

Artículo de reflexión

Recibido: 21-08-2025 - Aceptado: 03-10-2025 - Publicado: 10-10-2025

El sentido de la vida y la misión educativa: hacia una pedagogía de la plenitud humana

Javier Bermejo Fernández Nieto¹

Resumen

Este artículo de reflexión explora la relación entre el sentido de la vida y la educación, subrayando la necesidad de una pedagogía que trascienda la mera transmisión de saberes para orientarse hacia la plenitud humana. Se parte de la constatación de que la crisis cultural contemporánea, marcada por la fragmentación y la pérdida de horizontes compartidos, demanda una reflexión pedagógica profunda acerca de los fines de la educación. A través del análisis hermenéutico de las principales aportaciones de diversos autores, se defiende que educar es acompañar a las personas en la búsqueda de significados que integren razón, afectividad y compromiso ético. El texto sostiene que la educación debe asumir explícitamente su dimensión existencial, promoviendo espacios de diálogo, autoconocimiento y apertura a la pluralidad de cosmovisiones. Se concluye que la pedagogía del sentido constituye hoy una exigencia ineludible para garantizar la formación integral de las nuevas generaciones.

Palabras clave: sentido de la vida, filosofía de la educación, plenitud pedagogía del sentido, formación integral.

¹ Master en Estudios Avanzados en Pedagogía – Universidad Complutense de Madrid; Doctorando en Educación en Universidad Complutense de Madrid. Profesor Sustituto del Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid, España.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3921-6346> ; email: javierbermejo@ucm.es

The Meaning of Life and the Educational Mission: Towards a Pedagogy of Human Fulfillment

Abstract

This reflection article explores the relationship between the meaning of life and education, emphasising the need for a pedagogy that transcends the mere transmission of knowledge and focuses on human fulfillment. It starts from the observation that the contemporary cultural crisis, marked by fragmentation and the loss of shared horizons, demands a profound pedagogical reflection on the aims of education. Through a hermeneutic analysis of the main contributions of various authors, it argues that educating means accompanying people in their search for meanings that integrate reason, affectivity and ethical commitment. The text argues that education must explicitly assume its existential dimension, promoting spaces for dialogue, self-knowledge and openness to a plurality of worldviews. It concludes that the pedagogy of meaning is now an unavoidable requirement for ensuring the comprehensive education of new generations.

Keywords: meaning of life, philosophy of education, human fulfillment, pedagogy of meaning, integral formation.

O sentido da vida e a missão educativa: para uma pedagogia da plenitude humana

Resumo

Este artigo explora a relação entre o sentido da vida e a educação, sublinhando a necessidade de uma pedagogia que transcenda a mera transmissão de conhecimentos para se orientar para a plenitude humana. Parte-se da constatação de que a crise cultural contemporânea, marcada pela fragmentação e pela perda de horizontes partilhados, exige uma reflexão pedagógica profunda sobre os fins da educação. Através da análise hermenêutica das principais contribuições de diversos autores, defende-se que educar é acompanhar as pessoas na busca de significados que integrem razão, afetividade e compromisso ético. O texto sustenta que a educação deve assumir explicitamente a sua dimensão existencial, promovendo espaços de diálogo, autoconhecimento e abertura à pluralidade de cosmovisões. Conclui-se que a pedagogia do sentido constitui hoje uma exigência ineludível para garantir a formação integral das novas gerações.

Palavras-chave: sentido da vida, filosofia da educação, plenitude humana, pedagogia do sentido, formação integral.

Introducción

En el horizonte cultural actual, la educación se enfrenta a un dilema decisivo: continuar reforzando un modelo centrado en la eficiencia, la competencia y la empleabilidad, o bien recuperar su vocación más honda, aquella que apunta a la formación de personas capaces de vivir con plenitud y orientarse hacia un horizonte de sentido. Como ha mostrado Bauman (2007), la modernidad líquida erosiona los marcos estables de identidad y pertenencia, dejando a los sujetos ante la exigencia de construir por sí mismos un proyecto vital en un escenario de incertidumbre. En este contexto, la pregunta por el sentido de la vida deja de ser una inquietud filosófica abstracta para convertirse en una urgencia pedagógica de primer orden.

