, 2008, p. 345).

La sugerencia del pedagogo Brasileño no solo se alinea con lo planteado por la idea de educación integral de Vélaz, sino con el movimiento personalista que valora no solo la subjetividad sino también la relacionalidad y la dialogicidad; aspectos que están en la raíz de los proyectos cosmopolitas de educación integral promovidos desde la UNESCO.

En proyectos cosmopolitas

Es interesante señalar que respecto a la educación integral ha habido un consenso político en entidades como la ONU y la UNESCO. Son de resaltar cuatro pronunciamientos que tales organismos han realizado. El primero es la declaración universal de los derechos humanos de 1948; el segundo es la convención de los derechos del niño de 1989; y adicionalmente los informes Faure (1973) y Delors (1996).

La declaración de los DDHH, en su artículo 26.2 manifiesta que el fin de la educación es: “tender al pleno desarrollo de la personalidad humana y a reforzar el respeto a los derechos del hombre y de las libertades fundamentales” (ONU, 1948, p. 8).

Adicionalmente en el preámbulo del segundo documento mencionado, se lee que todo niño tiene derecho “al pleno y armonioso desarrollo de la personalidad”. Al igual que el documento anterior señala como finalidad de la

educación “el desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta su máximo potencial” (art 29.1) (ONU, 1990, p. 10).

El informe Faure de (1970-1972), llamado *Aprender a ser*, tiene como uno de sus conceptos claves el del “hombre completo” que comprende una “integridad física, intelectual, afectiva y ética del ser” (FAURE *et al.*, 1973, p. 236). Tal integridad lleva a que se pida tener en cuenta en la educación lo social, lo científico, lo tecnológico, lo artístico, lo profesional, lo manual, lo físico.

Por su parte en el informe Delors de (1993-1996), que lleva por título *La educación encierra un tesoro*, igualmente se atribuye una finalidad integral a la educación: “La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal” (DELORS *et al.*, 1996, p. 13).

Tales pronunciamientos pueden ser considerados como una suerte de proyectos educativos cosmopolitas o de ciudadanía mundial que pretenden “facilitar la convivencia en una sociedad cada vez más plural como lo es la actual” (VILAFRANCA MANGUÁN; BUXARRAIS ESTRADA, 2009, p. 115), sin por ello olvidar las tradiciones culturales ni que “la ciudadanía social es *conditio sine qua non* en la construcción de una ciudadanía cosmopolita” (CORTINA, 1997, p. 265).

Ahora bien, es en los informes Faure y Delors en los que se puede observar de modo más explícito la idea de educación integral y por ello serán expuestos haciendo antes referencia a la raíz personalista y humanista que hay en ellos. Este apartado final cerrará con una mención a las similitudes que tiene la idea de educación integral propuesta por la UNESCO con lo formulado al respecto en las leyes educativas tanto de España como de Colombia.

Raíz personalista

Es importante tener en cuenta que en la raíz de los proyectos cosmopolitas de la UNESCO está el movimiento personalista iniciado a mediados del siglo XX por Emmanuel Mounier, y al que son afines planteamientos como los de M Buber, G. Marcel y J. Maritain y de alguna manera de otros como E. Levinas y P. Ricoeur.

Para los personalistas la persona tiene dos dimensiones esenciales: interioridad y exterioridad. La primera afirma que el ser humano, a diferencia de los animales, no “solo vive para lo que tiene fuera de sí... [también es] capaz de una vida biográfica” (BARRIO MAESTRE, 1998, p. 121-122). Tal interioridad es la que permite a la persona dos actividades íntimas: entender y querer. La exterioridad afirma que la persona no solo vive para sí misma, sino que también está abierta a las demás. Por eso una de las máximas preocupaciones del movimiento

personalista es ayudar a descentrar la persona de sí misma; pues esta “no existe más que hacia el otro, no se conoce sino por medio del otro y no se encuentra más que en el otro [...]” (MOUNIER, 1962, p. 20).

