

## La integración de contenidos y el fin de la educación: La cosmovisión

**Stella Maris Vázquez**

Centro de Investigaciones en  
Antropología Filosófica y Cultural

Aceptado: marzo 2022

### Datos de la autora:

*Stella Maris Vázquez* es Profesora en Pedagogía; Doctora en Filosofía por la Universidad Nacional de Cuyo; se ha desempeñado como investigadora en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); ha ejercido la docencia y la gestión en el nivel primario, medio y universitario (de grado y de posgrado); ha publicado numerosos artículos en revistas nacionales y extranjeras; algunos de sus libros: *La teoría del currículum en la actualidad* (1994); *La Filosofía de la educación. Estado de la cuestión y líneas esenciales* (2012).

Dirección de correo electrónico:  
stellavazquez@gmail.com

**Resumen** *En este trabajo se relaciona el tema de la unidad de la personalidad –función de la estructura de valores– expresada como cosmovisión, con el fin de la educación. Una condición fundamental para el logro de la cosmovisión es la integración de los contenidos curriculares. En la primera parte, se desarrolla el tema de la unidad de la personalidad, acudiendo en particular a su tratamiento en Joseph Nuttin y Philipp Lersch. En la segunda parte, se presenta una síntesis de los antecedentes históricos del concepto de cosmovisión y se expone en sus líneas esenciales el tratamiento del mismo concepto que hace el Cgo Etcheverry Boneo, en sus dos aspectos fundamentales: la secuencia subjetiva y los elementos objetivos de la cosmovisión. Por último, se aplican los elementos de esta elaboración teórica a la cuestión de la práctica pedagógica.*

**Palabras Clave** personalidad, cosmovisión, educación

## *Content integration and the end of education: The worldview*

130

**Abstract:** *In this work, the theme of the unity of the personality –a function of the structure of values– expressed as a worldview, is related to the purpose of education. A fundamental condition for the achievement of the cosmovision is the integration of the curricular contents. In the first part, the subject of the unity of the personality is dealt with, going to its treatment in Josph Nuttin and Phillip Lersch. In the second part, a synthesis of the historical antecedents of the worldview concept is presented and the treatment of the same concept by the Cgo Etcheverry Boneo is exposed in its essential lines, in its two fundamental aspects: The subjective sequence and the objective elements of the worldview. Finally, the elements of this theoretical elaboration are applied to the question of pedagogical practice.*

**Keywords:** *personality, worldview, education*

### **Introducción**

La persona se manifiesta, desde su modo de operar, como una unidad. Dicha unidad está dada desde el punto de partida, en sentido óntico, pues el hombre es, en su ser, una *sola* realidad, compuesta de cuerpo y alma; pero en el plano dinámico –que es el del actuar– es lícito afirmar que la unidad se va gestando y admite grados.

En este trabajo se trata de mostrar que la unidad de la personalidad es una función de la estructura de valores y se expresa como cosmovisión, vale decir como visión unitaria y articulada de la realidad social, natural y de la propia persona.

### **La personalidad como unidad dinámica**

El concepto de “unidad dinámica” ha sido desarrollado –teniendo en cuenta los aspectos psicológicos y morales– entre otros autores por Nuttin (1972) y Lersch (1962).

El primero elabora una tesis de la personalidad normal, en la que considera como central la tendencia a la realización de sí mismo, guiado por la imagen o yo ideal que es el resultado de conocimientos y valoraciones que mueven a actualizar algunas

potencialidades y a “atrofiar” otras, en la medida en que no responden a dicha imagen o yo ideal. El desarrollo constructivo va dando lugar a integraciones sucesivas de los niveles, dimensiones y necesidades de la persona. El autor destaca el valor de este concepto en la educación, al señalar que

*La condición esencial de la eliminación positiva de una forma indeseable de necesidad es el desarrollo de otra forma de aspiración que poco a poco haga a la primera cada vez menos “satisfactoria”. (...) En el caso de la frustración pura y simple, hablamos de frustración “negativa”. En el otro caso, se trata de una frustración “positiva”, que es una forma de renunciamiento. Esta última no tiene sobre el psiquismo la misma repercusión que la frustración negativa. Mientras que la frustración negativa –la que no se vive en función de otro valor que se aspira a conquistar– parece conducir a la agresividad, la frustración positiva es una condición normal y constructiva en el desarrollo de la personalidad. Consecuencia necesaria del conflicto que fundamenta el dinamismo humano (...), la frustración positiva no es más que la opción a favor de un valor o en detrimento de otro. El hecho de que casi siempre la psicología no haga esta distinción entre frustración positiva y frustración negativa tiene como consecuencia que en el sistema educacional de ciertos países toda frustración se considere nociva. Este error acarrea graves consecuencias, que se manifiestan, entre otros aspectos, en el aumento de la delincuencia juvenil y la falta de esa cualidad esencial que se denomina “tolerancia a la frustración”. (Nuttin, 1972, p.156)*

