

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 71
Número, 2
2019

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

EL SENTIDO DE LA VIDA EN CLAVE EDUCATIVA. PROPUESTAS PEDAGÓGICAS

The meaning of life from an educational perspective. Pedagogical proposals

JAVIER BERMEJO FERNÁNDEZ-NIETO
Universidad Complutense de Madrid
Instituto Europeo de Posgrado

DOI: 10.13042/Bordon.2019.63777

Fecha de recepción: 08/03/2018 • Fecha de aceptación: 26/03/2019

Autor de contacto / Corresponding author: Javier Bermejo Fernández-Nieto. E-mail: javierbermejo@ucm.es

INTRODUCCIÓN. El concepto de sentido de la vida dispone de ciertas connotaciones subjetivas que hacen de él un aspecto complejo. Recientemente han sido varios los autores que se han acercado a las posibilidades que la educación puede ofrecer en su consideración pedagógica. La aportación más significativa del artículo es el análisis pedagógico de la cuestión, tomando como punto de reflexión los conceptos de *acontecimiento* y *sentimiento*. **MÉTODO Y RESULTADOS.** Utilizando la práctica filosófica defendida por autores como Lipman, Bunge o Sharp, se presentan las distintas concepciones que existen en torno al concepto de sentido de la vida, así como las posturas relacionadas con el mismo, detallando diferentes propuestas que reflejan la pertinencia y potencialidad de su abordaje en clave educativa. **DISCUSIÓN.** Se observa que el concepto de sentido de la vida, abordado a partir de los acontecimientos tanto personales como externos, posibilita un escenario educativo mediante el cual explorar diferentes vías de desarrollo íntimo, así como de construcción de sentido personal, trayendo a la reflexión pedagógica actual la importancia del desarrollo de aspectos relacionados con la interioridad, como son los sentimientos y las emociones.

Palabras clave: *Desarrollo personal, Aprendizaje permanente, Teorías educativas, Experiencias educativas.*

Introducción y justificación

Un acontecimiento es definido como un hecho de particular importancia por la multiplicación y duración de sus efectos, así como por su repercusión en el espacio y en el tiempo. A diferencia del concepto de hecho, el acontecimiento etimológicamente alude a *contecer* “*lo que le toca a uno*” (Coromines, 2012: 7). Es decir, un acontecimiento es un hecho que, por su carácter, significa sustancialmente algo para la persona que lo experimenta, que lo vive. Evidentemente no dispone del mismo impacto ni perdurabilidad un hecho concreto, como, por ejemplo, perder un tren al llegar al andén, que un acontecimiento como viajar en un tren a una ciudad desconocida. En ambos supuestos, la persona experimenta una vivencia, ingrata en el primer caso e ilusionante en el segundo. En el plano educativo sucede algo similar en relación a la experiencia.

No parece lo mismo aprender un concepto —por muy interesante que este sea—, como por ejemplo, aprender qué es un comedor social, que el hecho de vivir la experiencia de un acontecimiento propiamente educativo, como pudiera ser el acudir como voluntario a un comedor social en Navidad. En el segundo caso, la diferencia estriba en la vivencia. Por ello, parecería consecuente detenernos en el concepto de experiencia para considerar las implicaciones que esta puede tener en relación al acto educativo. El mismo análisis etimológico realizado anteriormente nos indica que el término proviene de *experientia*, derivado de *experiri* “intentar, ensayar” (ídem: 242). Por analogía directa podría entenderse que vivir un acontecimiento sería experimentarlo en primera persona y, por consiguiente, vivir un acontecimiento educativo equivaldría a experimentar un hecho o vivencia que verdaderamente nos educa. Vivir un aprendizaje significativo.

Como señala Bárcena (2000), estamos acostumbrados a pensar en la experiencia de aprendizaje como una actividad puesta al servicio de

nuestro objetivo, es decir, que nos orienta hacia la consecución del mismo, sin embargo, el aprendizaje verdaderamente significativo, dice, nos desorienta, nos remueve. Una experiencia educativa con carácter de significación personal es una experiencia que, tomada al margen de su contexto educativo, puede adaptarse a cualquier otra experiencia no educativa (Hinchliffe, 2011). Como veremos en el siguiente apartado, el sentido de la vida como concepto(s) tiene mucho que ver con el acontecimiento.

Probablemente, el simple hecho de formularse la pregunta sobre el sentido de mi vida sea un gran acontecimiento, sin embargo, esta no es formulada en el ámbito educativo formal actual. Cuando en educación primaria se pregunta a los niños sobre sus expectativas futuras se les suele preguntar sobre qué quieren ser de mayores o qué les gustaría hacer en su vida. En este mismo sentido, durante la etapa secundaria, el currículo se orienta hacia caminos académicos enfocados a profesiones, materializando así la tendencia actual hacia el desarrollo de capacidades prácticas de cohorte profesional (Del Rey y Sánchez-Praga, 2011) y, con ella, olvidando otros aspectos de carácter más íntimo y existencial. No obstante, conviene recordar que es durante la adolescencia cuando la construcción de la identidad alcanza su punto más álgido (Rageliené, 2016).