Esta preocupación personalista se muestra muy bien en los trabajos de Martin Buber, para quien el ámbito de las relaciones humanas no se entiende sin la relación fundamental yo-tu, pues cuando un yo se dirige seriamente a un tú, este tú “no es ya una cosa entre las cosas” (BUBER, 1977, p. 12). Es importante destacar que cuando algunos críticos piden a Buber (1991, p. 693) que sustente tal planteamiento, él dice:

Debo repetirlo una vez más, no tengo ninguna doctrina. Solo indico algo, indico solo la realidad. Indico algo que realmente no ha sido observado, o que lo ha sido solo en parte. Tomo la mano a quien me escucha, y lo acompaño a la ventana. Abro la ventana y señalo lo que está fuera. No tengo nada que enseñar, sino que únicamente inicio un diálogo.

Esta cita da luces sobre dos categorías importantes para entender la educación integral desde un punto de vista personalista: el encuentro y el diálogo.

En la primera parte de la cita, muestra que Buber entiende la educación no tanto como instrucción, sino como un encuentro (BUBER, 1997, p. 83) con cada niño o adolescente real. En virtud de esto, lo primero que ha de reconocer un educador es que “cada clase está compuesta por una variedad de caracteres y talentos, temperamentos y habilidades [...]” (SIMON, 1991, p. 549). La última parte de la cita sugiere que a partir del encuentro, en el que se acompaña a otro a conocer la realidad, se puede abrir un diálogo que haga posible desarrollar los poderes creativos del estudiante (BUBER, 2004, p. 94). Pero esto requiere que haya un diálogo verdadero, el cual “no es meramente el intercambio de palabras. Es más bien la respuesta de todo el ser a la alteridad del otro” (BUBER, 2004, p. 16).

Toda esta comprensión personalista de la educación es la que alimenta por una parte el humanismo integral de J. Maritain, que es esencial para entender la idea de educación integral que subyace en varios documentos de la UNESCO. Por otra parte, el enfoque personalista también influye notoriamente en Jacques Delors, quien presidió la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI de la UNESCO.

Protagonismo de Maritain

La importancia de Jacques Maritain (1882-1973) en la comprensión de educación integral propuesta desde UNESCO salta a la vista desde los orígenes de esta organización.

En efecto, este filósofo fue el jefe de la delegación francesa a la segunda conferencia General de la UNESCO (Noviembre de 1947), cuyo interés principal era la preparación de la declaración universal de los derechos del hombre. Como presidente de la primera sesión plenaria problematizó, en el discurso de apertura, el panorama babélico ante el cual debía definirse la acción educativa de la organización (UNESCO, 1948)

Ante tal situación propuso no tanto una unidad especulativa sino práctica, por ello para Maritain “El acuerdo ideológico necesario entre quienes trabajan para que la ciencia, la cultura y la educación contribuyan a establecer una paz verdadera, queda restringido a cierto conjunto de puntos prácticos y de principios prácticos de acción” (MARITAIN, 1947, p. 11).

El citado discurso no puede separarse de una concepción humanista, pues de hecho otra recomendación que hace el filósofo francés en su discurso es que se dediquen a las ciencias humanas el mismo interés que a las ciencias físicas (MARITAIN, 1947, p. 12). Tampoco puede desligarse del personalismo, pues en ese discurso también se declara que uno de los principios que fundamenta las propuestas hechas es que “la persona humana está dotada de una dignidad que el bien mismo de la comunidad presupone y debe respetar por sí misma, y tiene además [...] ciertos derechos fundamentales y ciertas obligaciones fundamentales” (MARITAIN, 1947, p. 13)

Cabe anotar que Maritain, gracias al personalismo, coloca a su humanismo el adjetivo de integral y dice que “para corresponder a este humanismo integral debería haber una educación integral” (MARITAIN, 2008, p. 124); en tal sentido afirma que “la educación del hombre es un despertar a la humanidad. [Por ello] lo que más importa en la empresa educativa es la apelación perpetua a la inteligencia y a la voluntad libre de los jóvenes” (MARITAIN, 2008, p. 27).

