

**La modulación actitudinal del sentido vital: una revisión fenomenológica para la filosofía de la educación**

*The Attitudinal Modulation of Vital Meaning: A Phenomenological Revision for Philosophy of Education*

Javier Bermejo Fernández-Nieto

**Resumen**

La educación contemporánea padece una crisis silenciosa relacionada con la dificultad de los estudiantes para experimentar su propia existencia como valiosa en sí misma. Esta investigación teórica revisa el concepto de sentido de la vida desde una óptica fenomenológico-educativa. A través de una metodología hermenéutico-crítica, se entabla un diálogo entre las *life affordances*, la ontología fundamental heideggeriana, los sentimientos existenciales y la crítica al sujeto terapéutico. La tesis central sostiene que el sentido no es un objeto a descubrir, sino una cualidad que emerge de la modulación actitudinal del sujeto. Se discuten las tesis racionalistas desde la experiencia vivida, argumentándose que la competencia existencial reside en la capacidad del estudiante para ajustar su apertura a las sollicitaciones del entorno. Como consecuencia, se propone una pedagogía de la resonancia, donde el docente potencia la percepción para que el alumnado reconfigure sus horizontes de posibilidad frente a la adversidad.

Palabras clave: Sentido de la vida; Fenomenología educativa; Modulación actitudinal; Filosofía de la Educación; ; Práctica pedagógica.

---

**Javier Bermejo Fernández-Nieto**

Universidad Complutense de Madrid | Madrid | España | Javierbermejo@ucm.es  
<https://orcid.org/0000-0003-3921-6346>

## Abstract

Contemporary education is facing a silent crisis related to students' difficulty in experiencing their own existence as valuable in and of itself. This theoretical research examines the concept of the meaning of life from a phenomenological-educational perspective. Through a hermeneutic-critical methodology, a dialogue is established between *life affordances*, Heideggerian fundamental ontology, existential feelings, and a critique of the therapeutic subject. The central thesis argues that meaning is not an object to be discovered, but rather a quality that emerges from the subject's attitudinal modulation. Rationalist theses are discussed from the perspective of lived experience, arguing that existential competence lies in the student's ability to adjust their openness to the demands of the environment. Consequently, a pedagogy of resonance is proposed, in which the teacher enhances perception so that students can reconfigure their horizons of possibility in the face of adversity.

Keywords: Meaning in life; Educational phenomenology; Attitudinal modulation; Philosophy of Education; Practical Pedagogy.

## Introducción

La arquitectura de la escuela moderna, cimentada sobre los pilares de la ilustración y la eficiencia industrial, ha demostrado ser extraordinariamente competente en la transferencia de saberes técnicos y en la socialización normativa. Sin embargo, en los intersticios de este edificio curricular, se filtra una corriente de aire gélido que la pedagogía tecnocrática no acierta a calentar: la cuestión del sentido. No nos referimos aquí a la comprensión semántica de un texto, ni a la lógica de un teorema, sino al *sentido de la vida (meaning in life)* como experiencia fundamental que sostiene, o derrumba, el deseo de aprender, de vivir. La deserción escolar, la apatía académica y, en sus manifestaciones más trágicas, el incremento de la ideación suicida juvenil, no son meros fallos psicológicos individuales; son síntomas de un vacío ontológico en nuestra concepción educativa.

Durante las últimas décadas, la filosofía de la educación ha oscilado entre dos polos al abordar esta temática. Por un lado, una vertiente moralista, visible en el resurgimiento de la educación del carácter neotradicional (Arthur, 2003; Brown et al., 2023; Oldham & McLoughlin, 2025), que intenta inculcar valores que, a través de su interés en el desarrollo ético-moral transita en la actualidad educativa, por otro, un enfoque psicologista que, tal como han denunciado Ecclestone y Hayes (2009), en su crítica al sujeto terapéutico, y más recientemente Van Zyl et al. (2024), reduce la crisis existencial a un mero desajuste emocional soluble mediante la gestión del estrés y la autoestima. Ambas aproximaciones yerran en el diagnóstico. El problema no es que el estudiante carezca de valores normativos o de inteligencia emocional, sino que carece de las herramientas fenomenológicas para percibir su vida como un escenario de posibilidades valiosas.