Por otro lado, también existe cierta costumbre de conceptualizar todo aprendizaje a través de experiencias intrainstitucionales, a pesar de ello —más si cabe por el contexto digital en el que nos encontramos— no siempre sucede así. Esta idea ha sido desarrollada con más profundidad por Nicholas Burbules (2014) al abordar el aprendizaje ubicuo y la imperiosa necesidad de su atención. No solo aprendemos en contextos formales, sino de forma permanente en nuestra actividad diaria. Es por ello por lo que pensar en el aprendizaje como acontecimiento parece disponer de cierto sentido. En el ámbito escolar existen acontecimientos derivados del día a día que hacen que sea posible un aprendizaje sobre

los mismos, no obstante, no es el único contexto en el que estos ocurren. Por tanto, una definición de acontecimiento educativo significativo equivaldría a un hecho educativo lo suficientemente trascendental como para formar parte de nuestra experiencia de sentido.

En la reflexión pedagógica reciente sobre la cuestión por el sentido de la vida se ha atendido, sobre todo, a la narrativa de vida como recurso educativo. Así, existen diversas aportaciones en torno al *life's stories* que ponen de manifiesto la pertinencia y los beneficios, por ejemplo, de la reflexión personal sobre el transcurso vital, nuestros acontecimientos vividos y su narración (Hernández de la Torre, 2013; Serret-Segura, Martí-Puig y Corbatón-Martínez, 2016; Balduzzi, 2017). Narrar nuestra historia personal es un primer modo de aproximarnos a los acontecimientos que, a nuestro parecer, mayor peso han dejado en nosotros. Expresar nuestra historia de vida es una forma de enfrentarse a ella, de compararla, de ubicarse (Seachris, 2009). Con todo, a pesar de que vivir el acontecimiento y expresarlo como narrativa de vida puede suponer un aspecto educativo en sí mismo, la reflexión sobre un acontecimiento externo también puede serlo. Es decir, no solo el acontecimiento personal presenta beneficios educativos, sino que los acontecimientos externos también pueden ofrecer esa posibilidad. Reflexionar sobre un acontecimiento previsiblemente ajeno a nosotros, en el sentido de no ser “vivido” en primera persona, es otro modo de posicionarse en relación al mismo. Son múltiples las novelas o incluso las biografías que muestran, a través de las historias de vida de sus personajes, situaciones y acontecimientos relacionados con la búsqueda de sentido. Obras como *El sentido de la vida* de Augusto Cury (2014), *La insoponible levedad del ser* de Milan Kundera (2004) o *Ya no tengo miedo* escrita por Patricia Fernández Montero (2015), por ejemplo, pueden ofrecer recursos educativos sobre los que trabajar el sentido de la vida a partir de acontecimientos externos.

Decía Adolphe Gesché que “es preciso dejar al sentido, en manos del sentido” (2016: 16), pues su constitución y profundidad posibilitan su descubrimiento, su *acontecimiento*. Por ello, previsiblemente sea necesario que se produzca el desarrollo de ciertas dimensiones personales para que nuestra reflexión sea sustancial. Aspectos como la afectividad, la memoria, el deseo o los valores configuran un conjunto de dimensiones necesarias para el posicionamiento personal ante el acontecimiento (González Martín, 2017; Bermejo Fernández-Nieto, 2017). Es por ello que una pregunta como la del sentido de la vida pueda comenzar a formularse en etapas tempranas de la educación formal, donde todas estas dimensiones se encuentran en pleno desarrollo. Con ese fin, existen algunos ejemplos didácticos como pudieran ser los cuentos infantiles *¿Nada?* (Patrick McDonell, 2005), *Rula busca su lugar* (María del Mar Pavón, 2015) o *La primera vez que nació* (Cuvellier, 2007), en el que se presenta la historia de vida de la protagonista quien, mediante la narración de sus lances vitales más importantes, invita a pensar en la importancia de vivir y experimentar cada acontecimiento desde la infancia hasta la vejez.

Si la educación, entre otros múltiples objetivos, dispone de la función de preparación para la vida, parece pertinente abogar por la sensibilización hacia el acontecimiento como elemento educativo de valor. La vida es en sí misma una suma de acontecimientos que nos enfrentan y nos posicionan en relación a la misma, posibilitándonos crecer educativamente. Vivimos en contextos multidimensionales en contacto con la realidad que, lejos de ser estática, ofrece grandes posibilidades de reflexión. Cobra aquí especial relevancia la diferenciación entre el concepto de *lo dado* y *lo experimentado* en términos educativos (Misawa, 2013). En efecto, el acontecimiento, como hemos visto, puede confrontarse en ambos sentidos, como algo dado (visión externa) o experimentado (visión interna), y en ambos casos puede constituir una vía de significación personal. Del mismo modo,

como veremos, el sentido de la vida puede ser, también, tanto un acontecimiento dado como vivido.

Método

A continuación, para acercarnos al concepto de sentido de la vida e intentar encontrar las posibles conexiones que este puede disponer con la educación, utilizaremos la práctica filosófica. Recordemos que la práctica filosófica, defendida por autores como Sharp, Lipman o Bunge, entre otros, tiene como objetivos fundamentales la necesidad de aclarar términos reduciendo su ambigüedad, así como el tratamiento de ámbitos de la experiencia que nos provocan perplejidad, nos conmueven.

Los sentidos del sentido de la vida

El sentido de la vida, puede decirse, es uno de esos temas perennes, atemporales en la historia del pensamiento. No obstante, una lectura rápida de las principales referencias bibliográficas al efecto hace entrever que no siempre se hace alusión al mismo concepto cuando se intenta abordarlo. Tal vez esto suceda, como en tantas otras ocasiones, por la complejidad y subjetividad del lenguaje. Ya Wittgenstein dejaba constancia de ello cuando afirmaba: “imaginar un lenguaje significa imaginar una forma de vida” (1984: 179). Al mismo tiempo parece existir un cierto *celo* hacia la reflexión pedagógica, relacionada con asuntos de carácter existencial, pareciendo que abordar esta cuestión en términos educativos o bien parece ser un tema del medio más propio de la *lectio, meditatio*, o, en su defecto, un aspecto relacionado fuertemente con el repudiado adoctrinamiento.