Lersch considera tres estratos de la personalidad (fondo vital, fondo endotímico y superestructura) que, por el actuar, se van integrando. Señala al respecto:

*Existe, pues, como una especie de equilibrio integrativo entre el fondo endotímico y la estructura superior de la persona. Consiste en que ambos se hallan en una recíproca relación dinámica. (...) Esta relación totalitaria del fondo endotímico y de la estructura superior de la persona no siempre existe, según enseña la experiencia. Así como al hombre –a diferencia del animal– su existencia no sólo le es dada, sino encomendada, así le es planteado también el equilibrio integrativo entre el fondo endotímico y la estructura superior de la personalidad como premisa del hallazgo y realización de su “sí mismo”. El llevar a cabo esta tarea es, evidentemente, difícil. Indudablemente, se hallan en minoría los hombres en los que los impulsos y la*

*voluntad, la afectividad y la inteligencia, “la vivencia y el pensamiento”, el pathos y el logos, se hallan integrados funcionalmente y que –como indudablemente le ocurría a Goethe– además de su altísima, espiritualidad tienen raíces en el fecundo fondo de sus vivencias endotímicas. Si la relación natural e ideal entre el fondo endotímico y la estructura superior de la persona consiste en que en la persona se hallen integradas ambas capas en una unidad funcional, la experiencia indica que esta relación puede hallarse desplazada o perturbada en diferentes direcciones y en distintas formas. La relación variable entre fondo endotímico y superestructura personal se designa como “tectónica de la persona”. (Lersch, 1962, p.484)*

Lersch presenta la integración o unidad de la personalidad a través del concepto de autenticidad (p.514 y ss.) del que hace una rica fenomenología.

Esta unidad dinámica refiere al plano psicológico y moral, es decir, a la mayor o menor coherencia que, en el actuar, se vaya manifestando, por ejemplo, entre lo que se juzga y lo que se elige o entre lo que se conoce y lo que se valora.

Las capacidades que el hombre desarrolla en su actuar, se van configurando de un modo o de otro según los *contenidos* a propósito de los cuales se actualizan y según el *modo* en que actúan a propósito de estos contenidos.

La filosofía, en particular la antropología filosófica, llama a esta actualización *hábito* y lo define como una cualidad adquirida, una disposición estable que inclina a obrar con facilidad y gusto respecto de determinados objetos y según un cierto modo. Señala Tomás de Aquino, siguiendo en esto a Aristóteles, que el término hábito deriva del verbo *haber* o tener y con ello, agreguemos, se está ya señalando la no identificación entre hábito y automatismo, pues por el hábito el que lo posee tiene y *se* tiene. De allí que el autor define:

*El hábito es una disposición conforme con la cual un ser está bien o mal dispuesto ya en sí mismo ya en relación con otros (...) una disposición de lo perfecto a lo óptimo y cuando digo perfecto significa lo que está en conformidad con la naturaleza. (Suma Teológica)*

Nótese la importancia de la relación entre hábito y naturaleza en sí y en vinculación con un planteo educativo, en el que, a partir de este concepto, podemos considerar el hábito como fin intermedio –u objetivo– del proceso educativo (Vázquez, 1981).

En el hábito se puede distinguir una especificación material –que implica la connaturalidad de las capacidades con respecto a determinados contenidos o dimensiones de la realidad, por ejemplo, la connaturalidad de la inteligencia con las propiedades cuantificables, en el caso del hábito matemático– y una especificación formal, que tiene relación con el *modo* según el cual la capacidad opera, con independencia relativa respecto del contenido del acto, sea, por ejemplo, el modo analítico o el modo sintético de proceder en los actos intelectuales.

Es evidente que esto importa en una perspectiva pedagógica, pues la acción, en esta perspectiva, tiene siempre la finalidad de favorecer este desarrollo, más allá de cómo se lo conciba y/o denomine.

Así, por ejemplo, algunos autores hablan de *procedimientos* y es evidente que estos refieren al modo de ejercicio de las capacidades, mientras que lo *conceptual* refiere al contenido, en principio de los actos de conocimiento. Estaríamos aquí en presencia de una distinción de dos aspectos que se dan simultáneamente en cada acto y en cada hábito: lo procedimental se refiere al aspecto formal del hábito, en tanto que lo conceptual es parte de lo material (es decir, del contenido) del acto o hábito.

A su vez, estos hábitos o disposiciones permanentes se van relacionando, en mayor o menor grado, y constituyen una suerte de *estructura orgánica* en el sujeto, que lo cualifica en sí y lo distingue de otros. Dicha estructura es, precisamente, la personalidad psicológico-moral, entendida como desarrollo recto de las capacidades del sujeto.

Uno de los criterios fundamentales en la selección de los contenidos de la educación y también de las metodologías y técnicas de enseñanza, es precisamente la medida en que estos permiten el desarrollo de cada una de las capacidades y su integración en una estructura orgánica.