El debate académico sobre el sentido de la vida ha estado largamente dominado por la tradición analítica anglosajona. Autores de la talla de Susan Wolf (2010) y Thaddeus Metz (2013), han realizado esfuerzos titánicos para sistematizar las condiciones objetivas que hacen que una vida sea significativa. Para Metz, por ejemplo, el sentido surge del uso de la razón hacia condiciones fundamentales de la existencia humana. Si bien esta claridad conceptual es encomiable, resulta pedagógicamente estéril. Un estudiante puede cumplir objetivamente con todas las condiciones

de una “vida exitosa” y, sin embargo, experimentarla subjetivamente como vacía. La educación no opera sobre definiciones abstractas, sino sobre la *carne viva* de la experiencia del alumno.

Es aquí donde se hace urgente un giro fenomenológico. Este artículo se propone dismantlar la visión del sentido como un “contenido” y reconstruirlo como una dinámica de relación. Para ello, tomaremos como catalizador las recientes aportaciones de Masahiro Morioka (2025), sobre las *life affordances* (potencialidades vitales), pero no para adherirnos acríticamente a ellas, sino para ponerlas en tensión y diálogo con una tradición más amplia que incluye a Martin Heidegger, Viktor Frankl, Matthew Ratcliffe y Hartmut Rosa.

El objetivo central de este trabajo es, por tanto, proponer el concepto de modulación actitudinal como categoría pedagógica fundamental. Nuestra hipótesis es que el sentido de la vida no se encuentra, se configura mediante una disposición activa de la conciencia. Si la educación aspira a ser algo más que instrucción, debe asumir la tarea de entrenar esta modulación, enseñando al estudiante a leer las invitaciones de acción que su propia biografía le ofrece (Noë, 2004), incluso en medio de la adversidad.

## Metodología

La naturaleza elusiva del objeto de estudio, la experiencia subjetiva de la valía vital, exige un aparato metodológico que trascienda el positivismo métrico (Van Zyl et al., 2024). No buscamos cuantificar niveles de satisfacción, sino comprender las estructuras de la experiencia que hacen posible la aparición del sentido. Por consiguiente, esta investigación se inscribe rigurosamente en el marco de la hermenéutica fenomenológica, siguiendo la estela de Paul Ricoeur (2003) y la fenomenología de la práctica de Max van Manen (2016).

El itinerario investigativo se ha desplegado en tres fases recursivas, diseñadas para garantizar la profundidad analítica y la validez interpretativa:

Fase 1: Deconstrucción del Estado del Arte (La *Destruktion* heideggeriana). Se procedió a una revisión crítica de la literatura filosófica contemporánea sobre el sentido de la vida (2000-2025). Este análisis se realizó a partir de la búsqueda de artículos científicos indexados en la base de datos SCOPUS que cumplieran con el criterio temático de “sentido de la vida” concatenado con el concepto “filosofía”, en los campos de búsqueda Título y palabras clave. El criterio de selección no fue la mera acumulación bibliográfica, sino la relevancia epistemológica para la educación. Se identificaron las limitaciones del “objetivismo” de Metz (2013) y el “hibridismo” de Wolf (2010), argumentando que sus modelos de tercera persona (*third-person perspectives*) son insuficientes para abordar la vivencia de primera persona del estudiante en crisis. En esta fase, se aisló el problema de la “ceguera de sentido” como un fenómeno perceptivo, no meramente cognitivo.

Fase 2: Análisis Fenomenológico-Textual y Triangulación Teórica. Se tomó el reciente artículo de Morioka (2025), como fuente primaria para la introducción de los conceptos de *affordance*

y percepción vital. Sin embargo, para evitar el sesgo de una única fuente, estos conceptos fueron sometidos a una triangulación teórica rigurosa.

