

La construcción de la persona en el encuentro: una pedagogía del sentido desde Adolphe Gesché

Javier Bermejo Fernández-Nieto¹

Resumen

Este artículo analiza las contribuciones del teólogo Adolphe Gesché a una pedagogía del sentido. Partiendo de su obra central, se argumenta que su antropología relacional, donde la identidad se constituye en la apertura al otro, ofrece un fundamento sólido para superar los modelos educativos instrumentalistas. Mediante un análisis filosófico-educativo, se desarrolla una propuesta en tres niveles a partir de las siguientes premisas: la persona como tarea inacabada, el sentido como dinámica de encuentro yo-tú y la educación como proceso de producción de significados compartidos. Los resultados delimitan los principios de una práctica pedagógica que, integrando lo simbólico y lo biográfico, cultiva la capacidad de dar sentido personal a la vida. Se concluye que esta perspectiva humaniza la educación al orientarla hacia la formación de personas responsables y abiertas a la trascendencia.

Palabras clave

Adolphe Gesché; sentido de la vida; alteridad; pedagogía; antropología educativa

¹ Profesor. Universidad Complutense de Madrid. Área: Teoría e Historia de la educación.

1. Introducción

En el contexto de una modernidad líquida, caracterizada por la vertiginosa disolución de los referentes estables y la incertidumbre epistemológica², la pregunta por el sentido de lo humano adquiere una urgencia pedagógica insoslayable. Autores como Zygmunt Bauman han diagnosticado esta época como un tiempo de fragilidad en los vínculos y de desorientación existencial, donde las certezas se evaporan antes de consolidarse³. Sin embargo, tal como afirmaba Böhm⁴, la pregunta por el sentido de la vida humana, que representa una cuestión ineludible por la propia constitución óntica del ser humano, no representa un tema comprendido dentro de la cotidianidad de nuestras conversaciones, encontrándose, más bien, relegada a espacios de reflexión personal, privados. Tal vez por ello, desde ámbitos sociales como el educativo, no dispone de atención. Sin embargo, la educación, como práctica social fundamental, no puede ser ajena a esta crisis de significado. Reducir su misión a la mera instrucción en competencias utilitarias o a la socialización acrítica supone abdicar de su vocación más profunda, aquella que la vincula a la formación integral de la persona⁵. Frente a este desafío, el diálogo con perspectivas antropológicas robustas, capaces de restituir la profundidad a la pregunta por el ser humano, se convierte en una necesidad imperiosa. La obra del teólogo belga Adolphe Gesché (1928-2003), en particular su lúcida reflexión sobre “el sentido” desarrollada en su colección *Dios para pensar*, constituye una fuente de extraordinaria reflexión para este empeño.

La originalidad de Gesché reside en su capacidad para entablar un diálogo genuino entre la teología y las preguntas radicales de la cultura contemporánea. En volúmenes específicos como *El hombre*, *El mal* y, de modo fundamental, *El sentido*, elabora una antropología que sitúa lo dialógico y la apertura en el corazón mismo de la iden-

2 Pisani, *La era de la incertidumbre*, Barcelona 2020.

3 Bauman, *Modernidad líquida*, Ciudad de México 2022.

4 Böhm, “Educación y sentido de la vida”, *Aloma* 19 (2006) 75-86.

5 Barrio Maestre, *La innovación educativa pendiente: formar personas*, Barcelona 2013.

tividad⁶. Para él, el ser humano no es una mónada cerrada, sino un ser constitutivamente abierto, cuyo “rostro” solo puede discernirse en el espejo que le ofrece el rostro del *otro*. Como sintetiza Juan Pablo Espinosa Arce, en Gesché “el sentido se entiende como la búsqueda de una alteridad que permite la identidad del mismo sujeto: soy en cuanto otro me ayuda a entender mi existencia”⁷. Esta premisa, que hunde sus raíces en la filosofía del diálogo de Martin Buber y en el personalismo, posee implicaciones pedagógicas considerables en el contexto actual, pues desplaza el foco desde la transmisión unidireccional de contenidos o saberes hacia la creación de un espacio intersubjetivo donde el sentido y por consiguiente el significado se co-construye⁸.