Aquí tienen una función especial los llamados *contenidos transversales* (González Lucini, 1993, 1994; Yus Ramos, 1996) que se ordenan, precisamente, a esta finalidad de integrar conocimientos de diversos ámbitos disciplinares en torno a una temática de relevancia para el sujeto y para la sociedad, en la cual se hacen concretos determinados *valores* que suscitan *actitudes* vitales en las personas.

### Génesis del concepto de cosmovisión

El concepto se remonta a los comienzos de la historia de la educación, pues esta siempre ha sido concebida como una acción orientada a lograr en el que se educa ese desarrollo personal integral que tiene como condición y como resultado –en relación dialéctica– la posesión de una cosmovisión (Jaeger, 1957). En lo que sigue sintetizo lo que he desarrollado en otro trabajo (Vázquez, 2005).

El término cosmovisión es introducido por una de las líneas de la filosofía alemana: el neocriticismo kantiano de la segunda mitad del siglo XIX, que dio origen, con la escuela de Marburgo, a una filosofía de los valores y de la cultura, que ha tenido particular importancia en el campo de la filosofía de la educación. Así, W. Windelband (1949) propone una filosofía centrada en los *valores* y distingue entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu, una división que luego retomarán Dilthey y Rickert.

Dilthey ubica la Filosofía dentro de las Ciencias del Espíritu y la concibe como teoría de la concepción del mundo (*Weltanschauung*), distinguiendo tres tipos fundamentales de visiones del mundo (Dilthey, 1944): la naturalista-positivista (fundada en la categoría de *causa*), la idealista-objetiva (fundada en las categorías de *valor* y significado, que son las claves de la hermenéutica histórica y cultural) y la idealista de la libertad (cuya categoría es la de *finalidad*). Conceptúa la educación como *formación* y como tal “es el supremo fin práctico para el cual la reflexión filosófica puede dar la clave” (Dilthey, 1944, p.65), cuyo horizonte es histórico, pues cada época tiene su concepción del mundo

Dentro de esta línea del neocriticismo kantiano, el pensador que se ha ocupado más explícitamente de la concepción del mundo en relación con la educación ha sido August Messer (1867-1937), cuya posición ha sido definida como *realismo crítico*; a partir de su

intento de evitar los extremos del inmanentismo y del formalismo en el conocimiento. Si bien su pensamiento ha quedado dentro del idealismo, ha trazado un camino de acceso fenomenológico al conocimiento y, fundamentalmente, al acto de libertad.

Su obra más sistemática sobre el tema que nos ocupa se llama justamente *Educación y visión del mundo* (1953; traducida con el título *Filosofía y Educación*); comienza afirmando que “todo hombre serio y bien dotado aspira a obtener una concepción del mundo y de la vida [... entendiendo por tales] un conjunto de convicciones fundamentales y de amplia comprensión sobre la realidad y el valor y sentido de esta y, especialmente, sobre la vida y la acción humanas” (p.7).

En esa obra distingue entre *mundo conocido* y *mundo vivido*, de cuya relación, a su vez, surge la imagen del mundo.

Messer sostiene que “en la educación sólo puede orientarnos, en último término, una concepción del mundo que sea al mismo tiempo una concepción de los valores” (p.67).

La expresión *weltanschauung* no designa únicamente una *idea* sobre la realidad, sino el sistema de valores en relación con ella.

En la tarea educativa, la formación de una cosmovisión se relaciona en vínculo estrecho con la formación cultural, pues la obra de cultura realiza los valores y, a la vez, testimonia el valor universal de estos, en la medida en que “es capaz de animar y reunir a los hombres para su creación” (p.111).

En la educación para los valores es esencial la historia, que introduce a la comprensión de la cultura en general y, en especial, de la cultura actual; pero, la sola visión histórica “no puede decirnos jamás lo que debe ser” (p.119). Por eso, la determinación del fin de la educación requiere una fundamentación del valor y que este “se convierta en algo del corazón” (p.122).

Esta consideración de Messer se asocia con la tesis realista del conocimiento por connaturalidad, que implica una relación de conveniencia entre las orientaciones perfectivas de las dimensiones humanas y sus objetos propios.

En definitiva, para Messer el fin de la educación es la gestación de una cosmovisión, que tiene como base un conocimiento metafísico vital que lleve a la valoración y engendre así una auténtica personalidad moral. Es clave aquí cómo se conciba el objeto de ese conocimiento metafísico; por ello, hemos planteado el tema en un trabajo precedente (cfr. Vázquez, 2021), con la intención de mostrar líneas de acceso objetivo a la realidad, pues solo así el concepto de cosmovisión podrá ser adecuadamente fundamentado.

En la línea de la filosofía idealista-espiritualista, se ocupa de este tema también Eduard Spranger (1882-1963), discípulo de W. Dilthey, que ha tratado ampliamente el tema de la educación, en el contexto de su psicología comprensiva y de su filosofía de la cultura.

Spranger (1935) concibe la educación en intrínseco vínculo con la cultura de cada época y a esta como una totalidad que se conoce al comprender las recíprocas relaciones entre distintos ámbitos culturales.