- Se contrastó la noción de *life affordance* con la teoría original de la *affordance* ecológica de Gibson (2015), para verificar su aplicabilidad al ámbito existencial.
- Se puso en diálogo la idea de “actitud” con el concepto de *Befindlichkeit* (disposición afectiva) en Heidegger (2005) y con los “sentimientos existenciales” de Ratcliffe (2010, 2023).
- Se incorporó la sociología de la “resonancia” de Hartmut Rosa (2019), para dotar al análisis de una dimensión relacional y crítica con la modernidad acelerada.

Fase 3: Fusión de Horizontes y Traducción Pedagógica. Siguiendo el principio gadameriano de que la comprensión culmina en la aplicación (Gadamer, 2004), los hallazgos ontológicos fueron “traducidos” a categorías educativas. Por su parte, conceptos filosóficos densos se reconfiguraron en herramientas para la praxis docente. Así, la “intencionalidad de la conciencia” se reinterpreta como “disposición de aprendizaje”, y el “ser-en-el-mundo” se analiza como el “habitar la escuela”. Esta fase es crucial, pues garantiza que el artículo no sea un mero ejercicio de exégesis filosófica, sino una propuesta operativa para la filosofía de la educación. En este sentido se proponen tres enfoques que transitan entre las implicaciones curriculares, la propia práctica docente y la función del profesorado en relación a su ejercicio.

En este sentido, de forma transversal se utilizó como criterio de validez interpretativa de los manuscritos y textos analizados, el impacto de los resultados obtenidos en la base de datos SCOPUS, teniendo en consideración, por orden decreciente, aquellos textos que mayor volumen de citación presentaban, de acuerdo a los indicios ofrecidos por Ngatuvai et al., (2021).

## Desarrollo

### ***La insuficiencia del paradigma racionalista en el aula***

Para comprender la necesidad de un nuevo enfoque, debemos primero diagnosticar las limitaciones del paradigma vigente. En la filosofía analítica, Thaddeus Metz ha defendido con solvencia que el sentido de la vida es una cuestión de “fundamentación” (*fundamentality*). Según su visión, una vida adquiere sentido cuando la persona orienta su racionalidad hacia objetos dignos de amor o admiración (Metz, 2013). En el aula, esto se traduce en la pedagogía del logro: “estudia, consigue un título, contribuye a la sociedad, y tu vida tendrá sentido”.

Sin embargo, esta ecuación racionalista se rompe cotidianamente. Nos encontramos con estudiantes brillantes, académicamente impecables, que confiesan sentirse atrapados en una “rueda de hámster”. Viktor Frankl (2004), desde su experiencia en los campos de concentración y su posterior desarrollo de la logoterapia, ya advertía que el sentido no se puede dar, se tiene que

encontrar. Pero Frankl, a pesar de su lucidez, a menudo hablaba de una “voluntad” de sentido, sugiriendo un esfuerzo volitivo.

Aquí introducimos una crítica necesaria: antes de que pueda haber voluntad, debe haber percepción. Un estudiante deprimido no carece necesariamente de voluntad; carece de *visibilidad*. Como señala Ratcliffe (2022), en sus estudios sobre el duelo y la depresión, en ciertos estados afectivos, el mundo mismo cambia de estructura; las posibilidades se desvanecen. Si la educación insiste en proponer metas racionales a un sujeto cuyo horizonte fenomenológico está cerrado, no solo fracasa, sino que violenta al estudiante. Necesitamos transitar del “qué” tiene sentido (objetos, metas) al “cómo” se experimenta el sentido.

### ***El entorno como invitación: las Life Affordances***

Para operativizar este giro perceptivo, resulta fértil recuperar y expandir el concepto de *affordance*. Acuñado originalmente por el psicólogo ecológico James J. Gibson (2015), una *affordance* no es una propiedad del objeto ni una proyección del sujeto, sino una relación: es una posibilidad de acción que el entorno ofrece a un organismo específico. Una silla “ofrece” sentarse; un abismo “ofrece” caer.

Morioka (2025), realiza una audaz extensión de este concepto al ámbito existencial, hablando de *life affordances*. La vida, entendida no como hecho biológico sino como biografía en curso, está constantemente ofreciéndonos posibilidades. El pasado ofrece la posibilidad de ser recordado con nostalgia, con arrepentimiento o con gratitud. El futuro ofrece la posibilidad de ser anticipado con esperanza o con terror.