El objetivo del presente artículo es, por tanto, explorar de manera específica y concreta las posibilidades que el pensamiento de Gesché abre para una pedagogía centrada en el sentido. Su aportación principal será la de elaborar un marco teórico-práctico que, superando posibles limitaciones hermenéuticas recupere su potencia antropológica universal para iluminar el quehacer educativo. Se argumentará que la educación, desde este prisma, debe ser reconcebida como el arte de propiciar *encuentros significativos* que permitan al educando transitar del *individuo* a la *persona*, descubriendo su identidad como una tarea narrativa y responsiva. Para ello, el desarrollo procederá en tres movimientos analíticos consecutivos y profundamente interconectados. Primero, se sentarán los cimientos antropológicos, examinando la concepción de la persona como un ser en permanente devenir, en diálogo con las aportaciones de Martin Buber sobre la realidad como sistema de encuentros. Segundo, se analizará el núcleo de la propuesta de Gesché, fundamentalmente la categoría de “sentido” entendida como alteridad, articulada mediante la lógica del encuentro yo-tú y su inherente apertura a una trascendencia que interpela. Tercero, se derivarán de este análisis

6 Gesché, *Dios para pensar I: El hombre*, Salamanca 1995; Gesché, *Dios para pensar IV: El mal*, Salamanca 2001; Gesché, *Dios para pensar VII: El sentido*, Salamanca 2004.

7 Espinosa Arce, “El sentido como alteridad: aportes teológicos de Adolphe Gesché a la problemática pedagógica sobre el sentido de lo humano”, *Revista de Investigaciones de la Universidad Católica de Manizales* 21/38 (2021) 43-58, aquí 44.

8 Buber, *Yo y tú*, Madrid 2013; López Quintás, *Inteligencia creativa*, Madrid 1997.

los principios operativos de una “experiencia pedagógica como proceso de producción de sentido”, proponiendo aplicaciones y estrategias concretas para el aula, y abordando el reto pedagógico de integrar las situaciones límite, como el sufrimiento y el fracaso. A través de este recorrido, se aspira a demostrar que la filosofía de Gesché proporciona no solo una crítica profunda a los modelos educativos instrumentalistas, sino también los cimientos para una pedagogía verdaderamente humanizadora, atenta a la globalidad del ser que educa y a las tramas de significado que lo constituyen.

2. Fundamentos antropológicos: la persona como tarea educativa inacabada

Toda praxis pedagógica, sea o no consciente de ello, reposa sobre una determinada concepción antropológica. La primera y más crucial contribución de Adolphe Gesché es ofrecer una reflexión sobre el hombre que restituye a la educación su auténtica profundidad ontológica, evitando construir, en sus términos metafóricos, “castillos en el aire” sobre una comprensión reductiva o fragmentaria del ser humano⁹. Su insistencia en que la pregunta “¿qué es el hombre?” es la cuestión previa e ineludible, constituye un correctivo necesario frente a un pragmatismo educativo que, al dar por sentada una noción empobrecida del alumno, se condena a la eficacia superficial. Como advierte Alfredo Marcos, la razón práctica que debe orientar la acción humana, incluyendo la educativa, requiere un fundamento en una comprensión razonable de la naturaleza de aquel sobre quien se actúa¹⁰.

Desde esta perspectiva, el primer paso es una crítica y superación de la noción moderna de “individuo”. El individuo, entendido como unidad aislada, autosuficiente y cuantificable, portador abstracto de derechos, pero definido principalmente por su autonomía separativa, es una figura insuficiente para dar cuenta de la riqueza de la experiencia humana. Frente a ello, Gesché propone rehabilitar el

⁹ Gesché, *Dios para pensar I: El hombre*, 15.