Cada época tiene una *weltanschauung* y esta da forma a la educación, que es algo más que desarrollo intelectual, es *formación* y como tal implica una imagen del mundo tanto como una relación viva con este, es “equilibrio entre la fuerza ética, la inteligencia y el círculo de actividad” (Spranger, 1949, p.60).

De allí que haya una intrínseca relación entre formación, personalidad y valores; entre ideales educativos, valores objetivos y formas culturales: tanto una época, como una estructura subjetiva se organizan y definen por el valor predominante, aquel que moviliza a la persona, que organiza y permite comprender una persona y/o una época. Y esta organización es precisamente una *weltanschauung*. Su captación implica ver las conexiones de sentido y la unidad estructural.

El planteo puede relacionarse, a nuestro juicio, con las propuestas contemporáneas de la metodología interdisciplinaria (Navarro, 2018; Sagó Montoya y Silva, 2003, entre otros) y con la determinación de ejes transversales (Fernández et al., 2008; Tobón, 2013).

En la concepción de Spranger, el fin último de la educación es gestar una cosmovisión ordenada a la configuración ético-espiritual del educando.



## Cosmovisión cristiana y fin de la educación

La presentación hecha en el punto anterior ha permitido advertir que el concepto de cosmovisión es acuñado en el seno de la filosofía alemana de los valores, que une íntimamente filosofía y educación. En esa tradición, la visión del mundo depende de la concepción de la época, con lo cual no logra superar el relativismo historicista.

En nuestra propuesta, esa superación se logra por el doble fundamento de un conocimiento de la estructura esencial del ser del hombre, a partir de la descripción de su obrar y de la estructura esencial de lo real (Vázquez, 2021). De ese modo se hace posible, también, plantear la posibilidad de una visión del mundo con elementos comunes más allá de un determinado horizonte histórico-cultural.

En lo que sigue tomamos como hilo conductor el tratamiento que de este tema hace el Cgo. Luis María Etcheverry Boneo quien, partiendo de las conceptualizaciones básicas de la filosofía alemana de los valores, distingue en la cosmovisión elementos objetivos y pasos o secuencia subjetiva.

### *Secuencia subjetiva de una cosmovisión*

Este aspecto refiere a los momentos de gestación de la cosmovisión en los sujetos. Señala el autor que una cosmovisión “es, ante todo, un conocimiento múltiple, sobre todo intelectual, aunque no exclusivamente. En segundo lugar, es una valoración, no sólo teórica, sino práctica. Y en tercer lugar es una toma de posición vital” (Etcheverry Boneo, 1968, p.1).

¿Por qué comenzar por el conocimiento? Porque el hombre se define por su dimensión espiritual: intelecto y voluntad libre; y dentro de ella es el actuar del intelecto el momento *previo* que fundamenta toda posibilidad de querer algo y permite que el querer –tanto volitivo, cuanto sensible– se vaya especificando, es decir, tomando tal o cual configuración. Si bien la persona se define por el ejercicio de la voluntad libre, la formación de la inteligencia va a permitir *autonomía*, no dependencia del juicio de los demás, del ambiente, sino más bien firme adhesión a la realidad tal como la inteligencia límpida, abierta, la va mostrando.

Se habla de un conocimiento múltiple dado que implica en su punto de partida una percepción objetiva de la realidad, que permita el paso a la aprehensión intelectual, que debe ser integral, nota que tiene lugar cuando:

a) Se da la presentación de *todos los aspectos* de un determinado contenido y la relación de esos aspectos entre sí, relación de los aspectos inmediatos y también de la ordenación de esos contenidos a su fundamento último (de naturaleza metafísico-teológica). El educando debe ir aprendiendo a *distinguir y relacionar* aspectos y esto supone necesariamente un *criterio* en el docente y, a la par, permite que dicho criterio se vaya desarrollando en el que se educa.

b) En segundo lugar, dichos contenidos deben tener relación con la vida del educando, y no solo entre sí. Es necesario mostrar esa relación para que se dé la repercusión – motivación– que permite *valorar*. Se ve que este paso no se logra si el primero no está bien dado.

Ese nexo con lo inmediatamente vivido no acaece necesariamente en cada contenido, sino más probablemente luego de un tema global, puesto que la *relación con la vida* no siempre forma parte de la experiencia inmediata; se trata de un sentido más total en el cual se incluye la exigencia de abrir al sujeto a otras posibilidades más allá de las dadas inmediatamente.

Finalmente, para que un conocimiento sea integral, debe ir generándose un pasaje del plano del conocimiento vulgar al científico y de este al filosófico-teológico. Este último es el paso inmediatamente anterior a la integración de lo conocido con lo vivido, en la medida en que el sujeto ve las implicaciones existenciales de lo que con su intelecto capta cada vez de modo más unitario.

De aquí que la cosmovisión es definida, también por Etcheverry Boneo, como “la imagen complejiva del conjunto de realidades que importan a una persona (...) y que determinan en ésta una estructura psico-ética” (1969, clase 11). Se constituye con elementos tanto personales (la estructura biopsíquica, la historia personal, la propia cultura, la serie de opciones, etc.) cuanto supra-personales (costumbres, valores y, en

definitiva, el ideal asumido como fin de la propia vida, que es el configurante último de la personalidad).