Tal forma de concebir la educación está en consonancia con lo que para el intelectual francés es el mérito real de autores como Pestalozzi, Rousseau y Kant: “el redescubrimiento de la verdad fundamental de que el agente principal y factor dinámico no es el arte del profesor, sino el principio interno de la actividad, el dinamismo interno de la naturaleza y de la mente” (MARITAIN, 2008, p. 55).

Como consecuencia de lo anterior Maritain señala, sin afán de exhaustividad, las disposiciones fundamentales que deben impulsarse en el agente principal de la educación (MARITAIN, 2008, p. 60-63). Tales disposiciones son: el amor a la verdad, el bien y la justicia, la apertura a la existencia, el sentido del trabajo bien hecho y el sentido de cooperación. También se pueden encontrar en Maritain algunas características de concepto de educación integral: gradualidad (que los contenidos sean proporcionados a la edad y a las circunstancias), comprensibilidad (no pedir nada sin explicación previa y sin asegurarse que se ha comprendido), moralidad (conquista de la libertad interior) y civilidad (valoración de la propia cultura).

Los informes de Faure y Delors

Es importante decir que la intervención de Maritain ante la UNESCO en noviembre de 1947 y su concepción personalista de educación integral, influyen tanto el informe realizado por Edgar Faure como el hecho por Jacques Delors.

Respecto al informe Faure, hay que decir en primer lugar que no se comparte la misma base antropológica. En efecto, reconociéndose en el informe UNESCO que el ser humano “Viene determinado por un conjunto de datos biológicos, fisiológicos, geográficos, sociológicos, económicos, culturales y profesionales cuya dosificación es en cada caso distinta” (FAURE *et al.*, 1973, p. 237); no se alude a la trascendencia tal como la entiende Maritain.

Pese a lo anterior las influencias del filósofo francés en el informe Faure se notan por ejemplo cuando se reconoce que la integralidad del hombre y de la educación es “uno de los temas fundamentales del pensamiento humanista de todos los tiempos” (FAURE *et al.*, 1973, p. 236). La influencia es aún más evidente cuando se afirma que

La pedagogía moderna tiene en cuenta al individuo, sus capacidades, sus estructuras mentales, sus intereses y motivaciones y sus necesidades. En este sentido es personalista. Concede una importancia capital al substrato de la educación: grupo o individuo. Con esta óptica, el enseñante ya no es el único agente activo... el sujeto mismo, el individuo en estado de educación deviene cada vez más un agente activo de su propia educación. (FAURE *et al.*, 1973, p. 191-192).

Aparte de los puntos de encuentro y desencuentro con Maritain en el informe Faure, ante la cambiante situación social y económica, se plantea la necesidad de la educación a lo largo de la vida; pues se considera que formarse para una determinada profesión en la edad juvenil y aspirar a trabajar en ello para el resto de la vida “Es un axioma fundamental de la educación tradicional que se derrumba” (FAURE *et al.*, 1973, p. 132) En tal sentido se lanza el desafío de un cambio profundo en los sistemas educativos y plantea una educación integral en la que se impulse:

Aprender a vivir; aprender a aprender, de forma que se puedan ir adquiriendo nuevos conocimientos a lo largo de toda una vida; aprender a pensar de forma libre y crítica; aprender a amar el mundo y a hacerlo más humano; aprender a realizarse en y mediante el trabajo creador. (FAURE *et al.*, 1973, p. 132).

Es interesante advertir que los cinco aprendizajes señalados por Faure (aprender a vivir, aprender a aprender, aprender a pensar, aprender a amar y aprender a trabajar) se asemejan a las disposiciones fundamentales, que según Maritain, debería impulsar la educación integral y que fueron mencionadas antes.