¹⁰ Marcos, “Filosofía de la naturaleza humana”, *Eikasia. Revista de Filosofía* 6/35 (2010) 108-208.

concepto de “persona”, entendida no como una sustancia estática, sino como un ser cualitativo, global y multidimensional. La persona no tiene una dimensión espiritual, afectiva o social, es, constitutivamente, *mundanidad* (una inserción encarnada en un mundo material y cultural), *afectividad* (una capacidad de ser afectado y de afectar) y *apertura* a una trascendencia que la interpela y la convoca. Esta concepción resuena poderosamente con la tradición del personalismo, pero también con la filosofía de López Quintás, para quien la persona se realiza en sistemas de encuentro donde descubre “ámbitos” de valor que transforman su existencia¹¹.

La consecuencia más radical de esta antropología es que la persona no es un dato estático, un producto terminado, sino un *devenir*, un proyecto inacabado. La identidad personal no viene “hecha”, se *construye* a través de un proceso permanente de autoperfeccionamiento y profundización. Esta “inconclusión” no es un defecto, sino la marca misma de su dignidad y de su libertad. El ser humano es, en esencia, un *educando* perpetuo. Su condición biológica misma, como ha señalado el antropólogo Roger Bartra, es de “deficiencia”, suplida por “prótesis culturales” como el lenguaje, la técnica y los símbolos, que extienden sus capacidades y lo insertan en una red de significados previa¹². La educación es la práctica social por excelencia que facilita y orienta este proceso de “protetización” cultural, de inserción significativa en el mundo. Como argumenta Londoño Orozco, la experiencia pedagógica auténtica ocurre precisamente en este espacio de lo inacabado, donde se pone en juego la “producción de sentido” a partir de la experiencia biográfica del estudiante, de su “cultura experiencial”¹³. La tarea del educador, desde esta visión, es reconocer y potenciar esta cualidad de *tarea* que define a cada alumno, ayudándole a asumir responsablemente la autoría narrativa de su propia vida. Viktor Frankl, desde la logoterapia, ya subrayó que la voluntad de sentido es la motivación primaria del hombre, una idea que la pedagogía no puede ignorar sin deshumanizar su

11 López Quintás, *Inteligencia creativa*.

12 Bartra, *Antropología del cerebro*, Ciudad de México 2018, 21.

13 Londoño Orozco, “La producción de sentido en la experiencia pedagógica”, *Itinerario Educativo* 24/55 (2010) 39-63, aquí 42.

propósito¹⁴. Este fundamento conduce directamente a la cuestión de *cómo* se construye ese sentido, interrogante para el cual la categoría de alteridad en Gesché ofrece una clave decisiva.

3. El sentido como alteridad: la lógica dialógica del encuentro yo-tú

Si la persona es una tarea inacabada, el “sentido” es el horizonte que da dirección a esa tarea y el combustible que la anima. Para Adolphe Gesché, el sentido no es un concepto abstracto, una respuesta doctrinal prefabricada o un mero sentimiento subjetivo, es, de manera fundamental, una *dinámica relacional* que se activa y se sustenta en el encuentro con la alteridad. Esta es su tesis central y su aportación más decisiva al pensamiento educativo, la identidad humana se comprende y se realiza no en la introspección solitaria, sino a través de la lógica del encuentro. En una formulación magistral, Gesché afirma:

Lo que se encuentra aquí en juego es el tema del reconocimiento: yo solo me conozco porque soy conocido y sólo soy conocido si soy reconocido¹⁵.

Este postulado establece un giro copernicano en la comprensión de la subjetividad. El otro deja de ser percibido como un límite para mi libertad o un competidor por recursos escasos, para convertirse en su condición de posibilidad. No existe un autoconocimiento genuino en el aislamiento, pues, al igual que el ojo no puede verse a sí mismo sin la mediación de un espejo, es en el rostro del otro donde el sujeto puede comenzar a discernir los contornos, las luces y las sombras del propio. La alteridad opera así como una *mediación indispensable*, un espejo dinámico y dialogante. Espinosa Arce, de nuevo, lo sintetiza con precisión: “No hay sentido sin alteridad y la misma alteridad es la forma de entender el sentido”¹⁶. En el contexto pedagógico, esto implica de manera inmediata que el aprendizaje significativo y la construcción de la identidad no son procesos solipsistas, sino fenómenos dialógicos que se generan en el espacio

14 Frankl, *El hombre en busca de sentido*, Barcelona 2015.

15 Gesché, *Dios para pensar VII: El sentido*, 68.

16 Espinosa Arce, “El sentido como alteridad”, 45.

compartido del aula, en la colaboración, en el debate respetuoso y en el reconocimiento mutuo. La clase, en sentido de ubicación, o la educación entendida como proceso, debe transformarse de un auditorio pasivo en una comunidad de indagación.