Lo crucial para la educación es comprender que el entorno escolar y vital no es neutro. Está saturado de invitaciones. Pero, a diferencia de la *affordance* física (ver una silla), la *affordance* vital requiere una alfabetización compleja. Biesta (2015), nos recuerda que la educación es el “bello riesgo” de la subjetivación. En este contexto, subjetivarse implica aprender a identificar qué nos está ofreciendo la situación presente.

Cuando un adolescente se enfrenta al fracaso, la situación le ofrece múltiples *affordances*. Puede interpretarse como una confirmación de ineptitud (cierre) o como una invitación a la humildad y al cambio de estrategia (apertura). El hecho fáctico es idéntico; la realidad vivida es diametralmente opuesta. El problema educativo reside en que solemos entrenar al alumno para ver solo las *affordances* utilitarias (la nota, el aprobado), dejándolo ciego ante las *affordances* existenciales (el aprendizaje, el crecimiento, la resistencia).

### ***La modulación actitudinal: el mecanismo de la configuración***

Llegamos aquí al núcleo de nuestra propuesta teórica. Si el sentido depende de la interacción entre el sujeto y las ofertas de su vida, ¿cuál es el mecanismo que regula esta interacción? Des-

cartamos el término “enacción” por considerarlo demasiado vinculado a la biología cognitiva, y proponemos en su lugar el concepto de modulación actitudinal.

La modulación actitudinal no debe confundirse con el optimismo ingenuo ni con la psicología positiva de manual. No se trata de “pensar positivo” para que la realidad cambie mágicamente. Se trata de un posicionamiento ontológico. Heidegger (2005), utiliza el término *Befindlichkeit* (disposición afectiva o encontrarse) para indicar que siempre estamos en un tono emocional que nos abre o cierra el mundo.

La modulación actitudinal es la capacidad reflexiva y práctica de alterar nuestra disposición de acogida ante lo real. Analicemos cómo opera este mecanismo:

1. **El cambio de aspecto (*Aspect Dawning*):** siguiendo a Wittgenstein (2021) y su análisis del “ver como”, la modulación actitudinal permite ver el mismo fenómeno bajo una nueva luz. El sufrimiento, bajo una actitud de victimización, se presenta como pura pérdida. Bajo una actitud de aprendizaje o de sacrificio por otro, el mismo sufrimiento adquiere una textura de nobleza o de propósito. El sentido, por tanto, emerge de esta variación en la mirada.
2. **La estructura del compromiso (*Commitment*):** como bien apunta Peltomäki (2023), al analizar la finitud, la muerte y el sufrimiento solo cobran sentido desde el compromiso que asumimos hacia ellos. La modulación actitudinal es el acto de renovar o retirar compromisos. En el aula, el estudiante desmotivado es aquel que ha retirado su compromiso con el horizonte escolar porque este ha dejado de resonarle.
3. **La resonancia vs. la alienación:** Hartmut Rosa (2019), define la alienación como una relación muda con el mundo. La modulación actitudinal busca restablecer la “resonancia”, es decir, que el estudiante se sienta interpelado por su realidad. Educar la actitud no es enseñar obediencia, es enseñar a vibrar con las demandas de la vida, a responder a ellas.

Este proceso es dinámico y reversible. Como demuestra la fenomenología de la esperanza, incluso en la oscuridad más profunda, una pequeña modulación en la actitud (por ejemplo, pasar de la resignación a la curiosidad) puede iluminar nuevas *life affordances* que antes permanecían ocultas en la penumbra de la desesperación.

### ***Hacia una pedagogía de la solicitud***

La discusión teórica precedente nos aboca inevitablemente a la praxis. ¿Cómo se traduce la modulación actitudinal en el currículo y la didáctica? Proponemos transitar hacia lo que denominaremos una Pedagogía de la Solicitud.