Cabe anotar que la idea de educación integral compuesta por cinco aprendizajes que propone Faure, anticipa la formulación de los cuatro pilares para la educación del futuro que plantea el informe Delors (aprender a ser, aprender a conocer, aprender a vivir juntos y aprender a hacer); y además guardan gran relación con el personalismo y con el humanismo maritainiano.

Cabe anotar que Delors declaró su compromiso intelectual con el personalismo al decir: 1) “yo creo que el individuo es una persona y no simplemente un individuo, una persona no es atribuible a otra; esta persona no puede vivir sin participar en comunidades unidas entre sí” (ANTA, 2003, p. 105); y 2) al considerar fundamental el “respeto por el pluralismo político, ético y religioso” (ANTA, 2003, p. 115).

Adicionalmente las ideas de Delors se alinean con los planteamientos de Faure, haciendo énfasis en la necesidad de lograr “un buen equilibrio entre saber (teoría) y saber-hacer (práctica), para mejorar el contenido pedagógico del sistema educativo y preparar los jóvenes para el mundo del trabajo” (ANTA, 2003, p. 115). Cabe anotar que en el informe Delors se adoptó una perspectiva personalista; de hecho “Delors declaró que Jacques Maritain fue una de sus principales influencias, “mon inspiration profonde” (‘mi inspiración profunda’)” (ELFERT, 2015b, p. 2).

La influencia de Maritain en Delors se muestra de modo claro en el principio de unidad no ideológica sino práctica que permitió a los miembros de la comisión encargada del informe, quienes tenían cosmovisiones bastante heterogéneas, centrarse “en el concepto de “aprender a convivir”. Este concepto se consideró el más importante de los “cuatro pilares de la educación” y el principio rector del informe” (ELFERT 2015b, p. 3). Entre los aspectos inherentes a este pilar están: el desarrollo de “la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia – realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos – respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz” (DELORS *et al.*, 1996, p. 34).

Otra influencia de Maritain se puede ver respecto al principio de “aprender a ser” el cual implica superar la visión instrumentalista de la educación y plantear más bien que ella “debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros” (DELORS *et al.*, 1996, p. 96). En efecto, para Maritain (2008, p. 27) “la educación del hombre es un despertar a la humanidad”. Y entre las capacidades que, según el informe, hacen florecer la persona están: la “capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal... memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar [...]” (DELORS *et al.*, 1996, p. 34).

Los pilares que completan la educación integral tal como la propone el informe Delors son: “aprender a conocer” y “aprender a hacer”.

El aprender a conocer, supone “aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida” (DELORS *et al.*, 1996, p. 34). En ese sentido propone combinar conocimientos generales con la profundización respecto a algunos temas.

Finalmente hay que decir que el aprender a hacer en el informe Delors se propone para

adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. [para] aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia. (DELORS *et al.*, 1996, p. 34).

Habiendo expuesto lo anterior, hay que decir que el humanismo integral, de Maritain sigue influyendo los planteamientos hechos desde la UNESCO, que en su “nueva agenda de la educación para después de 2015 [...] reafirma una visión humanista e integral de la educación como derecho humano primordial y elemento fundamental del desarrollo personal y socioeconómico” (UNESCO, 2014, p. 3).

Es importante agregar que de los informes UNESCO el que parece haber sido tenido mayor aceptación es el Delors. En efecto, el informe Faure según Elfert (2015a, p. 94) “es más un ejercicio intelectual de alto vuelo” del que el mismo comité ejecutivo de la organización deploró que “no propusiera una ‘tipología de la educación’ y una ‘metodología para reformar la educación, lo cual le habría dado un carácter más realista y práctico” (ELFERT, 2015a, p. 94). La misma investigadora afirma que en cambio el informe Delors provocó iniciativas en varios países y que su propuesta de “los cuatro pilares de la educación se convirtieron en un Slogan (sic.) [...] [tanto que] aún son citados en informes de políticas [educativas] y en la literatura académica” (ELFERT, 2015a, p. 94-95). A pesar de esto, también hay que decir con Elfert (2015a, p. 95) que “hay poca evidencia de hasta qué punto el reporte realmente influyó las políticas mundiales”.