La situación no es meramente teórica, sino constatable en la experiencia vital de los jóvenes. Recientes informes de la UNESCO (2023) y de la Organización Mundial de la Salud (2022) evidencian que un porcentaje creciente de adolescentes declara experimentar falta de propósito y desorientación vital, asociada a incrementos preocupantes en los índices de ansiedad, depresión y conductas de riesgo. La crisis de sentido se convierte así en un fenómeno educativo de actualidad: los estudiantes no solo demandan competencias técnicas para su inserción laboral, sino un acompañamiento que les permita comprender quiénes son, hacia dónde van y qué razones hacen valiosa su existencia. Ignorar esta dimensión sería condenar a la educación a un reduccionismo empobrecedor, incapaz de responder a las necesidades humanas más básicas.

Autores como Nussbaum (2010) han advertido que reducir la educación a parámetros exclusivamente instrumentales constituye una amenaza para la democracia y para la formación de ciudadanos críticos. Una educación vaciada de contenido humanístico, centrada únicamente en preparar para el mercado laboral, olvida que los estudiantes son antes que nada personas llamadas a configurar una vida significativa. En sintonía, White (2009) sostiene que la finalidad de la educación debe ser la construcción de una existencia inteligible y valiosa, en la que los saberes adquiridos se integren en un proyecto vital coherente. En esta misma línea, Kristjánsson (2018) resalta la necesidad de que las escuelas no se limiten a transmitir virtudes cívicas genéricas, sino que integren en la práctica educativa los recursos necesarios para el cultivo de la interioridad y la búsqueda personal de sentido.

El presente trabajo se propone explorar la relación entre el sentido de la vida y la misión educativa, defendiendo que la última responsabilidad de la educación no es solo transmitir conocimientos, sino acompañar a las nuevas generaciones en la búsqueda de significados vitales. Para ello, se analizará el concepto de sentido en clave filosófica y pedagógica, se examinarán las implicaciones de una educación orientada a la plenitud humana, y se presentarán los retos actuales que enfrenta esta tarea en un mundo fragmentado y plural.

Este planteamiento se inscribe en la tradición de la filosofía de la educación que, desde la paideia griega hasta las corrientes contemporáneas, ha entendido la formación como el arte de guiar a la persona hacia la madurez interior. Teniendo en consideración lo señalado por de Ruyter y Schinkel (2022), el sentido de la vida constituye un componente fundamental del bienestar de los estudiantes, y su integración en la práctica educativa no es un añadido opcional, sino una necesidad estructural. En efecto, investigaciones recientes en psicología positiva han confirmado que los jóvenes que declaran un sentido vital más fuerte muestran mayores niveles de resiliencia y compromiso escolar (Martela & Steger, 2016; Steger et al., 2006).

Asimismo, cabe destacar que el interés académico por la noción de sentido de la vida se ha intensificado en las dos últimas décadas, generando un corpus cada vez más sólido de investigaciones interdisciplinarias. Como muestra Bermejo Fernández-Nieto (2024), el volumen de publicaciones sobre esta temática ha crecido de manera exponencial en revistas de filosofía, educación y ciencias sociales, lo cual confirma la relevancia y vigencia de esta línea de indagación. Este auge se conecta directamente con las preocupaciones sociales actuales: en un escenario marcado por la fragmentación cultural, la aceleración tecnológica y la incertidumbre global, la cuestión del sentido se convierte en un eje articulador de las políticas educativas y de la investigación pedagógica.

Así, la hipótesis de este artículo es reflexiva: la educación no alcanza su verdadero propósito si no se ocupa del sentido de la vida. Este no se concibe como un constructo abstracto o inalcanzable, sino como una experiencia situada que permite a cada persona interpretar su existencia, dotarla de coherencia y orientarla hacia metas y valores que trascienden la mera utilidad. La pedagogía, como agente primario del plano educativo, debe convertirse en un espacio reflexivo que sustente el desarrollo propiamente formativo donde se cultiven los saberes, pero también la capacidad de vivir de manera significativa. En última instancia, una educación que ignore esta tarea estaría abdicando de su misión más noble: formar seres humanos plenos, capaces de habitar el mundo con dignidad y con sentido.