Las principales macroteorías en relación al concepto se dividen entre aquellas que niegan o aceptan un sentido de la vida, y dentro de estas últimas existen las denominadas como inmanentes, de un lado, y trascendentes, de otro. No

parece lo mismo —y de hecho no lo es— preguntarse por el sentido de *la* vida que por el sentido de *mi* vida. Evidentemente, la primera cuestión es de índole global, y denota cierta esperanza global, buscando con ella el mínimo o máximo común denominador valedor en todos y para todos los casos, mientras que la segunda, más personal, y no por ello exenta de la misma posible esperanza, resulta más significativa en términos educativos, que es el foco del análisis aquí abordado. A pesar de que no omitiremos el primer enunciado en nuestra reflexión, conviene dejar clara la diferencia.

A la hora de abordar la pregunta por el sentido de la vida en términos *micro* surgen diversas perspectivas que particularizan su significado en aspectos concretos. Por ejemplo, un modo bastante extendido en nuestra cultura actual es otorgar un sentido a la vida a partir de la consecución de logros (James, 2005). Otro ejemplo es el que vincula el sentido de la vida al desarrollo del carácter moral del individuo (Thomas, 2005). Sin embargo, el sentido de la vida como fruto del aprendizaje y experiencia personal no es un aspecto objetivamente establecido o verificable, presentando una carga subjetiva importante. Es por ello que las reflexiones filosóficas más recientes en torno a este concepto intentan capturar, en un único principio, todas aquellas condiciones que pueden conferir sentido a la vida de las personas (Metz, 2013).

A pesar de tratarse, parece, de un concepto muy particular, resulta bastante sencillo comprender a una persona que nos dice que su vida ha perdido el sentido. Sin embargo, ¿cómo es posible que sobreentendamos algo tan complejo? Más si cabe, porque la pregunta por el sentido de mi(la) vida presenta en sí misma otras tantas cuestiones de relevancia como, por ejemplo: ¿qué es la vida?, ¿para qué vivo?, ¿cuáles son mis metas personales?, ¿soy feliz?, ¿vivo acorde a mis creencias? En esta serie de ejemplos hemos tomado el tiempo verbal presente para formularlas, y he aquí otra de las diferencias en

relación al concepto del sentido de la vida. En efecto, no serán las mismas respuestas las que pueda ofrecer un joven adolescente que las que pudiera expresar un anciano que mira hacia atrás con el ejercicio ya realizado. No es lo mismo, tampoco, preguntarse por el sentido actual de mi vida, que por si mi vida ha tenido sentido en términos históricos. Por todo ello, parece pertinente atender a los posibles “sentidos del sentido de la vida”. Fermandois (2015: 520-522) hace un interesante análisis al efecto:

A) *El sentido como finalidad externa*

El autor diferencia en esta acepción dos posibles factores externos que hacen las veces de *dotación* de sentido. El primero de ellos puede ser el conferido por un ser superior, divinidad, Dios, y el segundo la utopía, entendiendo esta como un imaginario de carácter social que empuja a la persona a vivir acorde a la misma para alcanzar su finalidad. En ambos casos, el sentido es conferido desde fuera de la persona.

B) *El sentido como coherencia interna*

Otra posibilidad es entender el sentido de la vida como una estructura de coherencia interna. El motor primario de sentido es de carácter interno o inmanente. Dice Fermandois que en ambos casos (A y B) pueden contemplarse la posibilidad de la existencia de un fin que sea el que promueve la acción. Sin embargo, en este segundo caso, la diferencia estriba en que la finalidad es la consecución de etapas —fines— que son definidas por la propia persona y que, en suma, confieren una coherencia interior.

C) *El sentido como importancia*

En otras ocasiones, se utiliza el concepto de *vida con sentido* para definir o referirse a una vida que merece la pena ser vivida por su valor. Esto quiere decir que el coste de nuestro ejercicio vital nos aporta rédito. Aquello que hacemos —vivir— dispone de valor en sí mismo, es importante y bueno para nosotros porque otorga

peso a nuestra vida. Vivir es importante porque la importancia radica en la propia vida, en lo que hacemos.

D) *El sentido como dirección*

En último caso, Fermandois se refiere al sentido como orientación. Tal vez esta sea la acepción más común para el término dentro del lenguaje castellano. Cuando hablamos *de ir en un sentido* nos referimos a la acción de dirigirse hacia un lugar concreto por un camino específico. Si bien en este significado parece que existe una finalidad, un objetivo —ir hacia allí—, que pudiera asemejarse a la primera acepción (A) desglosada por Fermandois, no siempre tiene por qué existir esa premisa antes de comenzar la propia acción de dirigirse. Otro ejemplo claro de esta acepción es la frase común: “mi vida ha perdido sentido” —mi vida no tiene rumbo— en la que la persona siente *desorientación*.

