

Educación y sentido de la vida

Dr. Winfried Böhm

Universidad de Würzburg
Alemania

Resumen

El autor analiza el sentido profundo de la filosofía de la educación o pedagogía, como se llama en Alemania, superando toda posición metodologista o didáctica de la misma. Señala la importancia que tiene la educación en cuanto dadora de sentido a la vida. A la vida del ser humano, considerada como un entretrejo de contextos distintos, algunos funcionales, otros finalistas y otros de significado. Este último, el contexto significativo, es precisamente el que desarrolla el autor, quien destaca la historia de la educación como un ingente esfuerzo por explorar las dimensiones de significado, o de sentido de la vida, a lo largo de múltiples contextos históricos.

Cuando considero la breve duración de la vida mía que es engullida en aquella eternidad que la precedió y que la sigue, y el pequeño espacio que yo ocupo y hasta el que veo, el cual se hunde en la ilimitada infinitud de los espacios que no conozco ni me

conocen, me estremezco y me asombro de verme aquí y no allí, no habiendo ningún motivo de que yo esté aquí y no más bien allí, y más bien ahora que en algún otro momento. ¿Quién me ha puesto aquí? ¿Por qué mandato y decisión me ha sido determinado este lugar y este tiempo? *Memoria hospitibus unius diei praetereuntis*.¹

Estas palabras pertenecen a los *Pensamientos* de Blaise Pascal, es decir, a un libro cuyo autor, en forma de pensamientos fragmentarios, prescinde de la autoseguridad propia del investigador de la naturaleza para, de un modo totalmente moderno, arrojar alguna luz a los profundos abismos de la existencia humana. La infinita pequeñez y la infinita grandeza del hombre, como también el laberinto del espacio absoluto y del silencio de aquellas esferas inmensas en las que el hombre se mueve, hacen que el conocimiento humano se estremezca y caiga en el vértigo. El hombre se percibe como una paradoja, como una mezcla de mortalidad, de destrucción, de aburrimiento, de ambición, de vanidad y de egoísmo, oscilando como una caña entre el ser y la apariencia, el bien y el mal, la verdad y la mentira.

Experimenta entonces aquel “sentimiento trágico de la vida” que Miguel de Unamuno, un seguidor tardío de Pascal, describió de un modo clásico.² Dado que el hombre, frente a lo huidiza y pasajera que es su existencia, y zarandeado por el conflicto básico que hay entre el pensamiento y la vida, sólo puede reconocer la existencia de una realidad persistente en lo eterno, se ve impelido a un deseo inextinguible de inmortalidad. Frente a esa idea de inmortalidad la razón se siente escéptica; por otra parte parece que, sin esa creencia en la inmortalidad, la vida y la actuación del hombre carecen de sentido. En esta escisión entre un escepticismo racional y una fe necesaria en la inmortalidad, hace el hombre renovados esfuerzos por dejar en este mundo huellas imperecederas de su existencia. Quiere hacerse inmortal en sus hijos y en sus obras, sabiendo muy bien que, con todo, ambos no son menos mortales ni pasajeros que él mismo.

En nuestros días, y tras estremecedoras experiencias históricas de la existencia del hombre, otro autor ha llegado a describir esta tragedia como un absurdo. La obra de Albert Camus *El mito de Sísifo* comienza así: “Sólo hay un problema filosófico verdaderamente serio: el suicidio. La decisión de si vale la pena o no vivir responde a la pregunta básica de la filosofía. Todo lo demás –si el mundo tiene tres dimensio-

¹ Pascal, Blaise: *Pensamientos*. fragm. 14.

nes o si la mente posee nueve categorías o doce—viene muy en segundo lugar. Esto son bagatelas; lo otro es lo que cabe responder.”

Esta pregunta acerca del sentido de la vida humana, que el hombre se plantea irremediabilmente (como enseguida mostraremos) debido a su constitución óntica, ciertamente no es un tema corriente ni objeto de nuestras conversaciones cotidianas; más bien solemos pasar de largo ante él y hasta convenimos en eludir su condición esencial. El motivo de que la pregunta acerca del sentido de la existencia humana no sea objeto general y permanente de conversación es que, de serlo, nuestra vida cotidiana se haría insoportablemente difícil. Imaginemos por un momento que siempre y en todas partes, y ante cualquier situación, tuviéramos que plantearnos la cuestión básica del sentido. El curso de una vida cotidiana exenta de conflicto, ya sea en el trabajo, en la familia, en la esfera pública o en sociedad, es posible precisamente por el hecho de que la cuestión del sentido no debe plantearse de nuevo a cada día, a cada hora y a cada minuto. Otro motivo por el que la cuestión del sentido de la vida no es un tema de uso cotidiano radica en que tal sentido no se halla arbitrariamente puesto a nuestra disposición ni tampoco puede ser modificado a voluntad.