El autor llama *estructura psicoética* al organismo interior de valores que configuran la personalidad (para el desarrollo de este concepto, cfr. Rava, 1999).

En cuanto al primer paso del conocimiento integral, se supone ya en la escuela cierto conocimiento vulgar y el educador comienza por iniciar al sujeto en el conocimiento científico, un paso que debe ser dado con *adecuación* a las distintas edades, pero también con *seriedad* (en cuanto a la profundidad con que el docente debe dominar los distintos contenidos, su interrelación y fundamentación en principios científico-positivos, filosóficos y teológicos) para que puedan darse los pasos ulteriores que son de profundización por parte del alumno. Ello supone que el que enseña debe tener un conocimiento sistemático, preciso y una elemental –según los niveles escolares– actualización: en qué está hoy esa disciplina, cómo incide sobre ella el resto del quehacer cultural, qué aportes o eventuales problemas puede traer esa situación para la formación integral.

El segundo paso del conocimiento integral –el pasaje al plano filosófico– implica una visión metafísica de lo real<sup>1</sup>, es decir, ver cada realidad desde su fuente primera y por eso en sus mutuas relaciones. En el plano filosófico, el conocimiento integral supone hacer ver que *todo está relacionado*, es decir que las cosas por ser finitas y por provenir de una Causa *Una* son semejantes (análogas), solidarias entre sí, con una finalidad inscripta en su ser: todo es *para algo* y de un modo muy especial lo es el hombre. Por eso, hemos referido a un trabajo previo (Vázquez, 2021) en el que señalamos las líneas de acceso a un conocimiento metafísico de la estructura participada de los entes finitos.

Lo que en la didáctica contemporánea se ha llamado globalización o correlación de contenidos (cfr., por ejemplo, Medina, 2009), tiene, pues, una profunda razón metafísica:

---

<sup>1</sup> Visión necesaria para todo educador, y muy especialmente para el que enseña Ciencias positivas o Matemática, pero también en Historia, Lengua, etc., para que no se pierda de vista el carácter instrumental de los contenidos: al servicio del desarrollo recto del alumno.

todas las cosas son participación del Ser Absoluto, lo muestran en su ser y atributos, son capaces de participarlo y sugieren al hombre un modo de obrar apto para alcanzar el fin último de su propia vida, a la vez que el pleno desarrollo de la realidad. El conocer así debe ayudar al educando a descubrir su misión singular.

Cuando un conocimiento cumple con estas condiciones, puede decirse que es teórico-práctico, es decir que permite, a partir de lo conocido, hacer un juicio práctico o de *conveniencia* acerca del propio actuar. Ese juicio antecede inmediatamente y fundamenta la *valoración*. Se entiende por valoración el proceso subjetivo –no en el sentido de arbitrario, no objetivo, sino en el sentido de su relación con la propia estructura personal adquirida– por el cual lo conocido afecta y puede mover a actuar en determinado sentido. Y allí se está ya en el tercer momento de la cosmovisión: “(...) la toma de posición vital, la actitud, activa o pasiva, que afecta a una o varias dimensiones de la persona, en virtud de lo cual ésta es y actúa de un determinado modo” (Etcheverry Boneo, 1969, p.1).

La valoración es práctica cuando es capaz de crear en el sujeto un *organismo* de coordinaciones y subordinaciones, un hábito electivo, es decir una inclinación estable de la voluntad y, por participación, de los apetitos sensibles.

De allí que el autor que sigo define a la cosmovisión como “la forma o conjunto de hábitos que estructuran el modo de ser y de actuar de una persona” (p.1).

La cosmovisión en sentido genérico y aún sociológico, por una parte, caracteriza a una época, a una sociedad, y en este sentido se puede decir que es un rasgo común a los miembros de una determinada cultura. Pero, por otra parte cada hombre, en la medida en que es más autoconsciente y más dueño de su obrar, va gestando una propia cosmovisión, cuyo elemento formal –en el sentido de especificador– es siempre una *jerarquía de valores vivida*, que pueda ser inferida a partir de ponderar qué elementos o situaciones del entorno son capaces de mover a actuar a cada persona.

Esta cosmovisión, como posesión subjetiva, se constituye en fin concreto de la educación, lo que requiere el paso de lo sociológico a la determinación filosófico-teológica de los elementos *objetivos* de la cosmovisión.

Los elementos que integran la cosmovisión en sentido subjetivo, no necesariamente son todos conscientes; pueden haber entrado a formar parte de la estructura personal por diversas vías –estética, emotiva– y desde allí mover a juicios de valor y a actitudes en uno u otro sentido. Desde el punto de vista pedagógico, uno de los objetivos centrales es que todos los elementos que integran la cosmovisión se tornen cada vez más conscientes y libres y más susceptibles de ser fundamentados por el sujeto de esa cosmovisión.