Al hilo de lo anterior es de resaltar que en las políticas educativas de países como España y Colombia late la idea de educación integral propuesta en el informe Delors. En virtud de esto y a modo de colofón se citan algunos apartes donde se nota la vigencia del concepto antedicho, en leyes que rigen los diferentes niveles educativos de los países mencionados.

Por una parte en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que rige la educación en España, dice que la finalidad de la educación infantil es “contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas” (art. 2) (ESPAÑA, 2013). Por su parte la Ley 115/94, que rige la educación en Colombia, dice que en ese mismo nivel educativo la finalidad de la

educación es ofrecer un “desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual [...]” (art. 15) (COLOMBIA, 1994).

La LOMCE establece que en la educación primaria se ofrecen una serie de asignaturas “con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad [...]” (art. 16) (ESPAÑA, 2013). Algo análogo plantea la Ley 115/94 en su artículo 21 (COLOMBIA, 1994).

La permanencia de una educación integral también se puede colegir a partir de lo dispuesto en ambas legislaciones respecto a los niveles de educación secundaria, bachillerato y formación profesional (FP en España) o educación no formal (Colombia). En este último caso la LOMCE dice que la finalidad de la FP es “contribuir al desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática” (art. 39); y la Ley 115/94 dice que este nivel educativo “promueve el perfeccionamiento de la persona humana [...] y la participación ciudadana y comunitaria” (art. 37) (COLOMBIA, 1994).

Es necesario afirmar que la comparación hecha no es un análisis exhaustivo de las legislaciones de dos países, pero sí da pistas acerca de la forma en que el concepto educación integral, propuesto desde la UNESCO e inspirado en el personalismo y el humanismo maritainiano, late en ellas.

Conclusión

El concepto educación integral, en la historia de la educación y en diferentes proyectos pedagógicos, se ha sido asumido de muy diversas maneras dependiendo del planteamiento antropológico, social o político dominante. En efecto, el recorrido hecho mostró tanto la permanencia como la presencia y vigencia del concepto en cuestión.

En primer lugar el tópico educación integral es un concepto típicamente moderno, que estuvo presente en proyectos de pedagogos progresistas y esencialistas de finales del siglo XIX y principios del XX. De hecho, en los primeros se aspiraba a la formación de un hombre nuevo que abarcara trabajos manuales, idiomas, arte, ciencias y humanidades. En los segundos la educación integral contempla el desarrollo de lo corporal, social, afectivo, intelectual, y religioso.

En segundo lugar el concepto educación integral está presente en proyectos de educación popular interesada en la liberación y progreso de los más desfavorecidos, tal como lo fueron las propuestas de Usera y Vélaz construidas a partir de presupuestos antropológicos esencialistas. Por ejemplo Usera se interesó por ofrecer una educación integral que mejorara la precaria condición de nativos, inmigrantes pobres y esclavos; haciendo énfasis en la mujer. Por su parte el padre Vélaz orienta su iniciativa educativa hacia personas que viven en sectores en donde ni siquiera se tienen las necesidades básicas satisfechas.

En tercer lugar los aquí llamados proyectos cosmopolitas, representados en las propuestas lanzadas por los informe Faure y Delors, plantean la vigencia de una educación integral basada ya sea en el aprender a vivir; aprender a aprender, aprender a pensar y aprender a amar (Faure); o ya sea en el aprender a ser, aprender a conocer, aprender a vivir juntos y aprender a hacer (Delors).