1. El sentido de la vida: perspectivas filosóficas y proyecciones pedagógicas

La pregunta por el sentido de la vida constituye un núcleo permanente de la filosofía. Desde la exhortación socrática a examinar la propia existencia hasta las reflexiones contemporáneas más relevantes ofrecidas por Metz (2013) o Landau (2017), el pensamiento ha buscado dar respuesta a la inquietud sobre qué hace que una vida merezca ser vivida. Lejos de ser un lujo intelectual, esta pregunta encarna una necesidad antropológica que atraviesa culturas y épocas.

En el ámbito de la filosofía contemporánea, Metz (2013) distingue entre teorías subjetivistas, que identifican el sentido con la satisfacción personal, y teorías objetivistas, que lo vinculan con la conexión a valores intrínsecos. Su propuesta híbrida defiende que la vida es significativa cuando integra experiencias de valor objetivo que son asumidas con compromiso personal. Landau (2017), por su parte, critica las concepciones perfeccionistas que descartan la vida ordinaria como carente de sentido. Para él, el error está en considerar que solo lo grandioso o lo trascendente otorga significado, cuando en realidad la vida cotidiana, con sus proyectos limitados y vínculos sencillos, puede albergar sentido profundo.

La tradición hermenéutica también ha enriquecido esta discusión. Grondin (2004) entiende que el sentido no es un dato dado, sino una tarea de interpretación mediante la cual el ser humano enlaza su biografía con horizontes culturales y simbólicos. El profesor de la Universidad de Notre Dame, Joshua Seachris (2013), por su parte, añade que esta búsqueda no puede desligarse de las narrativas colectivas que ofrecen marcos de inteligibilidad. Así, la cuestión del sentido combina lo existencial con lo cultural, lo individual con lo comunitario.

El pensamiento pedagógico ha ido reconociendo progresivamente la relevancia de esta dimensión. Kristjánsson (2018) advierte que una educación que ignore la formación en el ámbito de los valores corre el riesgo de generar sujetos competentes, pero vacíos de motivación existencial. Noddings (2013) complementa esta visión al insistir en que el cuidado y la afectividad forman parte sustantiva del proceso educativo y no pueden separarse de la construcción de una vida significativa.

Por su parte, Lipman (2003) demuestra cómo la práctica de la filosofía en el aula, dentro del marco que autores como Williams (2006), ponía de manifiesto en relación a la pertinencia que la propia filosofía presenta para

la propia vida, permite a los estudiantes confrontar preguntas de sentido de forma estructurada, aprendiendo a argumentar, escuchar y elaborar criterios propios. En la misma dirección, Schinkel (2022) señala que el asombro y la capacidad de asombrarse constituyen experiencias educativas fundamentales para abrir a los jóvenes a una vida más plena.

El vínculo entre el sentido de la vida, como concepto filosófico y la pedagogía se hace entonces evidente: si la pregunta por el sentido atraviesa inevitablemente la condición humana, la educación no puede permanecer neutral ante ella. Más bien, está llamada a convertirse en el espacio donde esa pregunta pueda ser explorada con libertad, criticidad y apertura al pluralismo.

2. Educación y plenitud humana: el horizonte teleológico

Pensar la educación exige situarse ante la cuestión de su finalidad última. Desde la tradición clásica, la paideia griega o la Bildung alemana señalaron que formar no es solo instruir en conocimientos, sino guiar hacia la plenitud de la condición humana (Jaeger, 1989; Gadamer, 1999). Este trasfondo teleológico recuerda que la educación siempre ha estado vinculada a la idea de orientar la vida hacia un “bien” que la trascienda.

En el marco contemporáneo, esta cuestión ha sido reevaluada por múltiples autores, tal como se aborda a continuación, desde diversos ámbitos del saber. Así, es posible identificar a autores como Nussbaum (2010), quien sostiene que la educación debe cultivar capacidades que permitan a cada persona desplegar una vida digna. Su propuesta del enfoque de las capacidades enfatiza que una vida plena no depende únicamente de la consecución o alcance de bienes materiales, sino de facultades como la imaginación, la participación política, el cuidado de los otros y la libertad interior. Desde esta perspectiva, el sentido de la vida no puede desvincularse de la justicia educativa: garantizar que todos los estudiantes tengan las condiciones para vivir de manera significativa.