Educar implica hacer posible que la persona gesticule una estructura de hábitos formales y materiales, en el orden intelectual, afectivo y volitivo, acordes, por una parte, con el orden recto de su naturaleza y de la realidad natural y sobrenatural, y, por otra, con sus propias características singulares (Vázquez, 1981).

### ***Elementos objetivos de una cosmovisión***

En cuanto a los aspectos objetivos de la cosmovisión, esta implica un ver, apreciar y actuar respecto de las relaciones últimas de significado y sentido de los grandes órdenes de lo real: la relación de la propia persona con los demás hombres, con la naturaleza infrahumana y el mundo de la cultura, con Dios y a la vez la relación –en cuanto conocida y vivida– de cada uno de esos órdenes entre sí.

Etcheverry Boneo (1945) distingue tres categorías de elementos objetivos integrantes de una cosmovisión:

- a) El Ideal: puede ser un valor o un conjunto de valores que tienen una posición suprema y así definen un perfil (de una persona, grupo social o época). Puede ser una realidad actual o no existente, trascendente o immanente al sujeto o a la cultura.
- b) El sujeto.
- c) La realidad exterior al sujeto, tanto natural como sociocultural.

La concepción que se tenga de estos tres elementos y de sus relaciones recíprocas, origina una dinámica en el conocer, el valorar y el actuar, que permite definir diversos tipos de cosmovisiones, tanto personales cuanto históricas.

El autor, asumiendo los datos del conocimiento metafísico y su orgánica relación con la Revelación Cristiana, plantea su concepción de la visión *cristiana* del mundo como fin concreto de la educación. Si en toda visión del mundo el eje central es la jerarquía de valores, en la visión cristiana del mundo esa jerarquía tiene como centro a Dios revelado en Jesucristo, desde donde se configuran los elementos objetivos antes citados:

El Ideal: es el fin último, de toda realidad y del hombre, Dios que se manifiesta ya naturalmente como creador y al que la inteligencia llega a través de sus “huellas” en los seres creados, es decir, la participación de sus atributos y más formalmente a través del conocimiento de la misma naturaleza humana como *imagen* –y no ya vestigio– del Ser de Dios. Esa manifestación natural de Dios por participación en las cosas creadas es llamada también *gloria* objetiva. Pero solo el hombre puede conocerla y, por medio de su actuar libre, reconocerla y llevarla a plenitud. Así, al hombre, como ser espiritual, cabe la tarea de dar gloria subjetiva (o formal): reconocimiento y alabanza de Dios (Fox, 1909). Pero, por la Revelación de la Encarnación, Dios no solo muestra un camino, una imagen, sino que, al asumir la naturaleza humana, al venir al mundo, Jesucristo nos acerca a Dios, nos lo revela tal cual es en su vida íntima trinitaria, y así a través de la humanidad de Jesucristo Místico ahora en la Iglesia y físico también en la Eucaristía, Dios ya no se nos muestra mediatamente sino inmediatamente.

Con la venida de Dios al mundo en Jesucristo, ya Dios no es solo el Creador, que se da a conocer en sus creaturas, sino que participa al hombre de su misma *vida*, por la Gracia –participación sobrenatural– que habilita para conocer, querer, decidir y actuar como El mismo hace. De este modo el Ideal se hace concreto, alcanzable: es, para el hombre, vivir su vida a ejemplo de Jesucristo y con la fuerza que El mismo le da por la Gracia.

El punto de partida, entonces, para la gestación de una visión cristiana del mundo como fin concreto de la educación es ayudar a conocer y vivir el Ideal concreto: ordenar la propia vida y operación en Jesucristo y por El “hacer en cada momento” –explicaba Etcheverry Boneo– “lo que Jesucristo haría en mi lugar” y esto respecto del mundo natural y social y de la propia persona.

La misma concepción del sujeto se transforma, ya no es solo ser corpóreo-espiritual, es imagen e hijo de Dios, hermano de Jesucristo y en El, hermano de los demás hermanos, no es solo naturaleza, sino sobrenaturaleza, sanado y llevado por la Gracia, llamado a ser Santo, lo que hace concreto el fin inmanente de la educación: reproducir en sí a Jesucristo, gestar en sí su fisonomía psicológico-moral sobrenatural, desde las virtudes teologales. Se transforma su mirada sobre el mundo natural, que ya no es solo vestigio, sino que puede constituirse en realidad *sacramental* (Archideo, 1997), o sea, en vehículo transeúnte de Gracias actuales que hablen al hombre de la vida íntima, trinitaria de Dios y lo muevan a obrar sobrenaturalmente y a cultivar esa naturaleza –a hacer cultura de tal modo que ella sea medio de glorificación y camino para que también otros hombres lleguen a su fin sobrenatural.

La visión cristiana del mundo es, entonces, una visión desde la vida trinitaria que permite ver en lo temporal la relación con lo eterno y orientar hacia allí todas las realidades naturales, culturales y las relaciones sociales.