E) *Otras acepciones: significado y sentimiento*

Otro autor que se ha acercado con ahínco a esta cuestión es Jean Grondin. El filósofo canadiense, además de resolver la ecuación con las mismas acepciones del concepto, añade una más: *el sentido como significado* (2005). Resulta bastante común la expresión “esto o aquello no tiene sentido” para referirse a algo que, por su significado, carece de coherencia. Creemos no hay que confundir esta acepción con la segunda expresada por Fermandois (B). La diferencia radica aquí en el juicio valorativo que la persona hace en relación al significado del hecho que analiza. Afirmar la pérdida de sentido vital es una valoración personal que atañe tanto al concepto propio de sentido como al de pérdida. El significado en ambos casos es propio. A su vez, es posible encontrar otra acepción fuertemente vinculada al título de nuestro trabajo. El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua indica en su primera acepción que sentido, como adjetivo, es aquello que incluye o expresa sentimientos.

Esto nos hace ver que el sentido de la vida puede equipararse junto a otras acepciones con el *sentimiento* de la vida. Así, una vida con sentido equivaldría a una vida sentida —experimentada con sentimientos—.

En todos los casos aquí expuestos surgen tres conceptos entreverados e inseparables, como son el de acontecimiento, experiencia y sentimiento, al que habría que añadir el de bien —bueno—. La vida se vive y presenta sentido porque se vive acorde a lo bueno que esta posee: lo que me orienta es bueno, lo que hago es bueno, lo que vivo es bueno. Lo *siento* así. Evidentemente, rescatando el ejemplo al que aludíamos más arriba sobre el anciano, cuando se habla de posibles sentidos es posible referirse al mismo tiempo a posibles *experiencias*. Y en este mismo sentido, no será el mismo *sentimiento* el del joven que el del propio anciano al hacer una valoración sobre el sentido de *su* vida. Sus experiencias y acontecimientos vividos son verdaderamente diferentes, al menos en términos de temporalidad y de capacidad analítica. De otro lado, expresa Wolff (2010), el concepto de *lo bueno* en relación al sentido de la vida es el que alude a un bien que es conceptualmente distinto de la felicidad o la rectitud. ¿Realmente lo es? Preguntar a una persona si su vida es significativa no es equiparable a preguntarle si su vida es feliz (Metz, 2012). Según el argumento del propio profesor de la Universidad de Johannesburgo, la cuestión sobre qué hace que una vida sea significativa es conceptualmente distinta de la pregunta de qué hace que una vida sea feliz o moralmente buena. Sin embargo, siguiendo las acepciones anteriormente descritas por Fermandois, es posible observar que tanto la opción B como la C infieren una cierta connotación moral, a través de la cual el ejercicio personal es el que posibilita la satisfacción al alcanzar un sentido de la vida. Esta es, entre otras, la idea fundamental clásica desarrollada en la tradición griega.

Este análisis sobre la posible confrontación de términos, así como las implicaciones entre

el concepto de *lo bueno* y el sentido de la vida, bien merece una investigación particular, sin embargo, nos centraremos en acercarnos a las diferentes posiciones en torno al concepto en términos generales.

Resultados

El análisis anteriormente realizado deja entrever que cada acepción del término puede derivar, como veremos a continuación, en un paradigma distinto que conciba un modelo antropológico diferente y, por tanto, una conceptualización sobre lo que es o no el sentido de la vida.

Las posturas frente al sentido de la vida

Hasta aquí han sido capturadas las distintas acepciones, más bien terminológicas, para un concepto tan significativo como el del sentido de la vida. Estas visiones son al mismo tiempo defendidas desde los diferentes modos de entender la realidad constituyendo, según Metz (2013), tres paradigmas fundamentales como son el sobrenaturalista, el naturalista y el nihilista.

El paradigma sobrenaturalista destaca su posición en relación a la constitución de sentido en concordancia al ámbito espiritual de la persona. Su enfoque presenta un modo de *vivir en relación* con dos cuestiones trascendentales: Dios y el alma.

De un lado, las visiones del sentido de la vida centrado en Dios se fundamentan en la cultura monoteísta occidental. Esta es la visión que el propio Metz describe como “teoría del propósito”, entendida como aquella que justifica que la existencia de una persona es significativa en tanto en cuanto mejor cumple el propósito que Dios le ha asignado. De este modo, cumplir dicho propósito es la única y, por consiguiente, más valiosa fuente de significado (Cottingham,

2012). Por su parte, la teoría sobrenaturalista centrada en el alma se estructura en la dotación de sentido a través de la relación con una sustancia inmortal y espiritual. Esta perspectiva otorga al alma un sentido inmortal que posibilita el sentido más allá de la vida. Según esta posición, para que la vida sea significativa es necesario disponer de un yo inmortal —alma— que trascienda espiritualmente la vida para encontrar aquello que vale la pena, que tiene significado.

Por otro lado, el paradigma naturalista centra su visión en la dotación de sentido de la vida desde un ámbito puramente físico, es decir, sin la consideración de que exista un ámbito espiritual en la persona. En esta concepción es posible considerar, según Metz, dos enfoques predominantes: el subjetivista y el objetivista.

Según el subjetivista, el significado de la vida depende de cada persona y es cada persona quien otorga un sentido a su vida a partir de la consecución de sus propósitos (Alexis, 2011). Así, el subjetivismo plantea que el sentido de la vida es relativo al sujeto dependiendo de las actitudes, finalidades y elecciones que cada individuo disponga. De este modo, aspectos personales como la cognición, el afecto o las emociones infieren de forma directa en la significación de la vida.

En cambio, el enfoque objetivista plantea que el significado está constituido de forma neutra, existiendo cuestiones objetivamente significativas donde los estados mentales no juegan un papel determinante para otorgarle sentido a la vida. Según los objetivistas existen objetos, experiencias, que son en sí mismas significativas a diferencia de las que no lo son. De este modo, ningún significado es valioso si verdaderamente no merece la pena en sí mismo por su alcance (Mintoff, 2008).