No cabe duda de que, si se atiende al concepto de sentido de la vida, con total probabilidad, el autor más influyente, por ser el precursor de su estudio en la época reciente, es V.E. Frankl (2004). El vienés, creador de la logoterapia, desde una lectura existencial, ofrece un contrapunto esencial: incluso en los contextos más adversos, el ser humano puede encontrar sentido en el sufrimiento si logra vincularlo con un propósito o un valor que lo trascienda. Su reflexión interpela a la pedagogía recordándole que educar es, también, dar recursos para enfrentar el dolor, la frustración y la finitud. Una educación que ignore esta dimensión existencial se volvería superficial y frágil.

En este contexto conviene recordar las aportaciones de Taylor (2007) quien incorpora otro matiz contextual de interés al subrayar que las sociedades modernas se caracterizan por la pluralidad de horizontes morales. En un escenario de secularización y multiplicidad de valores, el sentido ya no puede presentarse como unívoco, sino que la tarea educativa es abrir espacios de deliberación en los que los estudiantes aprendan a situarse críticamente ante las diversas propuestas de vida buena.

Desde el ámbito estrictamente pedagógico, Schinkel (2022) sugiere que hablar de plenitud en la educación es reconocer que esta no se reduce a un proceso de instrucción, sino que implica cultivar el asombro, la creatividad y la apertura hacia lo inesperado. De manera complementaria, Kristjánsson (2018) insiste en que los afectos virtuosos —como la gratitud o la compasión— forman parte constitutiva de la vida significativa y deben ser considerados dentro de la formación moral.

Así, la noción de plenitud humana conecta filosofía, ética y pedagogía. Supone reconocer que la educación debe preparar para el ejercicio profesional, pero también para vivir con densidad existencial y apertura al otro. Tal horizonte teleológico no implica imponer un modelo único de vida buena, sino brindar los recursos para que cada persona pueda construir su propio camino vital con autonomía y responsabilidad.

3. El sentido de la vida en la práctica educativa

Si la educación debe orientar hacia la plenitud, resulta indispensable considerar cómo esta orientación se traduce en prácticas concretas. En la tradición de la filosofía de la educación, White (2009) ha señalado que el currículo debe organizarse en torno a la inteligibilidad vital: el conocimiento cobra sentido cuando se integra en un marco de vida comprensible y valioso. Una escuela que solo transmite información sin conectar con la experiencia existencial del estudiante corre el riesgo de vaciar de significado la formación.

No cabe duda de que el ámbito de encuadre del concepto de sentido de la vida, se ha vinculado al plano filosófico. Si bien, esta materia no es abordada hasta etapas últimas de la educación formal, existen algunos ejemplos que ponen de manifiesto la pertinencia de iniciar su desarrollo con anterioridad y, dentro del contexto aquí abordado, resulta pertinente detenerse para analizarlo, de forma somera. Así, Lipman (2003) mostró con su programa de Filosofía para Niños que los estudiantes son capaces

de interrogarse sobre cuestiones profundas desde edades tempranas. Al introducir el diálogo filosófico en el aula, no solo se ejercita el pensamiento crítico, sino que se abre un espacio en el que los alumnos construyen colectivamente significados y aprenden a reconocer la legitimidad de perspectivas distintas. Esta práctica, centrada en la pregunta por la vida buena, constituye un claro ejemplo de cómo el sentido puede ser trabajado en la escuela.

Otra vía de acercamiento relevante puede apreciarse en Nel Noddings (2013), al insistir en el cuidado como categoría educativa. Según la autora, el sentido no se experimenta en el aislamiento, sino en el marco de relaciones de cuidado mutuo. Una pedagogía que fomente la empatía y el reconocimiento del otro crea las condiciones para que los estudiantes encuentren un horizonte de valor compartido.

En este sentido, uno de los autores que con mayor profundidad ha trabajado en el ámbito de la educación moral, Kristjánsson (2018), complementa esta visión defendiendo que las emociones morales no deben ser entendidas como meros impulsos subjetivos, sino como dimensiones formativas que educan la sensibilidad hacia lo valioso. Así, promover virtudes emocionales en la práctica educativa contribuye a que los jóvenes configuren una vida significativa que no se reduzca únicamente al éxito externo.