### **Educar para una visión cristiana del mundo**

Una educación cristiana integral será, en consecuencia, la que ordene toda la acción pedagógica como acción *sacramental* que permita al que se educa,

*Caminar por el tiempo hacia la eternidad. En un tiempo donde tiene que vivir construyendo una cultura y una civilización que lo habilite del mejor modo –del óptimo– para cumplir todas las exigencias de su actual vivir en el tiempo y del vivir de las generaciones futuras, y a la vez lo habilite para su paso fundamental hacia la eternidad. (Archideo, 1997, pp. 35-36)*

Las recíprocas relaciones entre estos tres elementos fundamentales de la visión cristiana del mundo configuran el punto de partida para una educación integral, cuyo fin concreto es promover, en primer lugar, el recto conocimiento natural de esas realidades y sus relaciones y, sobre esa base, la formalidad radicalmente nueva que adquieren a la luz de la verdad revelada.

De ese conocimiento se seguirá una valoración que llevará a actuar, tanto en el orden de la propia configuración personal, cuanto en el quehacer social y cultura, teniendo en cuenta el doble fin natural-sobrenatural de toda realidad.

### **Visión del mundo y tarea pedagógica**

Planteado el fin concreto de la educación como cosmovisión, caben varios niveles de consideración: a) Lo institucional: Toda la vida institucional escolar, en sus dimensiones internas y en su relación con el medio sociocultural debe ser re-pensada a la luz de esta finalidad, porque en definitiva el sujeto que se educa va recibiendo casi por “ósmosis” un modo de ver, considerar, valorar y actuar en relación con los elementos objetivos ya citados. b) El nivel curricular: El currículum institucional debe ser pensado en una *unidad*, a partir de ciertos ejes fundamentales que permitan establecer relaciones de coordinación y jerarquización entre las áreas curriculares, en primer lugar, y luego dentro de cada área y de cada disciplina, de tal modo que se vaya gestando una *visión* unitaria científico-filosófico-teológica de las realidades de distinto orden que van siendo objeto de conocimiento y, a la vez, se dé la posibilidad de que esa visión se articule y cobre vida en la experiencia cotidiana. Esos ejes deberían estar constituidos por los llamados temas transversales, en la medida en que en ellos confluyen el resto de las temáticas curriculares, dando a estas una unidad y posibilidad de referencia inmediata con los intereses vitales de los estudiantes. c) El nivel metodológico: El objetivo fundamental que se busca –en el enfoque presentado– es ir logrando en los alumnos un hábito sintético. por el cual, a propósito de las diversas temáticas curriculares, estos vayan siendo progresivamente más capaces, por una parte, de distinguir y relacionar aspectos y, por otra, y como consecuencia de ese ver integrado, puedan pasar, cada vez más connaturalmente del conocer valorativo, jerarquizado (que implique ya una capacidad de juzgar con criterios de valor), al compromiso vital.



## Conclusiones

La tesis que sostenemos es que la unidad de la personalidad es una función de la estructura de valores y se expresa como cosmovisión, vale decir como visión unitaria y articulada de la realidad social, natural y de la propia persona

El concepto de *unidad dinámica* ha sido desarrollado –teniendo en cuenta los aspectos psicológicos y morales–, entre otros autores, por Joseph Nuttin y Phillip Lersch. El primero elabora una tesis de la personalidad normal, en la que considera como central la tendencia a la realización de sí mismo, guiada por la imagen o yo ideal que es el resultado de conocimientos y valoraciones que mueven a actualizar algunas potencialidades y a atrofiar otras, en la medida en que no responden a dicha imagen o yo ideal. El desarrollo constructivo va dando lugar a integraciones sucesivas de los niveles, dimensiones y necesidades de la persona. El autor destaca el valor de este concepto en la educación.

Lersch (1962) considera tres estratos de la personalidad (fondo vital, fondo endotímico y superestructura) que, por el actuar, se van integrando. Esta unidad dinámica refiere al plano psicológico y moral, es decir, a la mayor o menor coherencia que, en el actuar, se vaya manifestando, por ejemplo, entre lo que se juzga y lo que se elige o entre lo que se conoce y lo que se valora.

De allí que hemos tratado de mostrar la relación entre el hábito, los objetos propios de cada capacidad y la gestación de la cosmovisión que, en tanto estructuración de la subjetividad, constituye la personalidad de cada sujeto, como estructura adquirida de hábitos que se estructuran en torno de valores –fines valiosos–. Por eso, se señala que uno de los criterios fundamentales en la selección de los contenidos de la educación y también de las metodologías y técnicas de enseñanza, es precisamente la medida en que estos permiten el *desarrollo* de cada una de las capacidades y su *integración* en una estructura orgánica.

Se hace una presentación sintética del recorrido histórico del concepto de cosmovisión, acuñado en el seno de la filosofía alemana de los valores; se intenta mostrar una vía de

superación del historicismo con base en el doble fundamento de un conocimiento de la estructura esencial del ser del hombre, a partir de la descripción de su obrar, y de la estructura esencial de lo real.