En síntesis la integralidad en la educación, presente en los proyectos esencialistas, progresistas y de educación popular, se puede leer por una parte como un constructo tendiente a vencer el dualismo que suele establecerse entre cierta educación tradicional, interesada en el espíritu y desinteresada por el desarrollo de las personas; y educación progresista y popular que se interesa en la transformación de la realidad y el desarrollo social; pues como se vio estos proyectos pretenden abarcar a su modo, todas las dimensiones humanas. Por otra parte el concepto de educación integral permea los planteamientos educativos impulsados desde la ONU y UNESCO en los cuales se habla de educar teniendo en cuenta a todo el individuo y toda su vida. Se nota pues que lo propuesto desde tales organismos en primer lugar da cuenta de la referencia a la educación integralidad que hay tanto en los proyectos esencialistas o progresistas, como en las leyes educativas. Adicionalmente se muestra la urgencia, para esta sociedad planetaria, de los postulados personalistas y humanistas.

Submissão: 12/10/2020

Revisão: 21/11/2020

Aprovação: 05/12/2020

Notas

1 Doctor en Investigación Transdisciplinar en Educación por la Universidad de Valladolid (UVa), España (2018). Doctor en Filosofía por la Universidad de Antioquia (UdeA), Medellín, Colombia (2017). Magister en Comunicación Educativa por la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), Colombia (2010). Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas por la Universidad Católica de Oriente (UCO), Rionegro, Colombia (2002). Investigador externo del Centro Transdisciplinar de Investigación en Educación (CETIE-UVa). E-mail: jorgeivanhoyos@gmail.com.

Referencias

ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, José. **Análisis de un modelo de educación integral**. 2003. Tesis (Dcotoral) – Universidad de Granada, Granada, 2003. Disponível em: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/4438>. Acesso em: 7 jul. 2020.

ANTA, Claudio Giulio. L'itinerario di Jacques Delors. Tra idee e pragmatismo. **Il Politico**, v. 68, n. 1, p. 103-142, 2003. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/43102039>. Acesso em: 7 jul. 2020.

AVILÉS FARRÉ, Juan. **Francisco Ferrer y Guardia**: pedagogo, anarquista y mártir. Madrid: Marcial Pons Historia, 2006.

BARRIO MAESTRE, José María. **Elementos de antropología pedagógica**. Madrid: Rialp, 1998.

BUBER, Martin. **Yo y Tu**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Vision, 1977.

BUBER, Martin. Replies to my critics. In: SCHILPP, Paul; FRIEDMAN, Maurice (ed.). **The philosophy of Martin Buber**. La Salle, Illinois: Open Court Publishing Company, 1991.

BUBER, Martin. **Dialogo**. Elementos de lo interhumano. Distancia originaria y relación. Barcelona: Riopiedras, 1997.

BUBER, Martin. **Between man and man**. London, New York: Routledge, 2004.

CANES GARRIDO, Francisco. Las Escuelas del Ave María: una institución renovadora de finales del siglo XIX en España. **Revista Complutense de Educación**, v. 10, n. 2, p. 149-166, 1999. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9999220149A/17151>. Acesso em: 7 jul. 2020.

COLOMBIA. **Ley nº 115, de Febrero 8 de 1994**. Por la cual se expide la ley general de educación. Santafé de Bogotá, D.C., 8 feb. 1994. Disponível em: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf. Acesso em: 7 jul. 2020.

CONTRERAS, Cesar Augusto. **Educación rural en Caldas**: el proyecto de escuela nueva. Manizales, Colombia: Universidad Nacional, 2006.

CORTINA, Adela. **Ciudadanos del mundo**: Hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Akal, 1997.

COTORRUELO SENDAGORTA, Agustín. **Educación y desarrollo**. Madrid: Comisaría del Plan de Desarrollo Económico y Social, 1967.

CUBILLOS BERNAL, Julio Santiago. **Agustín Nieto Caballero y el proceso de apropiación del pensamiento pedagógico y filosófico de John Dewey**. Cali: Universidad del Valle, 2007.