Otra posible alternativa a la hora de cuestionar el sentido de la vida es negar la existencia del mismo o la imposibilidad de su experiencia.

Este es el paradigma nihilista, el cual incide en que no es posible obtener, o considerar, un sentido a la vida o que la persona no puede llegar a conocerlo. El nihilismo niega sistemáticamente toda posibilidad de justificación. De este modo, la concepción nihilista negaría, por ejemplo, la existencia de Dios y por consiguiente la justificación de un sentido acorde. Sin embargo, algunas posturas nihilistas, incluso considerando la existencia de Dios, argumentan que existen condiciones inherentes a la persona que impiden capturar cualquier significado. El nihilismo negaría también que el sentido como concepto privado fuese válido, pues no sería justificable a gran escala y viceversa. Si fuese válido para una mayoría no sería siempre válido para todos los casos individuales (Martin, 2002).

Discusión

La contribución de la educación al sentido de la vida

Llegados a este punto sería necesario preguntarse sobre las posibilidades que la educación tiene en relación a la configuración de sentido en las personas. Para autores como Schinkel, Reuyter y Aviram, la principal aportación de la educación al sentido de la vida puede tener dos perspectivas como son la constitutiva y la contributiva (2016: 408):

- Constitutiva: la educación es, o al menos debería ser, parte de lo que hace que las vidas de los educadores, las vidas de los educandos o ambas sean significativas, ya que la educación, en sí misma, es una fuente de significados.
- Contributiva: la educación puede contribuir al significado de las vidas de las personas mejorando su capacidad de encontrar y/o construir significados en la vida. Esto puede entenderse en un sentido indirecto: la educación puede contribuir al significado de vivir mejorando las condiciones de vida de las personas.

Evidentemente, no es lo mismo conferir un significado a la vida a partir de la educación que el hecho de que la educación contribuya a construir un significado personal de la vida. Desde la perspectiva constitutiva existe, o al menos debería existir, una conexión directa entre el objetivo fundamental de la educación y el significado de la vida. Resulta por ello coherente que esa relación sea, como expresan Schinkel, Reuyter y Aviram, de carácter justificativa. Esta es la visión de autores como Puolimatka y Airaksinen (2001), quienes indican que toda educación se desarrolla en un contexto propiamente justificativo y, por tanto, si la vida tiene sentido es porque la educación tiene sentido. La educación, así, constituye una parte del sentido de la vida de las personas porque el desarrollo personal se justifica por mediación de la educación.

La perspectiva contributiva, por su parte, presenta un significado de la vida por descubrir en el que la educación presta su ayuda por mediación del desarrollo educativo de capacidades y dimensiones personales que faciliten ese descubrimiento. En esta segunda visión sobre lo que la educación puede aportar al sentido de la vida, parece que cobra cierta relevancia la capacidad de autonomía, pues es la persona quien, por mediación de su descubrimiento autónomo, dado o experimentado, consigue otorgar un significado a su ejercicio, conociendo. Ciertamente, la educación como constructora de autonomía contribuye a tal efecto. Como señala White (2009), la educación puede ayudar a que las personas lleven una vida significativa mediante el desarrollo de conocimientos. Sin embargo, esa vida significativa, dirán autores como (Kauppinen, 2012), solo puede ser construida a partir del crecimiento moral.

El conocimiento, como acción, no es una mera actividad humana —que ya sería, de suyo, lo suficientemente importante— sino la forma, el modo en que cada persona se relaciona con la realidad. Es por ello que el conocimiento en términos de sentido puede equipararse a la relación

de la persona con el significado de las cosas (Di Martino, 2008). Suele ser bastante común escuchar a personas que, tras un importante acontecimiento personal, confirman haber encontrado un sentido a sus vidas y viceversa. En ambos casos el punto de partida es el acontecimiento. Algo sucede. ¿Esto quiere decir que la vida solo cobra sentido tras un acontecimiento?, ¿que el sentido de la vida es un elemento cognoscible y por lo tanto capaz de ser aprendido?

Requisitos para una educación en el sentido de la vida.

El conocimiento de las cosas surge por la comprensión personal del objeto, sobre la base de una evaluación subjetiva dentro de un marco interpretativo. De ahí que la educación, como principal agente de desarrollo personal, tenga mucho que decir en relación al sentido de la vida. No obstante, el filósofo de la educación David Carr indicaba que la comprensión no es una experiencia mental sino una *disposición* que posibilita a la persona comportarse de acuerdo a ciertos procesos (2006). Esto induce a plantear que el sentido de la vida no es, como tal, un conocimiento fruto de la experiencia puramente mental, sino más bien un aspecto fuertemente relacionado con la capacidad analítica y autónoma de la persona, lo que al mismo tiempo denota la necesidad de una educación para la vida que atienda a los acontecimientos vitales (Freedman, 2010). Evidentemente, estas consideraciones ponen de manifiesto ciertos requisitos en términos educativos, como son la disposición y el conocimiento significativo.

Un ejemplo pedagógico mediante el cual los acontecimientos personales pueden ser utilizados en el aula es a través de la puesta en común de situaciones personales por parte de los alumnos, contar aspectos de su vida. Como ponen de manifiesto Lindh y Thorgren (2016), los alumnos desarrollan conocimientos específicos a partir de eventos de carácter crítico cuando estos carecen de experiencias previas.