Siempre vivimos en una cultura ya previamente dada, y ello también significa que gran parte de las cuestiones básicas de nuestra vida tienen ya una respuesta previa. Son muchas las personas que no se ven afectadas por la cuestión del sentido, porque —sea por hábito o por comodidad—, de un modo simple, se asientan en la tradición cultural en la que han nacido y, sobre todo, en la que *han sido educados*. Cuanto más permanente y sólida se muestra esta tradición, tanto más firme y seguro se sentirá afincado en ella el hombre, y en la misma medida la pregunta por el sentido de la vida humana resultará más inapropiada. Martín Buber ha distinguido con acierto, en la historia de la mente humana, ciertas épocas en las que ésta se halla como en casa y otras en las que se ve privada de la misma: *“En los albores el hombre vive en el mundo como en su casa, y en las siguientes etapas vive en el mundo como si estuviera al aire libre, veces sin tener siquiera cuatro estacas para levantar una tienda”*.³ Es evidente que la cuestión del sentido de la vida toma aires de urgencia y un peso existencial específico según si el

² Unamuno, Miguel de, *Del sentimiento trágico de la vida en los hombres*, Madrid 1913.

³ Buber, M.: *Das Problem des Menschen*. En *Werke*, vol. 1: *Schriften zur Philosophie*, München, 1962, p. 317.

hombre se siente cobijado en una casa o si se ve relegado a la inhospitalidad de un campo al raso.

Mirar dos milenios y medio de historia de la educación occidental nos ha enseñado que esta educación, desde sus comienzos en la Antigüedad griega hasta los umbrales del s. XX, muestra, *mutatis mutandis*, una estructura análoga. El punto de partida del pensamiento educacional es la convicción de la existencia de un orden objetivo previamente dado.

A. Silva Tarouca ha expresado esta idea en la fórmula más concisa que cabe imaginar: "Occidente significa, quiere y es orden." Según esta afirmación, es educador, maestro, *magister*, aquel que conoce este orden, dispone del mismo a causa de su comprensión filosófica, teológica o científica y así lo representa desde sí mismo, frente al educando o escolar. Por último, éste, en el proceso de su formación y educación, ha de conocer y reconocer dicho orden, ha de guiar su pensar, querer y actuar por este orden o, en pocas palabras, ha de adaptarse al mismo y, de ese modo, encontrar su puesto en el conjunto armónico del todo. Un *orden dado*, el estar *representado* por el maestro y educador, el acto intelectual de *conocerlo* y el acto voluntario de su *reconocimiento* ético por parte del educando, son los elementos que a lo largo de dos milenios y medio han constituido el armazón de la educación occidental.⁴

Sin duda, sería necesario verificar y contrastar tales afirmaciones, hechas de un modo muy teórico, con material histórico.⁵ Limitémonos aquí a insistir en que esta estructura básica de la educación occidental a lo largo de los siglos es algo subsistente, aun cuando el fundamento de ese orden se mire desde distintos prismas. Porque permanece siempre idéntico cuando los griegos parten de un orden cósmico eternamente inmutable, sin comienzo ni fin, y de unas leyes que rigen en el cosmos; idéntico cuando el cristianismo habla de un orden divino de la Creación según el cual un creador personal ha creado el mundo; e idéntico todavía cuando los padres de la ciencia moderna estudian este orden en la naturaleza con el objeto de descifrar sus leyes inmanentes. Tres ejemplos ilustrarán lo que decimos:

⁴ Cf. Böhm, W.: "Was lehrt uns die Geschichte der Pädagogik über die Pädagogik?", en Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 63 (1987) 58 75. ¿ciudad? ¿editorial? ¿lugar de publicación?