De igual forma, Schinkel, de Ruyter y Aviram (2016) destacan que los entornos escolares, como entornos propiamente educativos presentan categorías que constituyen sentido y al mismo tiempo construyen significación, pues estas abren al estudiante a dimensiones de la existencia que trascienden lo inmediato. Tales experiencias, lejos de ser decorativas, constituyen momentos pedagógicos en los que se despierta la conciencia de vivir en un mundo lleno de sentido potencial.

En la práctica concreta, una pedagogía del sentido se caracterizaría por:

1. Conectar diversos contenidos curriculares con preguntas existenciales relevantes.
2. Fomentar la reflexión crítica y el diálogo sobre lo que significa vivir bien.
3. Crear espacios de autoconocimiento y de cuidado mutuo.
4. Reconocer la pluralidad de cosmovisiones sin imponer un horizonte único.

Estas prácticas muestran que hablar de sentido de la vida en educación no es un discurso abstracto, sino una tarea pedagógica concreta que afecta tanto al currículo como a la metodología y al clima de aula.

4. Retos actuales: crisis de sentido y desafíos pedagógicos

La educación contemporánea opera en un clima de fragmentación cultural, hipercompetencia y aceleración tecnológica que dificulta el trabajo formativo sobre el sentido. A la presión por estandarizar resultados se añaden la precarización vital y la economía de la atención: el aula compite con dispositivos que capturan el tiempo y dispersan la intencionalidad, erosionando la capacidad de sostener proyectos valiosos. En este marco, la tensión señalada por Metz entre escepticismo hacia valores robustos y necesidad humana de orientación práctica se agudiza en sistemas sometidos a métricas de rendimiento; formar para la plenitud exige contrapesos institucionales a esa deriva (Metz, 2013; Landau, 2017).

Para responder con rigor conviene precisar qué entendemos por significado en términos operativos. Martela y Steger, (2016) desde el ámbito de la psicología, distinguen tres dimensiones: coherencia (inteligibilidad de la experiencia), propósito (orientación a metas que confieren dirección) y significatividad (sentir que la vida importa). Esta estructura, es también compartida por autores como Wong (2012), quien, a su vez, pone de manifiesto que no se trata de una categoría aislada en el ser humano, sino más bien una condición transversal vinculada con el bienestar personal. La tríada ofrece una gramática para el diseño curricular. La coherencia requiere prácticas que articulen el conocimiento en narrativas personales y marcos integradores (portafolios reflexivos, seminarios de síntesis). El propósito pide experiencias prolongadas con metas públicas verificables (aprendizaje-servicio, investigación con impacto local, por ejemplo). La significatividad se cultiva reconectando contenidos con bienes que los estudiantes puedan valorar sin reduccionismos utilitaristas (debates socráticos, análisis de dilemas, proyectos con beneficiarios reales).

La evidencia empírica refuerza esta orientación. De nuevo Steger y colaboradores mostraron que la presencia y la búsqueda de sentido son constructos relacionados pero distinguibles, con perfiles diferenciales de bienestar y funcionamiento operativo personal (Steger, Frazier, Oishi, & Kaler, 2006). Esta afirmación presenta consecuencias pedagógicas inmediatas: no todos los estudiantes parten del mismo lugar ni responden a idénticas intervenciones. Quienes presentan presencia de sentido se benefician de retos que expandan su agencia y responsabilidad cívica; quienes se hallan en búsqueda requieren itinerarios exploratorios, tutorías para discriminar opciones y prácticas

que reduzcan la ansiedad informativa. Diferenciar en clave de sentido no es segmentar, sino ordenar la progresión desde la exploración guiada hacia la autorregulación con responsabilidad pública.

Un segundo desafío es la fragilidad motivacional generada por entornos de evaluación permanente y comparaciones. Baumeister et al.(2013) han mostrado que una vida “feliz” no coincide con una vida “con sentido”: la primera se asocia a satisfacer necesidades inmediatas; la segunda, a memoria narrativa, esfuerzo sostenido y contribución más allá del yo. Cuando la política escolar confunde bienestar hedónico con formación, fomenta la evitación del esfuerzo significativo. En cambio, una cultura de propósito introduce metas compartidas, criterios públicos de excelencia vinculados a bienes comunes y evaluación que premie constancia y mejora. Damon ha mostrado que el propósito juvenil madura cuando se combina un ideal trascendente con planes realistas, apoyados por mentores y comunidades de práctica (Damon, 2008).