Otro aspecto que relaciona los acontecimientos con el aprendizaje es la sorpresa. Cuando tiene lugar un acontecimiento, normalmente suele ofrecernos un sentimiento de sorpresa. Aquello que sucede, que acontece, nos sorprende. En este sentido existe una amplia e interesante literatura relacionada con el aprendizaje por mediación de la sorpresa. En un sugestivo artículo, Adler (2008) indica que la sorpresa, como herramienta pedagógica, presenta múltiples beneficios educativos entre los que destaca que permite fomentar el interés por conocer y descubrir nuevas cosas favoreciendo la reflexión crítica ante lo que nos rodea, mejorando la sensibilidad y la atención por lo que sucede en nuestro entorno. Otra propuesta pedagógica en la misma línea podría ser el desarrollo de actividades asociativas, imaginativas y de simulación de roles, tal como propone L'Ecuyer (2015).

De otro lado, parece que para que la educación pueda contribuir al descubrimiento de significados de la vida, además de la disposición, es necesario que atienda pedagógicamente a la integración de conocimiento relevante, capacidades racionales y analíticas y emociones, pues gracias al “despertar” educativo de estas cuestiones, el acercamiento a los significados resulta revelador (Lorda, 2014). Es por ello que todo parece apuntar, en la línea de lo que autores como Kekes (2011) señalan, que una educación que atiende al sentido de la vida facilita y favorece la autonomía personal. En efecto, al adquirir más autonomía se desarrollan más los aspectos racionales y morales. Por su parte, es previsible considerar que la reflexión sobre acontecimientos, tanto personales como contextuales, permite desarrollar actitudes y disposiciones emocionales ante los mismos. De acuerdo con Yacek (2018), reflexionar sobre grandes cuestiones, entendiendo estas como asuntos complejos, controvertidos, por sus implicaciones sociales, personales o afectivas, contribuye a aumentar la capacidad crítica, la autonomía y la sensibilidad.

Parece clara, por tanto, la relación entre el sentido de la vida y la sensibilidad, pues como hemos

abordado, una de las posibles acepciones del concepto es el de *sentimiento*. Recordemos que voces como la de Noddings (2016) sugieren que entre los principales retos de la educación actual se encuentra la necesidad de aproximarse no solo a los diferentes modos de aprendizaje, sino de experiencia y de sensibilidades. Por ello, educar los sentimientos equivale a considerar que al ser humano no le basta con comprender lo que es razonable para practicarlo. Los sentimientos son emociones y como tal presentan un modo de relación¹. Las emociones son las que nos dan noticia de nuestra propia historia, así como de qué modo interpretamos tanto la realidad como los contextos (González Martín, 2017). Sentir la vida solo es posible desde una perspectiva emocional. Es por todo ello que la educación puede contribuir a la significación de la vida, también, por mediación de las emociones.

Así, podría decirse que una educación que atiende al sentido de la vida es aquella que atiende detenidamente a los *sentimientos* y a las emociones como valedoras éticas de significado, pudiendo para ello partir de acontecimientos tanto personales como generales, así como de las experiencias vividas en relación a los mismos.

Conclusión

Todo parece apuntar a que la reflexión sobre el sentido de la vida puede ser un elemento favorecedor a nivel educativo. Tras nuestra revisión sobre los conceptos de acontecimiento, experiencia y sentimientos se han ofrecido diferentes propuestas educativas mediante las cuales poder desarrollar el sentido de la vida y que favorecen aspectos globales que toda educación ha de buscar como la autonomía personal, la capacidad reflexiva y crítica o el desarrollo de emociones. La educación, como proceso continuo y ubicuo al mismo tiempo, como acontecimiento, tiene la posibilidad de contribuir significativamente a la reflexión sobre el significado de la vida de las personas. A través de prácticas educativas como la reflexión personal y grupal sobre

acontecimientos personales, históricos o mediante la lectura de novelas, biografías o cuentos, este tema, aparentemente complejo, puede ser abordado tanto de forma concreta como transversal en la práctica educativa. Con todo, parece necesario que la reflexión pedagógica ofrezca análisis y propuestas que ayuden a que este tema sea desarrollado con mayor profundidad. Aspectos levemente analizados, como la vinculación entre el desarrollo moral y el sentido de la vida o el impacto de la tecnología en la configuración de sentido personal en nuestros días, parecen ser asuntos relevantes a considerar para continuar esta tendencia bibliográfica creciente en los últimos años.

De otro lado, conviene destacar que una educación que contribuya al sentido de la vida requiere la integración de conocimiento relevante y de sensibilidad hacia la realidad circundante con el objetivo de favorecer una motivación personal hacia el acercamiento de los significados y el descubrimiento de estos. Rescatar hoy aspectos de carácter existencial para la realidad educativa supone un reto considerable del que la propia reflexión educativa se encuentra ciertamente carente. Extralimitar el interés educativo a cuestiones de índole puramente práctica empobrece el discurso y las propuestas educativas. Conviene vindicar, por ello, la necesidad de que la filosofía educativa apueste por su posición dentro del

conjunto de saberes educativos. Más concretamente, y en relación al análisis aquí abordado, conviene recalcar que pensar en una filosofía educativa del sentido de la vida no supone la imposición de un sentido, sino más bien el acercamiento a la vida y su significado en clave pedagógica, aspectos que forman parte de la propia naturaleza educativa. Como hemos visto recorriendo este artículo, a través de la reflexión sobre aspectos de carácter existencial, íntimo, personal, parece posible encontrar marcos teóricos que ofrezcan nuevas visiones educativas, centradas en el desarrollo integral de los educandos.