1. Resulta indispensable para comprender la tragedia griega tomar en consideración su aspecto pedagógico, esto es, el intento reiterado de mostrar al hombre la vigencia de un orden preestablecido, sujeto a unas leyes cósmicas.

2. El primer gran tratado pedagógico sistemático de Occidente, obra del obispo, gran reformador y padre de la pedagogía Comenio, el *Tratado sobre la mejoría de la condición humana*, se basa en la idea de que Dios ha diseñado y creado el mundo según una idea que lo ordenaba, una idea que hay que conocer en toda su extensión y que hay que convertir en norma de actuación del hombre en el mundo si queremos enmendar –en virtud de la famosa máxima comeniana: “enseñar todo a todos de todas maneras”, “corregir los fallos” –⁶ un mundo desencajado y ponerlo de nuevo en el debido orden.

3. Federico Fröbel, el romántico investigador de la naturaleza, cristalógrafo y uno de los mayores pedagogos de la lengua alemana, en la primera parte de su libro *La educación humana*, aparecido en 1826, explica que, como si de algo evidente se tratara, “en el Todo hay, actúa y domina” una ley universal (Fröbel le da el nombre de *ley esférica*) que muestra tanto a cada cosa como a cada persona su vocación propia y originaria; y, al paso que las cosas siguen su vocación de un modo inconsciente y siguiendo una necesidad natural, es tarea de la educación hacer al hombre consciente de esa vocación suya, esto es, llevarlo a conocerla y a realizarla libremente.

En el transcurso de la historia, esta estructura permanente de la educación occidental no deja de experimentar oscilaciones, y cuando así sucede, cuando la idea de un orden objetivo dado se pone en entredicho o se destruye y, por consiguiente, esa misma educación queda privada de sus fundamentos, el interés público se cuestiona siempre el modelo y la naturaleza de la educación.

Aun sin poder hacer aquí, a la luz de la historia de las ideas, una demostración más exacta, en el resumen que hemos ofrecido y con la debida precisión, hemos ya apuntado que, cuando esta estructura básica de la educación occidental cruza el umbral del s. XX, no sólo tiem-

⁵ Un material histórico sumamente ilustrativo al respecto puede encontrarse en Flores d'Arcais, G.: *Educazione e Pedagogia*, Milán, 1976, y en Capitán Díaz, A.: *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*, 2 vols., Madrid, 1986. ¿editoriales?

⁶ El título latino de la obra citada habla de una emendatio.

blan sus fundamentos sino que el edificio entero es derribado. Marx, Freud y Nietzsche son los pensadores que de un modo decisivo prepararon el camino para esta nueva realidad.

Pero aparte de estos tres autores, no podemos dejar de recordar que en este siglo ha habido también pensadores como Romano Guardini, Theodor Litt, Hans Jonas o Günther Anders que nos han enseñado a ver el *inconsciente tecnológico*, es decir, aquel poder demoníaco y amenazador que existe en el hecho de disponer y querer disponer técnicamente del mundo y del hombre.

Por último, también cabe mencionar que la creencia en la capacidad de la ciencia como fundadora de un orden desaparece cuando la Epistemología y la Teoría de la Ciencia nos muestran que ésta no ha de ofrecer verdades objetivas, puesto que su papel se limita a la descripción de métodos que explican realidades hasta el momento desconocidas pero que son rechazadas una y otra vez cuando se encuentran planteamientos más adecuados o cuando no cuentan con la aceptación o aprobación de la llamada *scientific community*, hasta el punto de que P. Feyerabend, el inoportuno discípulo de Sir Karl Popper, termina por hablar de la ciencia profiriendo su *anything goes*.⁷

Con la destrucción de esa antigua capacidad reconocida de fundar un orden tiene que ver, en nuestros días, la decadencia de ideologías que posiblemente tenían una función sustitutiva. No cabe insistir más en la sacudida mundial que sufrió la ideología socialista; pero por otra parte el sistema capitalista occidental, con su promoción de la sociedad de consumo, tiene críticos cada vez más virulentos, y parece como si cada crisis de bienestar económico pudiera invadir este sistema y, a la corta o a la larga, acabar con él. También la ampliación que el liberalismo ha supuesto en las posibilidades individuales de decisión y actuación parece haber tocado sus límites; cuanto más los hombres hacen uso de su potencialidad individual, de hecho, más se diluye el individuo en la masa.