La crisis de salud mental (ansiedad, depresión, soledad) constituye un tercer frente. Yalom recuerda que los conflictos existenciales se intensifican cuando se desestabilizan certezas básicas: libertad, aislamiento, mortalidad y carencia de sentido (Yalom, 1980). La escuela no puede patologizar toda inquietud ni trivializarla. Un enfoque más sólido pasa por cultivar lo que Antonovsky llamó “sentido de coherencia”: comprensibilidad de las situaciones, manejabilidad de los desafíos y significatividad de los esfuerzos (Antonovsky, 1987). Didácticamente implica explicitar estructuras, ofrecer apoyos graduados y dotar de propósito a las tareas. A nivel institucional demanda tiempos de acompañamiento, equipos interdisciplinarios y protocolos que conecten cuidado y formación del juicio práctico.

Un cuarto reto proviene de la cultura algorítmica, que estrecha la atención y fomenta la comparación infinita. Žižek (2008, 2014) describe la lógica del goce que, alentada por plataformas, empuja a un consumo sin objeto estable; esa dinámica vacía el esfuerzo de su dimensión simbólica y socava la demora, condición del aprendizaje profundo. Frente a ello, una pedagogía del sentido requeriría ejercicios de pausa, de lentitud y contemplación: pausas de reflexión, lectura atenta, escritura extendida, observación prolongada y respuesta de preguntas concretas.

La tensión entre pluralismo axiológico y necesidad de orientación práctica reclama con urgencia una ética educativa que no puede disociarse de la ética profesional docente. En sociedades caracterizadas por la diversidad de cosmovisiones, el riesgo de caer en neutralismos ingenuos es tan problemático como el de promover posturas dogmáticas. Como ha señalado Taylor (2007), los marcos de significación son ineludibles: aun cuando no se

explicitan, operan en la práctica pedagógica, configurando modos de enseñar y de comprender la experiencia. Fingir neutralidad, por tanto, es una forma velada de imponer criterios sin responsabilidad explícita.

Desde esta perspectiva, el compromiso docente con el sentido de la vida no se reduce a un acto individual de buena voluntad, sino que forma parte de una deontología profesional: orientar pedagógicamente implica asumir la responsabilidad ética de hacer visibles los bienes que guían la práctica educativa, dar razones públicas de su pertinencia y, al mismo tiempo, ofrecer espacios de deliberación y crítica. El docente que actúa con integridad profesional no adoctrina, porque reconoce el derecho de los estudiantes a cuestionar, disenter y reconstruir horizontes de valor.

Una guía legítima debe, por tanto, articular tres exigencias complementarias: explicitar los fines educativos que orientan la acción escolar, abrirse a objeciones razonables que enriquezcan la reflexión colectiva, y establecer procedimientos participativos que aseguren rendición de cuentas. Esta ética profesional protege la libertad de conciencia y, al mismo tiempo, otorga a la labor docente la autoridad moral necesaria para priorizar prácticas de alto valor formativo (como el cultivo de la reflexión crítica, el cuidado del otro y la búsqueda de propósito vital), incluso cuando tales prácticas no se traduzcan en beneficios inmediatos en pruebas estandarizadas. En este sentido, educar para el sentido de la vida es también defender una ética del ejercicio docente que combine responsabilidad, apertura y compromiso con la plenitud humana de los estudiantes.

En síntesis, la crisis de sentido no se supera con declaraciones inspiradoras, sino mediante arquitecturas institucionales y didácticas que hagan practicables la coherencia, el propósito y la significatividad. El diagnóstico filosófico de Metz y Landau ilumina el telón de fondo; la psicología aporta herramientas conceptuales y empíricas (Martela & Steger, 2016; Steger et al., 2006; Baumeister et al., 2013; Antonovsky, 1987); la práctica (tutoría, proyectos, evaluación, cultura de aula) suponen el lugar de verificación. Cuando estas capas se alinean, la escuela deviene un espacio donde el esfuerzo encuentra dirección y el conocimiento adquiere sentido público. Ese es el antídoto pedagógico más sólido frente a la insignificancia y es en ese germen en el que puede surgir una pedagogía que, atendiendo al sentido de la vida, contribuya a la plenitud personal de los estudiantes.