El segundo paso es la presentación de una visión alternativa de la noción de cosmovisión, integrada con los datos de la Revelación Cristiana. El autor que hemos seguido para la exposición justifica la intrínseca relación entre la cosmovisión cristiana y la fisonomía ético- sobrenatural como núcleo de la personalidad, que es considerada como el fin existencial de la educación.

En el aspecto pedagógico, la metodología de enseñanza más adecuada es de carácter interdisciplinario, ya que esta permite poner en juego simultáneamente varias disciplinas curriculares a propósito de una situación o hecho concreto y complejo, para cuya comprensión se requiera la interacción de diversos ángulos de inteligibilidad.

La justificación de esta metodología está dada objetivamente por la estructura de lo real y subjetivamente porque el sujeto es *uno* y el fin concreto de la educación es –como se dijo– gestar una cosmovisión, es decir, una visión cognoscitivo-valorativa de la realidad natural, sociopolítica y cultural, que le permita una jerarquía de valores vivida y un actuar consecuente.

Si el primer momento de esta cosmovisión, el momento cognoscitivo, es de índole interdisciplinario, ello permite salvar el aparente dilema del enciclopedismo o formalismo.

Cada realidad debe verse en su complejidad concreta y a la vez a la luz de lo universal – esencia, principios, valores– que realiza en mayor o menor grado.

La metodología interdisciplinaria favorece el proceso de aprendizaje integral y, consecuentemente, la gestación de una cosmovisión.

## Referencias bibliográficas

- Archideo, L. (1997). *Visión cristiana del mundo y educación. Bases para la fundamentación de una teoría educativa cristiana*. CIAFIC Ediciones.
- Dilthey, W. (1944). *Teoría de la concepción del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Etcheverry Boneo, L.M (1968). *Visión del mundo y Educación, Conferencia para docentes*. Pro-manuscrito
- Etcheverry Boneo, L.M. (1945). *Historia y Filosofía de la cultura*. Pro-manuscrito
- Etcheverry Boneo, L.M. (1969). *Conocimiento, juicio, valoración y acción*. Pro-manuscrito.
- Fernández, O., Lúquez, P., Ocando Medina, J., y Liendo, Z. (2008). Eje transversal. Valores en la educación básica: Teoría y praxis. *Educere. La Revista Venezolana de Educación*, 12(40), 63-70. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35604008.pdf>
- Fox, J. (1909). Glory. En *The Catholic Encyclopedia*. Vol. 6 (pp. 585-586). Robert Appleton Company. <http://www.ourladyisgod.com/images/eBooks/Original-Catholic-Encyclopedia-Volume-06.pdf>
- González Lucini, F. (1993). *Temas transversales y educación en valores*. Anaya.
- González Lucini, F. (1994). *Temas transversales y áreas curriculares*. Anaya.
- Jaeger, W. (1957). *Paideia*. Fondo de Cultura Económica.
- Lersch, Ph. (1962). *La estructura de la personalidad*. Scientia.
- Messer, A. (1953). *Filosofía y Educación* (trad. por J. Xirau). Losada.
- Medina, A. (2009). Enfoque didáctico para la globalización y la interdisciplinariedad. En A. Medina, y S. Mata (Coords.), *Didáctica General* (2ª ed., pp. 295-319). Pearson.
- Mora, F (2017). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Navarro, V. (2018). Metodologías interdisciplinarias como herramienta para motivar a alumnado de altas capacidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 43-66. <https://doi.org/10.35362/rie7813227>
- Nuttin, J. (1972). *El psicoanálisis y la concepción espiritualista del hombre*. Eudeba.
- Rava, C. (1999). *Elementi per una fisionomia psico-etica-spirituale* (3ª ed.). Asociación de Servidoras.
- Sagó Montoya, M., y Silva, A. (2003). Una metodología interdisciplinaria para interrelacionar los contenidos de las asignaturas del departamento por área de formación, en la Secundaria Básica. *EduSol*, 3(5), 36-47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6126873>
- Spranger, E. (1935). Las ciencias del espíritu y la escuela. *Publicaciones de la Revista de Pedagogía*.
- Spranger, E. (1949). *Cultura y Educación*. Parte temática. Espasa-Calpe.
- Tobón, S. (2013). *Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento*. Instituto CIFE.
- Tomás de Aquino (1954). *Suma teológica*. BAC.
- Vázquez, S.M. (1981). *Objetivos Educativos*. CIAFIC Ediciones.

Vázquez, S.M. (2005). Raíces filosóficas del concepto de cosmovisión. *Revista Logos*, XXIII(99), 73-85.

Vázquez, S.M. (2021). La integración de contenidos escolares. *PsicoPedagógica. Psicología y Pedagogía de la Persona*, 12(15-16), 6-40.

<https://www.cicuyo.org/ojs/index.php/Psicoped/article/view/128/120>

Yus Ramos, R. (1996). *Temas transversales. Hacia una nueva escuela*. Graó.

Windelband, W. (1949). *Preludios filosóficos*. Santiago Rueda.