Esta pérdida parece reflejar la aporía en la que desemboca aquel proceso de polarización del pensamiento introducido con la Filosofía de la época moderna, y que enseña a ver en el sujeto pensante el principio del mundo: "*Pues ante la instancia de un mundo que se ha vuelto anó-*

⁷ CL Böhm W.: "Die geistige Situation der Gegenwart", en Pleticha, H. (Hrsg.): Weltgeschichte in 14 Bänden, vol. 12: Krise und Fortschritt. Die moderne Welt, Gütersloh 1990; edición de bolsillo, Gütersloh 1996

nimo o de una historia anónima, no hay una responsabilidad de actuación ni una libertad responsable de una producción científica, artística o técnica" (R. Berlinger). En su lugar aparecen las "instancias sustitutivas" de una gestión doctrinal del mundo o de la indoctrinación que engendra servidumbre, cuyo fracaso final parece inevitable si consideramos su carácter supletorio y si las personas sometidas a tales instancias se rebelan contra ellas en nombre de su libertad individual.

Estas reducidas alusiones históricas nos han parecido necesarias para poder concluir ahora esta doble idea: en primer lugar, que hoy en día ya no podemos reducir la educación a hacer entrar al educando dentro de un orden previamente dado con el objetivo de que se adapte al mismo; por ende, tampoco puede de ningún modo limitarse la Pedagogía –es decir, la reflexión científica sobre la educación–, a la Didáctica y a la Metodología; y, en segundo lugar, que hoy en día la educación ya no puede ser mal entendida como lo fuera otrora, como la transmisión de un cierto sentido de la vida a la nueva generación por parte de la generación anterior, ni de un educador a su educando, sino que el problema pedagógico central y la tarea educativa perentoria estribarán en una génesis del sentido de la vida. Con respecto a las consecuencias del individualismo moderno he aquí el acertado juicio de Ch. Taylor: *"Una de las consecuencias decisivas es que el sujeto moderno reclama autonomía. Ya no es él por más tiempo parte de un orden que lo abarca todo, sino que él quiere establecer sus propios fines. Quizá vendrá a reconocer la intención que Dios ha tenido en él, pero en todo caso es el sujeto quien está llamado a hacer tal reconocimiento. Con esto queda él relativamente libre con respecto a un orden social o a un orden 'natural' de la sociedad previamente dado. El orden será legítimo sólo si proviene de su consentimiento"*⁸

Para apreciar el alcance de este problema pedagógico y ver toda la amplia tensión de la tarea educativa aquí impuesta, hay que aclarar el concepto de sentido en su explicación triple. Pues, efectivamente, de sentido puede y debe hablarse en tres aspectos: en primer lugar, como un complejo funcional; en segundo lugar, como un complejo finalista; y, en tercer lugar, como un complejo espiritual o significativo. Los tres forman parte de la constitución de sentido específico del hombre, en cuanto sujeto del mundo en el que el hecho viene a ser un peculiar entrenudo o cruce de estos tres complejos de sentido, en forma de una armonía desarmónica. El motivo de que el hombre pueda y deba ser

⁸ TAYLOR, Ch., *Negative Freiheit? Zur Kritik des neuzeitlichen Individualismus*, Frankfurt am Main, 2a ed. 1995, p. 258.

concebido como el foco de este complejo de sentido triple está en que él es un ser capaz de reflexión y de autodeterminación y, por esto, ha de dar cuentas de su pensar, su actuar y su hablar.

La situación del hombre es siempre, tal como Karl Jaspers formuló de un modo clásico, una situación espiritual, porque es propio de su esencia el hecho de que el hombre no sólo es, sino que además sabe que es, y no sólo actúa, sino que además sabe que actúa.⁹

Éste ser sabe de sí mismo y sabe que se determina a sí mismo; desde esa perspectiva, el hombre es el reducto final de la posibilidad de proyectar contextos funcionales, de comprender contextos teleológicos y, por último, de producir contextos significativos. El fondo común de estos tres contextos de sentido radica en el hombre en cuanto sujeto mundano capaz de proyectar, en forma de persona. *“En cierto sentido estamos circundados de significado por las palabras que intercambiamos, por todos los signos que utilizamos, por el arte, la música y la literatura que producimos y de los cuales disfrutamos, por todo el ambiente establecido por el hombre en el cual la mayoría de nosotros vivimos, y hasta por la autoconversación interior que casi ininterrumpidamente mantenemos con nosotros mismos o con otros seres ausentes.”*¹⁰