Conclusiones

El análisis realizado permite sostener que la educación y el sentido de la vida no constituyen dimensiones separadas, sino facetas de un mismo proceso formativo. Educar significa, en última instancia, acompañar a las personas en la construcción de horizontes de significado que otorguen coherencia, valor y dirección a su existencia.

Como se ha podido apreciar, Metz (2013) aporta un marco analítico fundamental al mostrar que la vida adquiere sentido cuando se conecta con valores objetivos asumidos de manera personal. Adicionalmente, como ha sido señalado, Landau (2017) advierte que este sentido no depende de logros excepcionales, sino que puede hallarse en la cotidianidad de los vínculos y proyectos ordinarios. Estas dos aportaciones, tomadas en conjunto, ofrecen una visión equilibrada que la pedagogía puede traducir en prácticas concretas: invitar a los estudiantes a reconocer tanto la valía de lo extraordinario como la profundidad de lo cotidiano y hacerlo de forma reflexiva.

La tarea pedagógica, por tanto, consiste en abrir espacios de diálogo crítico (Lipman, 2003), de cuidado mutuo (Noddings, 2013), de formación moral (Kristjánsson, 2018), de cultivo del asombro (Schinkel, 2022) y de apertura a la pluralidad cultural (Taylor, 2007; Pannenberg, 1990). Solo así la educación podrá superar el riesgo de convertirse en mera capacitación técnica y recuperar su vocación humanista.

No obstante, conviene subrayar con mayor claridad que el horizonte de una pedagogía del sentido no puede limitarse al plano abstracto de los valores o al diseño curricular. Se trata, ante todo, de acoger la dimensión íntima y personal del estudiante como núcleo irrenunciable del proceso educativo. En este nivel se juega la posibilidad de que la educación se convierta en experiencia vital significativa y no en un tránsito burocrático por instituciones y programas. La pregunta por el sentido interpela al sujeto en su vulnerabilidad y en su aspiración de plenitud; de ahí que la escuela deba cultivar, junto a las competencias cognitivas, espacios para la reflexión autobiográfica, la expresión emocional y la construcción de vínculos interpersonales sólidos.

En este sentido, el acompañamiento pedagógico se convierte en mediación privilegiada. La ética del cuidado propuesta por Noddings (2013) recuerda que atender al otro en su unicidad no es una estrategia metodológica opcional, sino una condición estructural de la relación educativa. El estudiante no es únicamente un destinatario de contenidos, sino un ser en búsqueda de orientación, cuya historia personal, aspiraciones y temores deben encontrar reconocimiento en la dinámica escolar. Formar integralmente significa habilitar condiciones para que cada persona pueda elaborar narrativas coherentes sobre sí misma, reconciliando logros y fracasos, expectativas y

realidades. Asimismo, la formación moral que subraya Kristjánsson (2018) se vincula con esta dimensión personal, pues solo desde un trabajo interior sostenido pueden desarrollarse virtudes que orienten las decisiones hacia el bien común. Del mismo modo, el cultivo del asombro al que remite Schinkel (2022) supone detenerse en aquello que, aunque cotidiano, puede abrir a experiencias de trascendencia, y que solo adquiere sentido si es interiorizado de manera auténtica.

De aquí se desprende que la misión de la educación no se reduce a proveer instrumentos para la inserción laboral, sino que consiste en acompañar procesos existenciales que permitan a los estudiantes habitar su propia vida con densidad y coherencia. Atender a lo íntimo no implica invadir ni condicionar, sino ofrecer un marco de escucha, diálogo y apoyo donde los interrogantes sobre el sentido de la vida puedan ser explorados sin miedo ni trivialización.

En conclusión, una pedagogía del sentido debe orientar el currículo, la metodología y la relación educativa hacia la formación integral de la persona. No se trata de imponer respuestas definitivas, sino de ofrecer los recursos intelectuales, afectivos y comunitarios para que cada estudiante pueda construir su propio horizonte vital. En un mundo fragmentado y secularizado, esta tarea se revela no solo deseable, sino urgente: es la condición de posibilidad para una vida educativa que forme seres humanos plenos, capaces de habitar con sentido su propia existencia. La educación, si quiere ser fiel a su vocación más profunda, ha de asumir que el cuidado del ámbito íntimo y personal no es un añadido periférico, sino el lugar donde se juega la autenticidad de todo proceso formativo.