DEL VALLE LÓPEZ, Angela. Una pedagogía para la educación integral en la obra de Pedro Poveda: desarrollo de las capacidades y actitudes físicas. **Historia de la Educación**, n. 14, p. 173-196, 1995. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=87505>. Acesso em: 7 jul. 2020.

DELGADO CRIADO, Buenaventura. Mentalidad cristiana y pensamiento pedagógico de la Iglesia en España: pedagogos cristianos y sus escritos sobre educación. In: BARTOLOMÉ MARTÍNEZ, Bernabé. (coord.). **Historia de**

la acción educadora de la Iglesia en España. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1997. vol. 2, p. 99-127.

DELORS, Jacques *et al.* **La educación encierra un tesoro.** Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Paris: Santillana, UNESCO, 1996.

ELFERT, Maren. UNESCO, the Faure Report, the Delors Report, and the Political Utopia of Lifelong Learning. **European Journal of Education**, v. 50, n. 1, p. 88-100, 2015a.

ELFERT, Maren. Aprender a convivir: una revisión del humanismo del informe Delors. En: UNESCO. **Investigación y prospectiva en educación.** Paris: UNESCO, 2015b. (Documentos de Trabajo ERF, No. 12). Disponible em: https://reduca-al.net/files/observatorio/estudios/Aprender_a_convivir_una_revision_del_humanismo_del_informe_delors_Unesco.compressed.pdf. Acesso em: 7 jul. 2020.

ESPAÑA. Ley orgánica 8, de 9 de diciembre 2013. Para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). **Boletín Oficial del Estado (BOE)**, 10 dec. 2013. Disponible em: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

FAUBELL ZAPATA, Vicente. La actividad educadora institucional: universidades pontificias, católicas, institutos superiores de enseñanza de la Iglesia española. In: BARTOLOMÉ MARTÍNEZ, Bernabé. (coord.). **Historia de la acción educadora de la Iglesia en España.** Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1997. vol. 2, p. 492-511.

FAURE, Edgar *et al.* **Aprender a ser.** La educación del futuro. Madrid: Alianza Editorial, UNESCO, 1973.

FEDERACION INTERNACIONAL DE FE Y ALEGRÍA. **Palabras de Fe y Alegría.** Citas inspiradoras del Padre José María Vélaz. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría, Editorial Exlibris, 2005.

FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE FE Y ALEGRÍA. **Quienes somos.** Historia. ©2020. Disponible em: <https://www.feyalegria.org/historia/>. Acesso em: 7 jul. 2020.

FERNÁNDEZ ALONSO, Rubén. La ingenuidad de un viaje platónico. **Revista interuniversitaria de formación del profesorado**, n. 19, p. 161-168, 1994. Disponible em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117818#>. Acesso em: 7 jul. 2020.

GARCÍA-VELASCO, José. Taller de ciudadanos. La educación integral en la Institución Libre de Enseñanza. **Participación Educativa**, v. 4, n. 6, p. 63-72, 2015. Disponible em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5155231#>. Acesso em: 7 jul. 2020.

IYANGA PENDI, Augusto. **La educación contemporánea**. Teorías e instituciones. Valencia: Nau Llibres, 1996.

LA EDUCACIÓN POPULAR hoy y su concreción en nuestras. Prácticas educativas formales y no formales. In: CARRASCO, Luis (comp.). **Pensamiento de Fe y Alegría**. Documentos de los Congresos Internacionales 1984-2007. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría, Editorial Corripio, 2008. p. 201-222. Disponible em: <http://www.feyalegria.org.gt/files/identidad/Pensamientos%20FyA%20congresos%20Internacionales%20.pdf>. Acceso em: 7 jul. 2020.

LÓPEZ-PELÁEZ CASELLAS, María Paz. El papel de la música y las artes en una educación integral. **Arte y movimiento**, n. 3, p. 44-51, p. 2010. Disponible em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5638961>. Acceso em: 7 jul. 2020.