La estructura íntima de esta relación fundante la describe Gesché utilizando y profundizando la clásica dialéctica yo-tú de Martin Buber¹⁷. Para Buber, la relación yo-tú es originaria, directa, recíproca y constituye un ámbito de presencia mutua, frente a la relación yo-ello, que es instrumental, objetivante y mediada por categorías. Gesché asume esta distinción y la lleva a un plano teológico-antropológico. El “tú” humano que interpela al “yo” no es un objeto de conocimiento (un “ello”), sino un sujeto de encuentro que, al dirigirse a mí, me revela mi propia subjetividad y me convoca a responder. Esta relación es el antídoto más potente contra el ensimismamiento narcisista y la autosuficiencia ilusoria que caracterizan a ciertas patologías de la modernidad. Nuevamente, López Quintás, en una línea convergente, describe cómo en el encuentro auténtico se crea un “ámbito” compartido, un espacio de juego creativo donde ambos participantes se elevan a un plano superior de realidad y de sentido, superando la lógica del mero uso¹⁸.

Pero Gesché lleva esta intuición un paso más allá al señalar que el encuentro con el “tú humano” contiene en sí mismo una apertura intrínseca, un exceso de significado que apunta más allá de la inmanencia de la relación. El tú humano es, en su propuesta, “la condición de posibilidad y el lugar de mediación para el encuentro con el ‘Tú Absoluto’¹⁹. Esta apertura a la trascendencia puede leerse pedagógicamente, más allá de su resonancia confesional, como la capacidad educativa de abrir horizontes, de suscitar en el alumno preguntas radicales sobre la justicia, la belleza, la verdad o el amor incondicional, preguntas que desbordan cualquier respuesta puramente técnica o utilitaria. Es la educación como invitación a mirar “más allá” del dato inmediato y de la satisfacción inmediata,

17 Buber, *Yo y tú*.

18 López Quintás, *Estética de la creatividad*, Madrid 1998

19 Gesché, *Dios para pensar VII: El sentido*, 89.

cultivando la capacidad de asombro²⁰, la responsabilidad frente a lo infinitamente valioso en el otro y lo que Heinrich Fries llamaría un “pathos apasionado” por la verdad²¹. En este sentido, Leonardo Boff hablaría aquí de una “razón cordial”, que integra el cuidado y la compasión en el acto mismo de conocer²². Esta comprensión del sentido como encuentro que abre a la trascendencia exige, necesariamente, una reconceptualización total del hecho educativo y del papel que en él desempeñan el docente y el discente.

4. Hacia una experiencia pedagógica como proceso dialógico de producción de sentido

Una pedagogía informada por la antropología relacional de Gesché trasciende de manera definitiva el modelo bancario de la educación, denunciado por Paolo Freire, donde el docente deposita información en la mente supuestamente vacía del alumno. En su lugar, se entiende a sí misma como un proceso vital, cooperativo y dialógico de “conferir sentido”. Esta transformación paradigmática implica, al menos, tres reconfiguraciones fundamentales en la comprensión y la práctica educativas.

En primer lugar, supone entender la educación como *transmisión de significados culturalmente interpretados y personalmente renegociados*. El conocimiento objetivo, esto es, los contenidos disciplinares, no se transmiten como aspectos inocuos o como datos inertes, sino como significados que han sido previamente interpretados, articulados y valorados por una tradición cultural. La tarea del estudiante no es memorizarlos, sino renegociarlos, hacerlos propios, integrarlos críticamente en la trama de su propia experiencia y en el diálogo con sus compañeros. El currículo se convierte así en una “oferta de sentido”²³, un menú de significados posibles que el alumno debe saborear, digerir y transformar en energía para su propio camino. Esto exige,

20 Fuentes Gómez-Calcerrada, “El asombro: una emoción para el acceso a la sabiduría”, *Revista Española de Pedagogía* 79/278, 77-93.