Referencias

- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass.
- Bauman, Z. (2007). *Liquid times: Living in an age of uncertainty*. Polity Press.
- Bermejo Fernández-Nieto, J. (2024). Sentido de la vida y propósito personal ¿Nuevo reto para las organizaciones? *Lúmina*, 25(1), E0052. <https://doi.org/10.30554/lumina.v25.n1.4925.2024>
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., Aaker, J. L., & Garbinsky, E. N. (2013). Some key differences between a happy life and a meaningful life. *The Journal of Positive Psychology*, 8(6), 505–516. <https://doi.org/10.1080/17439760.2013.830764>
- Chukwuorji, J. C., Agbo, A. A., Ajaero, C. K., & Ifeagwazi, C. M. (2024). Presence of meaning in life and subjective well-being as mediators of association between sense of community and academic engagement. *Revista Colombiana de Psicología*, 32(2), 85-101. <https://doi.org/10.15446/rcp.v33n2.99606>

- Damon, W. (2008). *The path to purpose: Helping our children find their calling in life*. Free Press.
- De Ruyter, D. J., & Schinkel, A. (2022). Education and meaning in life. In I. Landau (Ed.), *The Oxford Handbook of Meaning in Life* (pp. 492–C31.P90). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190063504.013.32>
- Eagleton, T. (2007). *The meaning of life: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Frankl, V. E. (2004). *El hombre en busca de sentido*. Herder.
- Gadamer, H.-G. (1999). *Truth and method* (2nd ed.). Continuum.
- Grondin, J. (2004). *Del sentido de la vida. Un ensayo filosófico*. Barcelona, Herder.
- Jaeger, W. (1989). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica.
- Kristjánsson, K. (2018). *Virtuous emotions*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780198809678.001.0001>
- Landau, I. (2017). *Finding meaning in an imperfect world*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190657666.001.0001>
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Martela, F., & Steger, M. F. (2016). The three meanings of meaning in life: Distinguishing coherence, purpose, and significance. *The Journal of Positive Psychology*, 11(5), 531–545.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1137623>
- Metz, T. (2013). *Meaning in life: An analytic study*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199599318.001.0001>
- Moore, T. (1992). *Care of the soul: A guide for cultivating depth and sacredness in everyday life*. HarperCollins.
- Noddings, N. (2013). *Education and democracy in the 21st century*. Teachers College Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400883509>
- Pannenberg, W. (1990). *Anthropology in theological perspective*. T&T Clark.
- Rahner, K. (1995). *Foundations of Christian faith: An introduction to the idea of Christianity*. Crossroad.
- Schinkel, A., Reuyter, D. J. y Aviram, A. (2016). Education and Life's Meaning. *Journal of Philosophy of Education*, 50(3), 398–418. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12146>
- Schinkel, A. (2022). *Wonder, education, and human flourishing*. VU University Press.
- Seachris, J. W. (2013). *Exploring the meaning of life: An anthology and guide*. Wiley-Blackwell.
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80–93.
<https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.80>
- Taylor, C. (2007). *A secular age*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674044289>
- UNESCO (2023). *Ready to learn and thrive: School health and nutrition around the world*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://doi.org/10.54675/DSHQ1076>
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
- White, J. (2009). Education and a meaningful life. *Oxford Review of Education*, 35(4), 423–435.
<https://doi.org/10.1080/03054980902830134>
- Williams, B. (2006). *Philosophy as a humanistic discipline*. Princeton University Press.
- Wong, P. T. P. (Ed.) (2012). *The human quest for meaning: Theories, research, and applications*. Routledge.

World Health Organization. (2022). *World mental health report: Transforming mental health for all*. World Health Organization

Yalom, I. D. (1980). *Existential psychotherapy*. Basic Books.

Žižek, S. (2008). *Violence*. Picador.

Žižek, S. (2014). *Event: A philosophical journey through a concept*. Penguin.