Así pues, el simple lenguaje cotidiano sobre el sentido de la vida se convierte de pronto en una cuestión filosófico-pedagógica porque, de un modo expreso, viene a destacarse la diferencia de sentido en forma de un contexto funcional, un contexto final y un contexto significativo. Y, por el contrario, la cuestión del sentido de la vida se estropea cuando éste simplemente es intercambiado o se ve contaminado con el contexto funcional o finalista. Ciertamente, la situación intelectual y cultural de la época actual hace difícil hablar de sentido, a menos que por el mismo se entienda algo más que un postulado que sólo viene a complicar las cosas. Por otro lado este dilema –visto pedagógicamente–, no puede resolverse proveyendo subrepticamente de sentido el contexto funcional y finalista de la vida humana, es decir, tornando a una posición ideológica a la que de un modo adicional se le otorgue la capacidad de producir sentido.

El cruce triple de un contexto funcional, un contexto finalista y un contexto de significado más bien funda, y pasa a ser mediatizado en la

⁹ Cf. JASPERS, K.: *Die geistige Situation der Zeit*, Berlin-Leipzig 1931.

¹⁰ TAYLOR, Ch., op.cit. p.52

constitución óptica del hombre, aquello que R. Berlinger conviene en llamar la arquitectónica ontológica de la persona, una arquitectónica que en cuanto a *"la unidad de una estructura conjunta de razón, libertad y lenguaje"* constituye el plan óptico del hombre como individuo, pero que en el plan existencial del hombre como persona, ha de ser proyectado y realizado por cada persona como siendo su fin en su vida. *"Lo que uno llega a ser, lo es por sí mismo. Lo que uno simplemente es, lo es sin su intervención personal."*¹¹

Todo esto es sin duda alguna muy teórico, cosa que es necesaria desde el momento en que procuramos establecer un pensamiento pedagógico y no hablamos ya de un simple modo cotidiano y familiar sobre el supuesto hecho de la educación, pues la Pedagogía no es otra cosa que la teoría de la educación y no únicamente un cúmulo de experiencias o un saber aplicativo técnico.¹²

Pero ¿qué significa desde el punto de vista pedagógico la triple diferenciación de un contexto funcional, finalista y significativo, y la correspondiente diferencia de sentido connotada en la persona humana? Por un lado supone la considerable posibilidad de distinguir en el hombre artificialmente, y por razones cuestionables, lo que él es en cuanto ser natural, ser social y ser espiritual; y por otro lado, el limitar el programa educativo del hombre a un contexto funcional (por ejemplo, en el sentido de establecer unas llamadas exigencias y expectativas históricas y sociales), y/o a un contexto finalista (por ejemplo, en el sentido de una configuración y desarrollo de la estructura de instintos y de necesidades psicosomáticas del individuo).

Tanto este programa, ordinariamente llamado desarrollo (o ayuda para un desarrollo "sano") y hoy en día puesto de moda bajo el nombre de *"autorrealización"* por una teoría de Psicología Social pseudohumanista, como también aquel otro programa ordinariamente llamado socialización, en tanto que el sentido de *"educación"* se limita al desarrollo y/o la socialización y con esto, antropológicamente, el sentido de la vida se limita a los contextos funcional y finalista, ambos programas, suponen un reduccionismo, pues en ambos casos la persona propiamente viene a desaparecer. Por otra parte, de este modo de ver resulta la exigencia pedagógica de que la educación ha de tener

¹¹ BERLINGER, R.: "Die Weltgestaltung der Philosophie", en Philosophie als Weltwissenschaft. Vermischte Schriften, vol. 2, Amsterdam, 1980, p. 165.