El concepto de “solicitud” (*solicitation*), discutido por Dreyfus y Kelly (2007), en su lectura de los clásicos, refiere a la fuerza de atracción que ejercen las situaciones sobre nosotros. El mundo nos “tira”, nos llama, nos solicita. La educación moderna, con su énfasis en la autonomía racional,

ha tendido a silenciar estas llamadas, presentando al individuo como un sujeto soberano que impone su voluntad al mundo y que no requiere de nadie para ello.

Una pedagogía de la solicitud invierte esta lógica. El docente no dice: “¿Qué quieres hacer con tu vida?”, como si la vida fuera una arcilla inerte. El docente pregunta: “¿Qué te está pidiendo la vida en este momento?”. Esta inversión es copernicana e implica modificar sustancialmente el punto focal del acto educativo. En este sentido, se presentan a continuación tres escenarios pedagógicos que orientan ese giro hacia la denominada pedagogía de la solicitud, que centran el foco en tres áreas fundamentales de la educación, como son: el propio currículo y su didáctica, el ejercicio de cuestionamiento implícito en la propia tarea docente y de aprendizaje de los estudiantes y, en último término, la modificación del enfoque docente como generador de horizontes desde el ámbito reflexivo.

- a. **El currículo como mapa de resonancias:** las humanidades, las artes y las ciencias no deben enseñarse como corpus de datos, sino como archivos de respuestas humanas a las solicitudes de la realidad. Leer a Cervantes o estudiar la resistencia bacteriana son ejercicios narrativos que posibilitan, ofrecen, comprensión de cómo otros han modulado su actitud ante la adversidad o el desafío. El profesor, desde este prisma actúa como un mediador que señala: “Mirad cómo este personaje, o este científico, reconfiguró su horizonte cuando todo parecía perdido”. La función docente se centra, por tanto, en la exposición de ejemplos narrativos, reales, que posibiliten la reflexión de los estudiantes y que, en última instancia, inviten a adentrarse en el mapa de lo complejo para descifrar sus incógnitas. Este escenario concierne de forma directa al currículo y su didáctica, tradicionalmente organizados como un repertorio de contenidos que el estudiante debe dominar. Desde esta perspectiva, el currículo se redefine como un conjunto de provocaciones estructuradas: no se trata de transmitir conocimientos cerrados, sino de disponer situaciones que interpelen al alumnado, que lo convoquen a un encuentro genuino con las preguntas que esas materias portan. Una lección de historia, así, no se limita a la exposición de hechos, sino que se articula como una pregunta viva acerca de cómo el pasado nos reclama hoy una determinada comprensión o una determinada toma de postura. La didáctica, en consecuencia, abandona la mera secuenciación técnica para convertirse en un arte de la presentación de solicitudes: cada contenido deviene un acontecimiento que pide algo al estudiante —una reflexión, una emoción, una decisión— y que solo revela su potencial formativo cuando es recibido como tal.
- b. **La validación del cuestionamiento:** cuando un estudiante interrumpe la lógica escolar con la pregunta por el sentido (“¿Para qué sirve esto?”), la institución suele reaccionar defensivamente. Desde nuestra perspectiva, esa pregunta es el signo de una *affordance* de cuestionamiento activa. En este sentido, Morioka (2025), sugiere que incluso el deseo de desaparecer es una respuesta a una solicitud vital insoportable. La tarea educativa es acompañar esa solicitud y ayudar al estudiante a modular su respuesta, mostrándole que existen otras formas de responder al dolor además de la autodestrucción. El acom-

pañamiento en la propia validación del cuestionamiento se erige por tanto como una herramienta potencialmente educativa. Esta acción pedagógica no puede realizarse sino desde la relación dialógica, el respeto y soporte continuo. Al mismo tiempo sugiere un marco práctico en el que el docente potencia la propia validación a través de la oferta de cuestionamientos. Este escenario atañe al ejercicio de cuestionamiento implícito tanto en la tarea docente como en el proceso de aprendizaje. En una pedagogía de la solicitud, el preguntar no es un instrumento dirigido a comprobar la adquisición de información, sino la manifestación misma de una apertura compartida. El docente pregunta no como quien ya conoce la respuesta, sino como quien señala un horizonte de sentido todavía no explorado; y el estudiante, a su vez, aprende a interrogar la realidad no por una carencia subjetiva, sino porque la realidad misma se presenta como cuestionante. Se instaura así un círculo hermenéutico fecundo en el que la pregunta no busca soluciones definitivas, sino que ensancha el espacio de lo posible. La tarea docente queda redefinida como un acompañamiento en la escucha, como una guía que enseña a permanecer abierto ante lo inesperado, ante aquella dimensión del saber que no se deja reducir a procedimiento ni a resultado previsible.