Por último, y para finalizar estas conclusiones, el sentido de la vida, por decirlo con Grondin (2012) o con García-Baró (2012), no puede formularse como pregunta fundamental si no es en términos de esperanza, al menos con la esperanza personal de que las cosas disponen en sí mismas de un sentido y con ello suponen una oportunidad —esperanza— de conocerlo². Con todo, esta sinergia entre el significado de las cosas y el sentido de la vida pone de manifiesto que el *sentido* requiere de personas autónomas, críticas, sensibles, con capacidad de pensar por sí mismas. Una persona autónoma que tenga interés por conocer mantiene la expectativa interna —esperanza— de encontrar un significado a lo que vive, a lo que *acontece*.

Notas

¹ En este sentido, valga la descripción que David Le Bretón hace sobre las mismas: “La emoción es a la vez interpretación, expresión, significación, relación” (Le Bretón, 2012: 77).

² El propio Grondin lo argumenta apoyándose en Sócrates: “Hay un gran sentido ya en las cosas. Por eso, dice Sócrates, mi gran esperanza, *mimēgale elpis* dice en griego, es que esta esperanza —traduzco— del sentido de la vida que he encontrado siempre en mi experiencia nutre, alimenta mi expectativa de que la vida misma tenga sentido” (2012: 78).

Referencias bibliográficas

- Adler, J. E. (2008). Surprise. *Educational Theory*, 58(2), 149-173. doi: 10.1111/j.1741-5446.2008.00282.x
- Alexis, A. (2011). *The Meaning of Life: A Modern Secular Answer to the Age-Old Fundamental Question*. CreateSpace Independent Publishing Platform.

- Balduzzi, E. (2017). La capacidad narrativa como fuente de desarrollo de la persona en perspectiva educativa. *Edetania*, 51, 147-156.
- Bárcena, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender. *Enrahonar*, 31, 9-33.
- Bermejo Fernández-Nieto, J. (2017). El desarrollo interior como eje de la integralidad educativa. *Edetania*, 51, 205-216.
- Burbules, N. (2014). El aprendizaje ubicuo: Nuevos contextos, nuevos procesos. *Entramados: Educación y Sociedad*, 1, 131-134.
- Carr, D. (2006). *El sentido de la educación: Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Coromines, J. (2012). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Cottingham, J. (2012). Meaningful Life. En P. K. Mosar y M. T. McFall (eds.), *The Wisdom of the Christian Faith*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Del Rey, A. y Sánchez-Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 15, 233-246.
- Di Martino, C. (2008). *Conocimiento siempre es un acontecimiento*. Madrid: Encuentro.
- Fernandois, E. (2015). Ambigüedad, disolución y latencia: sobre el sentido de la vida. *Isegoría*, 53, 515-536. doi: 10.3989/isegoria.2015.053.04
- Freedman, P. (2010). Flow and Educating for Life. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 10(4), 17-22.
- García-Baró, M. (2012). *Sentir y pensar la vida. Ensayos de fenomenología y filosofía española*. Madrid: Trotta.
- Gesché, A. (2016). *El sentido*. Salamanca: Encuentro.
- González Martín, M. R. (2017). Comprensión de las dimensiones afectivas y capacitación ética: emoción y deseo. En J. A. Ibáñez-Martín y J. L. Fuentes (eds.), *Educación y capacidades: Hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano* (pp. 119-135). Madrid: Dykinson-UCV.
- González Monteagudo, J. (2009). Historias de vida y Teorías de la Educación: tendiendo puentes. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 207-232.
- Grondin, J. (2005). *Del sentido de la vida. Un ensayo filosófico*. Barcelona: Herder.
- Grondin, J. (2012). Hablar del sentido de la vida. *Utopía y praxis latinoamericana*, 56, 71-78.
- Hernández, F., Sancho, J. M. y Rivas, J. I. (coords.) (2011). *Historias de Vida en Educación. Biografías en contexto*. Barcelona: Esbrina.
- Hernández de la Torre, E. (2013). El diálogo con las historias de vida: la narrativa de los incidentes críticos en la trayectoria vital de los jóvenes en situación de riesgo. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(1), 90-106.
- Hinchliffe, G. (2011). What is a Significant Educational Experience? *Journal of Philosophy of Education*, 45(3), 417-431. doi: 10.1111/j.1467-9752.2011.00820.x
- James, L. (2005). Achievement and the Meaningfulness of Life. *Philosophical Papers*, 34(3), 429-442. doi: 10.1080/05568640509485166
- Kauppinen, A. (2012). Meaningfulness and Time. *Philosophy and Phenomenological Research*, 82, 345-377. doi: 10.1111/j.1933-1592.2010.00490.x
- Kekes, J. (2011). Doubts about autonomy. *Philosophy*, 86(3), 333-351. doi: 10.1017/S0031819111000209
- L'Ecuyer, C. (2015). *Educación en el asombro*. Barcelona: Planeta.
- Le Bretón, D. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10(4), 69-79.
- Lindh, I. y Thorgren, S. (2016). Critical event recognition: An extended view of reflective learning. *Management Learning*, 47(5), 525-542. doi: 10.1177/1350507615618600
- Lorda, J. L. (2014). La educación, el arte de despertar. *Revista Española de Pedagogía*, 72(258), 315-325.