¹² Cf. BOHM, W.

siempre presente al hombre como persona y de que, por lo mismo, no puede perder de vista la tríada específica de un contexto funcional, finalista y significativo. Pero desde que el contexto funcional, si se le aplica la matematización, acaba por estar vacío de contenido, y que el contexto finalista puede ser trasladado a un programa educativo sólo a costa de una posición ideológica, un contexto de significado no puede enseñarse ni proporcionarse como si (según la formulación irónica de Sócrates) se pudiera dar la vista a un ciego o se pudiera llenar una vasija vacía simplemente vertiendo algo en ella. Pues la fundación de un contexto de significado es obra originaria y propia de un espíritu reflexivo y de una voluntad que elige libremente y, por ende, no es producida por nadie más que la persona humana. En consecuencia, no puede entenderse de otra manera el hecho de que una persona se pone en acto. Pero semejante concepción de la educación excluye tanto la posibilidad de un programa educativo poético en sentido estricto como la quimera de reducir la Pedagogía totalmente a ciencia (en el sentido técnico y cientificista de ésta); entonces la Pedagogía en cuanto teoría de la educación vendrá a ser inmediatamente una teoría de la persona, o sea, de su constitución óntica y de su realización óntica. Con ello, la Pedagogía no es un ser anfibio resultante por un lado de una normalidad positiva y por otro, de un *know-how* utilizable para su propósito o su transformación educativos, sino que necesariamente adopta un carácter analítico-formal.

La quinta esencia de estas consideraciones tan densas puede resumirse en unas pocas proposiciones:

El sentido de la vida puede diferenciarse en un triple contexto funcional, finalista y de significado. Teniendo en cuenta la constitución óntica del hombre en cuanto sujeto en el mundo, el sentido de la vida puede concebirse sólo como el entretendido de un contexto funcional, un contexto finalista y un contexto significativo. Al paso que, en un reduccionismo pedagógico de sentido y siguiendo una posición ideológica, se formulan unos programas educativos vacíos de contenido en lo que atañe a su función escolar y/o establecimiento de fines, y esto ciertamente al precio de un funcionalismo indiferente al sentido (al menos parcialmente) y/o de una ideologización de la educación. Por el contrario, una puesta de sentido en cuanto contexto de significado ha de ser concebida como obra de la persona, y la propia educación como el hecho de que la persona se ponga en acto.

Por lo tanto, ha de verse como anacrónica y errónea toda concepción de la Pedagogía que se reduzca a la Didáctica y a la Metodología, aun cuando ésta esté al servicio de unos fines supuestamente “dados”. Mirando hacia delante y de mejor manera, se establece –por el contrario– una Pedagogía entendida como ayuda “*au service de la personne*”,¹³ que puede y debe ser garantizada a todo hombre que se esté formando, a fin de que se haga consciente de sus capacidades demiúrgicas y autoformativas y, mediante la razón, la libertad y el lenguaje, el individuo que él es, se “forme” hasta conseguir la forma de la persona que ha de llegar a ser; cosa que significa que él proyecta y realiza su propio sentido de la vida, insustituible e intransferible.

ABSTRACT

L'autor analitza el sentit profund de la filosofia de l'educació o pedagogia, com es diu a Alemanya, superant-ne tota posició metodològica o didàctica. Assenyala la importància que té l'educació en la mesura que dona sentit a la vida, la vida de l'ésser humà, considerada com un entreteixit de contextos diferents, alguns de funcionals, altres de finalistes i d'altres de significat. I és precisament el context significatiu el que desenvolupa l'autor. Ell destaca la història de l'educació com un esforç ingent per explorar les dimensions de significat o sentit de la vida al llarg de múltiples contextos històrics.

The author analyses the deep sense of philosophy of education or pedagogy, as it is called in Germany, beyond any methodological or didactic position. He points at the importance of education as it gives sense to life. The life of human beings understood as a set of interwoven different contexts, some functional, others with aim and others with meaning. And this meaningful context is precisely what the author develops. He stands out the history of education as a huge effort to explore the dimensions of meaning, or sense of life, throughout multiple historical contexts.

¹³ Cf. MOUNIER, E., *Le personnalisme*, Paris 1949.

L'auteur analyse le sens profond de la philosophie de l'éducation ou de la pédagogie, on l'appelle ainsi en Allemagne, dont il surpasse les positions méthodologistes ou didactiques. Il montre l'importance de l'éducation car elle donne du sens à la vie. La vie de l'être humain, prise comme un tissu de contextes différents, quelques-uns fonctionnels, des autres finalistes et des autres signifié. Et c'est précisément le contexte significatif que l'auteur développe. Il met en relief l'histoire de l'éducation comme un très grand effort pour explorer les dimensions du signifié, ou le sens de la vie tout au long de plusieurs contextes historiques.