- c. **El entrenamiento en la percepción de horizontes:** la competencia existencial clave es la flexibilidad interpretativa. Un estudiante “rígido” es aquel que solo ve una vía de éxito; si esa vía se bloquea, su mundo colapsa. La educación debe fomentar la imaginación contrafáctica: la capacidad de visualizar múltiples formas de vivir una misma circunstancia. Al igual que entrenamos el pensamiento crítico para detectar falacias lógicas, debemos entrenar la “percepción existencial” para detectar falacias vitales (ej. “mi vida se acabó porque suspendí este examen”). Esta perspectiva sugiere una implicación docente que potencie la propia modulación actitudinal de los estudiantes a partir de la confrontación. Ofrecer marcos interpretativos y posibilitar escenarios reflexivos críticos puede ayudar a encontrar tanto limitaciones como horizontes para los estudiantes. Este escenario modifica radicalmente el enfoque del docente en tanto generador de horizontes desde el ámbito reflexivo. El educador no se limita a administrar estímulos académicos, sino que cultiva una presencia reflexiva capaz de reconfigurar el marco de sentido en el que el estudiante se desenvuelve. Frente a la adversidad o la incertidumbre, el docente no prescribe respuestas, sino que sostiene un espacio de reflexión compartida desde el cual el alumnado puede reajustar su actitud, reconocer qué le es solicitado en ese trance y ampliar su horizonte de posibilidades. La autoridad pedagógica se desplaza del dominio expositivo hacia la hospitalidad reflexiva: se trata de generar condiciones para que el estudiante experimente su capacidad de respuesta, para que repare en que incluso en las circunstancias más restrictivas existe una reserva de libertad interior que le permite modular su manera de estar en el mundo. La función docente se transforma así en una práctica de alumbramiento de sentido, en una provocación silenciosa que invita a cada educando a descubrirse como interlocutor responsable de una realidad que nunca deja de hablarle.

## Conclusión

El recorrido realizado a través de la fenomenología del sentido nos permite llegar a conclusiones que desafían la inercia de los sistemas educativos actuales. Hemos argumentado que la crisis de sentido no se resuelve con más contenidos éticos ni con recetas de felicidad, sino con una transformación estructural en la forma en que concebimos la relación entre el estudiante y su existencia.

En primer lugar, la investigación revela que el sentido de la vida es una cualidad dinámica y relacional, dependiente de la modulación actitudinal. Frente a los intentos de la filosofía analítica de fijar criterios objetivos (Metz), la fenomenología nos muestra que la valía de la vida es una experiencia que se enactúa en el encuentro vivo con las *affordances* del entorno. Esto implica que la educación del carácter es, en el fondo, una educación de la percepción.

En segundo lugar, la sustitución de paradigmas educativos pasivos, o continuistas, por la Pedagogía de la Solicitud devuelve al docente un rol esencial: no el de instructor, sino el de “afinador” de resonancias a partir del acompañamiento. Su tarea es ayudar al estudiante a sintonizar con las invitaciones de crecimiento, responsabilidad y belleza que su vida emite, pero que el ruido del fracaso o la apatía a menudo ocultan.

Finalmente, es imperativo reconocer que esta propuesta no está exenta de desafíos. La implementación de una educación centrada en la modulación actitudinal requiere tiempos y espacios de los que la escuela hiper-burocratizada carece. Además, futuras líneas de investigación deberán abordar cómo las condiciones materiales de precariedad afectan la capacidad del estudiante para percibir *affordances* positivas. No obstante, la alternativa, seguir ignorando la dimensión existencial del aprendizaje, nos condena a una educación irrelevante. Si la escuela aspira a ser un espacio de humanización, debe convertirse en el lugar donde aprendemos la difícil y hermosa tarea de responder a la vida, configurando sentido allí donde parece no haberlo.