MARITAIN, Jacques. **Posibilidades de cooperación en un mundo dividido**. Méjico, 1947. Disponible em: http://www.jacquesmaritain.com/pdf/09_FP/07_FP_DiscUNE.pdf. Acceso em: 7 jul. 2020.

MARITAIN, Jacques. **La educación en la encrucijada**. Madrid: Ediciones Palabra, 2008.

MENDIETA, Eduardo. Educación liberadora. En: HOYOS VÁSQUEZ, Guillermo (Ed.). **Enciclopedia Iberoamericana de filosofía**: Filosofía de la educación. Madrid: Trotta, 2008. p. 341-356.

MOUNIER, Emmanuel. **El personalismo**. Buenos Aires: EUDEBA, 1962.

ONU. **Declaración Universal de Derechos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponible em: <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html>. Acceso em: 7 jul. 2020.

ONU. **Convención sobre los Derechos del Niño**. Paris: ONU, 1990. Disponible em: <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>. Acceso em: 7 jul. 2020.

OSPINA CRUZ, Carlos Arturo. Presencias escolanovistas en el marco del proceso de apropiación de la ley 39 de 1903 en Antioquia (Colombia). **Revista História da Educação**, v. 16, n. 37, p. 27-50, 2012. Disponible em: http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/3002/1/OspinaCarlos_2012_presenciasescolanovistas.pdf. Acceso em: 7 jul. 2020.

SIMON, Ernst. Martin Buber, The Educator. In: SCHILPP, Paul; FRIEDMAN, Maurice (ed.). **The philosophy of Martin Buber**. La Salle, Illinois: Open Court Publishing Company, 1991.

SOCARRÁS SANCHEZ, Sonia; SOCARRÁS SANCHEZ, Susana. Ideas pedagógicas martianas y su vigencia en el sistema educacional cubano. **Humanidades Médicas**, v. 10, n. 3, p. 1-15, 2010.

Disponível em: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202010000300006&lng=en&tlng=en. Acesso em: 7 jul. 2020.

SOLER, Joan; VILANOU, Conrad. Apuntes para la pedagogía del siglo XXI: del debate postmoderno a un nuevo humanismo pedagógico. **Educación & Realidade**, v. 26, n. 2, p. 11-29, 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/26136/15251>. Acesso em: 7 jul. 2020.

TORREGO EGIDO, Luis. **La Educación Popular a través de la Canción de Autor (años 1960-1980)**. 1997. Tesis (Doctoral) – Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 1997.

UNESCO. Se aprobó el Programa de 1948. **El Correo**, p. 1-7, 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000736/073649so.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

UNESCO. **Documento de posición sobre la educación después de 2015**. 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336s.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

VILAFRANCA MANGUÁN, Isabel; BUXARRAIS ESTRADA, Maria Rosa. La educación para la ciudadanía en clave cosmopolita. La propuesta de Martha Nussbaum. **Revista Española de Pedagogía**, n. 279, p. 115-130, 2009. Disponível em: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2009/01/242-07.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

VON ZUBEN, Newton Aquiles; GALLO, Silvia. Filosofía, política y educación: sobre la libertad. In: HOYOS VAZQUEZ, Guillermo (ed.). **Filosofía de la educación**. Madrid: Trotta, 2008. p. 179-206.

VAZ, Teresa Bernadete. **Jerónimo Mariano Usera y Alarcón y su obra**. Un precursor de la pedagogía social. 1998. Tesis (Doctoral) – Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1998.

WAINSZTOK, Carla. José Martí, precursor de la pedagogía nuestroamericana. **Ensayos Pedagógicos**, v. 6, n. 2, p. 27-42, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/5817/5685>. Acesso em: 7 jul. 2020.

YUS RAMOS, Rafael. Educación integral y educación democrática. Barbecho. **Revista de Reflexión Socioeducativa**, n. 1, p. 12-15, 2002. Disponível em: <http://www.barbecho.uma.es/DocumentosPDF/BARBECHO1/A3B1.PDF>. Acesso em: 7 jul. 2020.