21 Fries, *Teología fundamental*, Barcelona 1987.

22 Boff, *El cuidado esencial*, Madrid 2015.

23 Londoño Orozco, “La producción de sentido en la experiencia pedagógica”, *Itinerario Educativo* 24/55 (2010) 39-63, aquí 47.

en segundo término, un reconocimiento profundo y una valoración activa de la *cultura experiencial del estudiante*. Como señala Alexandra Kohan, la vida humana se constituye en una “trama” tejida con hilos propios y ajenos, con agujeros y nudos²⁴. Cada alumno llega al aula con una configuración peculiar de significados, una biografía afectiva, social y cultural que condiciona su modo de interpretar el mundo. Ignorar esta biografía es condenar al conocimiento escolar a la irrelevancia existencial. La producción de sentido pedagógico debe, por tanto, establecer un puente constante y reflexivo entre el saber cultural objetivado y la experiencia vivida, subjetiva, haciendo del aula un espacio seguro donde las narrativas personales y las colectivas puedan entrelazarse, confrontarse y fecundarse mutuamente. María Clara Garativo nos recuerda que las palabras mismas son “sedimentaciones de sentidos históricamente constituidos”, por lo que el acto educativo es también una iniciación en esta historia viva del lenguaje²⁵.

La tercera y más exigente transformación recae sobre la figura y la actitud del docente. Frente al modelo del instructor técnico, transmisor neutral de información, se requiere la del *formador reflexivo y dialógico*. Solo un educador que duda, que se plantea preguntas genuinas, que es consciente de los límites de su saber y de la profundidad abismal de la pregunta por el sentido, puede acompañar auténticamente al estudiante en su búsqueda. Este docente no se presenta como el poseedor de respuestas definitivas, sino como un facilitador de herramientas críticas, un formulador de preguntas pertinentes y un creador de un clima de confianza ética donde el error, la interrogación y la exploración son partes constitutivas y valiosas del aprendizaje. Su práctica está guiada por lo que Gesché, siguiendo de nuevo a Fries, denomina una “razón patética”, es decir, una inteligencia comprometida afectivamente, que no separa el rigor lógico del asombro, la crítica de la compasión²⁶. Esta figura guarda una afinidad electiva con el “maestro ignorante” de Jacques Rancière, no por ignorancia real, sino por la emancipadora conciencia de

24 Kohan, *Psicoanálisis: por una erótica del lazo*, Buenos Aires 2020, 30.

25 Garativo, *Semiótica y cultura*, Lima 2022, 98.

26 Gesché, *Dios para pensar VII: El sentido*, 112; cf. Fries, *Teología fundamental*, 40.

que el sentido último, la verdad personal, no puede ser transmitida, sino que debe ser descubierta y construida por el propio educando en su ejercicio de libertad y de diálogo con el mundo²⁷. El docente es, entonces, un testigo del sentido posible, un compañero de viaje que, como sugiere la metáfora del caminar de López Quintás, muestra senderos, pero no puede caminar por el otro.