## Referencias

- Arthur, J. (2003). *Education with character: The moral economy of schooling*. Routledge.
- Biesta, G. (2015). *Beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.
- Brown, M., McGrath, R. E., Bier, M. C., Johnson, K., & Berkowitz, M. W. (2023). A comprehensive meta-analysis of character education programs. *Journal of Moral Education*, 52(2), 119–138. <https://doi.org/10.1080/03057240.2022.2060196>
- Dreyfus, H., & Kelly, S. D. (2007). *All things shining: Reading the western classics to find meaning in a secular age*. Free Press.
- Ecclestone, K., & Hayes, D. (2009). *The dangerous rise of therapeutic education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203870563>
- Frankl, V. E. (2004). *El hombre en busca de sentido*. Herder.

- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and method*. Continuum.
- Gibson, J. J. (2015). *The ecological approach to visual perception*. Psychology Press.
- Heidegger, M. (2005). *Ser y tiempo*. Editorial Universitaria.
- Metz, T. (2013). *Meaning in life: An analytic study*. Oxford University Press.
- Morioka, M. (2025). A phenomenological approach to the philosophy of meaning in life. *Philosophia*, 53, 385–399. <https://doi.org/10.1007/s11406-025-00854-5>
- Ngatuvai, M., Autrey, C., McKenny, M., & Elkbuli, A. (2021). Significance and implications of accurate and proper citations in clinical research studies. *Annals of Medicine and Surgery*, 72. <https://doi.org/10.1016/j.amsu.2021.102841>
- Noë, A. (2004). *Action in perception*. The MIT Press.
- Oldham, P., & McLoughlin, S. (2025). Character education empirical research: A thematic review and comparative content analysis. *Journal of Moral Education*, 55(2), 1–29. <https://doi.org/10.1080/03057240.2025.2480185>
- Peltomäki, I. J. (2023). Meaningfulness, death, and suffering: Philosophy of meaning in life in the light of finitude. *Human Arenas*, 9, 197–211. <https://doi.org/10.1007/s42087-023-00376-0>
- Ratcliffe, M. (2010). The phenomenology of mood and the meaning of life. En P. Goldie, (ed.). *The Oxford handbook of philosophy of emotion* (pp. 349–371). Oxford University Press.
- Ratcliffe, M. (2022). *Grief worlds: A study of emotional experience*. The MIT Press.
- Ratcliffe, M. (2023). The underlying unity of hope and trust. *The Monist*, 106, 1–11. <https://doi.org/10.1093/monist/onac018>
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones: Ensayos de hermenéutica*. Fondo de Cultura Económica.
- Rosa, H. (2019). *Resonance: A sociology of our relationship to the world*. Polity Press.
- Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003228073>
- Van Zyl, L. E., Gaffaney, J., van der Vaart, L., Dik, B. J., & Donaldson, S. I. (2024). The critiques and criticisms of positive psychology: A systematic review. *The Journal of Positive Psychology*, 19(2), 206–235. <https://doi.org/10.1080/17439760.2023.2178956>
- Wittgenstein, L. (2021). *Investigaciones filosóficas*. Editorial Trotta.
- Wolf, S. (2010). *Meaning in life and why it matters*. Princeton University Press.

## Autor

**Javier Bermejo Fernández-Nieto.** Profesor del Departamento de Estudios Educativos de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Sus líneas de investigación se centran en la teoría y filosofía de la educación, concretamente en el análisis del sentido de la vida como concepto educativo. Dispone de múltiples publicaciones nacionales e internacionales.

## **Declaración**

Conflicto de interés

No tenemos ningún conflicto de interés que declarar.

Financiamiento

Sin ayuda financiera de partes externas a este artículo.

Nota

El artículo es original y no ha sido publicado previamente.