- Martin, M. (2002). *Atheism, Morality, and Meaning*. New York: Prometheus Books.
- Metz, T. (2012). Meaningful and the Worthwhile: Clarifying the Relationships. *The Philosophical Forum*, 43(4), 435-448. doi: 10.1111/j.1467-9191.2012.00436.x
- Metz, T. (2013). The Meaning of Life. En Edward N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Recuperado de <https://stanford.io/2Nau1Pj>
- Mintoff, J. (2008). Transcending Absurdity. *Ratio*, 21(1), 64-84. doi: 10.1111/j.1467-9329.2007.00385.x
- Misawa, K. (2013). Education as the Cultivation of Second Nature: Two Senses of the Given. *Educational Theory*, 63(1), 35-49. doi: 10.1111/edth.12008
- Nodding, N. (2016). *Philosophy of Education*. New York: Routledge.
- Puolimatka, T. y Airaksinen, T. (2001). Education and the Meaning of Life. En *Philosophy of Education yearbook 2001* (pp. 311-319). Urbana, Illinois: Philosophy of Education Society.
- Rageliené, T. (2016). Links of Adolescents Identity Development and Relationship with Peers: A Systematic Literature Review. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 25(2), 97-105.
- Schinkel, A., Reuyter, D. J. y Aviram, A. (2016). Education and Life's Meaning. *Journal of Philosophy of Education*, 50(3), 398-418. doi: 10.1111/1467-9752.12146
- Seachris, J. W. (2009). The Meaning of Life as Narrative: A New Proposal for Interpreting Philosophy's "Primary" Question. *Philo*, 12(1), 5-23. doi: 10.5840/philo20091211
- Serret-Segura, A., Martí-Puig, M. y Corbarón-Martínez, R. (2016). Las historias de vida en la formación de maestros de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 217-228.
- Thomas, L. (2005). Morality and a Meaningful Life. *Philosophical Papers*, 34(3), 405-427. doi: 10.1080/05568640509485165
- White, J. (2009). Education and a Meaningful Life. *Oxford Review of Education*, 35(4), 423-435. doi: 10.1080/03054980902830134
- Wittgenstein, L. (2009). *Tractatus Lógico-Philosophicus, Investigaciones científicas sobre la certeza*. Madrid: Gredos.
- Wolff, S. (2010). *Meaning in Life and Why It Matters*. Princeton: Princeton University Press.
- Yacek, D. (2018). Thinking Controversially: The Psychological Condition for Teaching Controversial Issues. *Journal of Philosophy of Education*, 52(1), 71-86. doi: 10.1111/1467-9752.1228

Abstract

The meaning of life from an educational perspective. Pedagogical proposals

INTRODUCTION. The concept of the meaning of life has certain subjective connotations that make it a complex aspect. Recently there have been several authors who have approached the possibilities that education can offer taking into account its pedagogical consideration. The most significant contribution of the article is the pedagogical analysis of the question, taking as a point of reflection the concepts of event and feeling. **METHOD AND RESULTS.** Using the philosophical practice defended by authors such as Lipman, Bunge or Sharp, the different aspects that exist around the concept of the meaning of life are presented, as well as the positions related to it are provided, detailing different proposals that reflect the pertinence and potentiality of its approach in educational perspective. **DISCUSSION.** It is observed that the concept of the meaning of life, approached from both personal and external events, enables an educational scenario through which to explore the different paths of intimate development as well as the construction of

personal meaning, bringing to the current pedagogical reflection the importance of the development of aspects related to interiority such as feelings and emotions.

Keywords: *Personal development, Lifelong learning, Educational theories, Educational experiences.*

Résumé

Le sens de la vie en clé éducative. Propositions pédagogiques

INTRODUCTION. Le concept de sens de la vie comporte certaines connotations subjectives qui en font un aspect complexe. Récemment, plusieurs auteurs se sont rapprochés aux possibilités que l'éducation peut offrir en tant que pédagogie. L'apport le plus significatif de l'article est l'analyse pédagogique de la question, en prenant comme point de réflexion les concepts d'événement et de sentiment. **MÉTHODE ET RÉSULTATS.** En utilisant la pratique philosophique défendue par des auteurs tels que Lipman, Bunge ou Sharp, on présente les différentes conceptions qui existent autour de la notion de sens de la vie, ainsi que les positions qui s'y rattachent, détaillant différentes propositions qui reflètent la pertinence et la potentialité de leur approche en clé éducative. **DISCUSSION.** Il est noté que la notion de sens de la vie, abordée à partir des événements tant personnels qu'externes, permet un scénario éducatif permettant d'explorer différentes voies de développement intime ainsi que de construction de sens personnel, apportant à la réflexion pédagogique actuelle l'importance du développement d'aspects liés à l'intériorité tels que les sentiments et les émotions.

Mots-clés: *Développement personnel, Apprentissage tout au long de la vie, Théories pédagogiques, Expériences éducatives.*

Perfil profesional del autor

Javier Bermejo Fernández-Nieto

Docente asociado en el Instituto Europeo de Posgrado y asesor pedagógico en el Grupo Hospitalario Quirónsalud. Licenciado en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid, con Máster en Estudios Avanzados en Pedagogía. Ha desarrollado su carrera profesional como responsable de proyectos y formador en la empresa. Adicionalmente, ha sido becario de colaboración (MEC) y colaborador honorífico del Departamento de Teoría e Historia de la Educación (UCM). Actualmente es doctorando en Educación dentro del ámbito de la Filosofía de la Educación en la Universidad Complutense.

Correo electrónico de contacto: javierbermejo@ucm.es

Dirección para la correspondencia: Avda. Ramón y Cajal, 3, 2-4º B, 28703 San Sebastián de los Reyes, Madrid.