5. Aplicaciones, estrategias y retos: encarnar el sentido en el contexto del aula

Llevar estos principios teóricos a la praxis concreta del aula requiere de estrategias pedagógicas intencionadas que traduzcan la filosofía del encuentro en experiencias de aprendizaje transformadoras. Un primer ámbito crucial es la recuperación deliberada del *pensamiento simbólico, narrativo e imaginario*. Gesché dedica un capítulo seminal a “El imaginario como fiesta del sentido”, defendiendo con vigor que el ser humano, para construir sentido, requiere imperiosamente del campo de la metáfora, el símbolo, el arte, el relato y el mito, territorios que exceden y complementan la racionalidad instrumental y discursiva²⁸. La pedagogía debe, por tanto, integrar metodologías que activen esta dimensión con la misma seriedad con que aborda las habilidades lógico-matemáticas. El análisis profundo de obras literarias y cinematográficas, la escritura creativa y autobiográfica, el juego de roles simbólico, la interpretación de mitos fundantes de diversas culturas o la creación plástica, son herramientas privilegiadas para abordar cuestiones existenciales nucleares, como el amor, la muerte, la justicia, la traición o la redención, de un modo que la lección expositiva puramente conceptual nunca podría alcanzar. Maurice Blanchot entendió el espacio literario como un lugar de encuentro radical con la alteridad del texto, un modelo para el espacio del aula como lugar de encuentro con la alteridad de las ideas, las historias y los otros²⁹. Esta comprensión se encuentra íntimamente relacionada con la perspectiva ofrecida por Seachris, quien explicita que el sentido de la vida debe entenderse como la solicitud de una

27 Rancière, *El maestro ignorante*, Barcelona 2007.

28 Gesché, *Dios para pensar VII: El sentido*, cap. 5.

29 Blanchot, *El espacio literario*, Barcelona 2021.

narrativa que abarque y contemple de manera particular las preguntas de mayor importancia existencial para los seres humanos³⁰.

Una aplicación concreta y poderosa inspirada directamente en este pensamiento es el diseño y la implementación de estrategias de *visibilización y narrativización del proyecto vital*. Como propone Espinosa Arce³¹, se puede proponer a los estudiantes, a lo largo de su trayectoria educativa, la elaboración periódica de una “Flecha Vital”, un ejercicio narrativo y gráfico, reflexivo y prospectivo. En él, se les invita a analizar de forma crítica su trayectoria pasada (influencias familiares y sociales, hitos determinantes, aprendizajes clave), a diagnosticar su presente (potencialidades, conflictos internos, desafíos contextuales, valores en juego) y a proyectar su futuro deseable y viable, identificando no solo metas profesionales, sino, sobre todo, los valores éticos y las formas de relación que quieren orienten su camino. Este ejercicio materializa plásticamente la idea de identidad como tarea y de sentido como dirección, ayudando al estudiante a reconocerse como ser en proceso histórico, a tomar conciencia agencial de su vida y a comprenderse como autor y coautor de su propia biografía. Es una forma de luchar contra lo que Michael Kottow identifica como la “medicalización” de la existencia, devolviendo al sujeto la responsabilidad narrativa sobre su vida³².

Otra perspectiva práctica recientemente abordada es la que vincula el desarrollo del sentido de la vida y la moral. Aún considerando las tensiones que actualmente existen entre los enfoques puramente subjetivistas y los objetivistas en relación a la construcción de sentido³³, parece que el desarrollo moral sustenta notablemente el desarrollo de percepciones personales de sentido³⁴, lo que posiciona al propio desarrollo moral como objeto potencialmente valioso a

30 Seachris, “The Meaning of life as Narrative” *Philo* 12/1 (2009) 5-23.

31 “El sentido como alteridad”, 50.

32 Kottow, *Antropología médica crítica*, Santiago de Chile 2022.

33 Kipke & Rüther “Meaning and morality”, *Social Theory and Practice* 45/2 (2019) 225-247.

34 Kipke, “Meaning in Life as the Comprehensive Value. Towards a Better Understanding of the Relationship Between Meaningfulness and Morality”, *The Journal of Value Inquiry* 59 (2025) 689-706.

nivel educativo. Así, el trabajo en aula a través de debates morales, por ejemplo, puede posibilitar desarrollo ético e identificar aspectos relacionados con *lo valioso* en relación a la jerarquización propia de valores tanto actitudinales como procedimentales³⁵.

Finalmente, una pedagogía del sentido que aspire a ser integral no puede eludir el reto de integrar educativamente las *situaciones límite*, como el sufrimiento, el fracaso, la enfermedad o la conciencia de la finitud. Gesché, en su obra *El mal*, aborda el dolor no como un mero obstáculo técnico a eliminar, ni como un castigo divino, sino como un lugar antropológico paradójico donde la pregunta por el sentido se intensifica hasta el paroxismo, pudiendo devenir tanto en nihilismo como en una profundización radical de la humanidad³⁶. La educación, en lugar de ocultar o edulcorar estos temas bajo una falsa cosmética de bienestar permanente, puede y debe crear espacios seguros y reflexivos para abordarlos a través de la filosofía, la literatura, la historia o el cine. El objetivo no es ofrecer consuelos fáciles o respuestas dogmáticas, sino cultivar la resiliencia, la compasión activa, la solidaridad y la responsabilidad personal y comunitaria frente a lo inevitable. Se trata de aprender a “hacer experiencia” incluso del dolor y del límite, como sugería Viktor Frankl, transformándolos de fuerzas absurdas y disgregadoras en posibles espacios de crecimiento ético, de profundización en la fraternidad y de búsqueda de un sentido que, aunque herido, no se rinde³⁷. Es en este punto donde la educación demuestra su mayor nobleza, al preparar para la vida completa, no solo para su faceta luminosa y exitosa.

6. Conclusión

El pensamiento de Adolphe Gesché, con su profundidad antropológica y su aguda sensibilidad para las preguntas últimas, ofrece a la pedagogía contemporánea un fundamento teórico robusto y una brújula ética de gran valor en un paisaje educativo con frecuencia dominado por el utilitarismo, la estandarización y la lógica del ren-

35 Łukomska, “‘Thick’ Ethical Concepts and School-Based Moral Education”, *Stud Philos Educ* 45 (2026) 175-191.

36 Gesché, *Dios para pensar IV: El mal*.

37 Frankl, *El hombre en busca de sentido*.

dimiento inmediato. Su análisis del sentido como alteridad constitutiva, desarrollado en diálogo fecundo con la filosofía del diálogo, el personalismo y las ciencias humanas, constituye una aportación decisiva para redefinir los fines y los métodos de la educación. Lejos de ser una mera técnica de instrucción o socialización, la pedagogía emerge, a la luz de su obra, como el arte humanizador por excelencia de facilitar encuentros significativos, de propiciar diálogos fecundos y de crear las condiciones para que educador y educando cooperen en la construcción narrativa de identidades personales, responsables y abiertas.

Este artículo ha desarrollado y ahondado esta propuesta en tres contribuciones interconectadas. Primero, ha explicitado y enriquecido la antropología de la persona inacabada como base indispensable para una educación que se ocupe del *ser* en su globalidad corporal, afectiva, social, espiritual) y no solo del *saber* o del *saber hacer*. En este punto, el diálogo con Bartra, Frankl y el personalismo ha sido clave. Segundo, ha elucidado la categoría central de sentido como dinámica relacional yo-tú, desplazando el foco pedagógico desde el individuo aislado hacia la comunidad dialógica como matriz del aprender y del llegar a ser. Las aportaciones de Buber, López Quintás y Blanchot han permitido ahondar en la naturaleza de este encuentro. Tercero, ha derivado de este marco teórico los principios operativos de una experiencia pedagógica entendida como producción cooperativa de sentido, proponiendo aplicaciones prácticas orientadas al encuentro e identificación de aspectos potencialmente valiosos para la persona en relación a la construcción y/o identificación de sentido.

Una pedagogía inspirada en Gesché no proporciona un manual de soluciones técnicas, sino una orientación de fondo, una luz para discernir el camino. Propone una educación que ocurre donde el otro es recibido como un “tú” que interpela y convoca a salir de uno mismo, donde el conocimiento se ofrece no como un poder, sino como una mediación para el encuentro con la realidad y con los demás, y donde la vida del estudiante se asume con seriedad reverencial como un proyecto singular e irreplicable que merece ser acompañado con respeto, esperanza y confianza en su capacidad para encontrar y dar sentido. En última instancia, se trata de recuperar para la edu-

cación la audacia de plantear, junto a Gesché, la pregunta radical por el sentido, confiando en que es precisamente en la búsqueda compartida, en el diálogo honesto y en el encuentro solidario donde se forja y se revela lo más genuina y profundamente humano.