



Cuadernos de pensamiento 38

Publicación del Seminario «Ángel González Álvarez»
de la Fundación Universitaria Española
Número monográfico sobre Edith Stein:
Filosofía de la educación
Año 2025

El personalismo educativo, respuesta de Edith Stein al procedimentalismo actual

Educational personalism, Edith Stein's response to current proceduralism

M^a JESÚS CARRAVILLA PARRA¹

Universidad Católica “Santa Teresa de Jesús” de Ávila (España)

ID ORCID 0009-0002-9866-7964

Recibido: 14/01/2024 | Revisado: 01/05/2024
Aceptado: 06/05/2024 | Publicado: 30/12/2025
DOI: <https://doi.org/10.51743/cpe.450>

RESUMEN: Edith Stein ofrece en su antropología realista y personalista unas claves para la educación. Nos proponemos profundizar en los fundamentos de su antropología y su teoría educativa. Encontramos en la actitud realista, en su incansable búsqueda de la verdad del ser humano, las bases de su teoría de la empatía y su visión de la dignidad humana. Encontramos, igualmente, las bases de una nueva metodología que parte de la experiencia humana como el ámbito de búsqueda de la verdad del ser humano;

¹ (mjesus.carravilla@ucavila.es) Profesora de Ética y Antropología (Facultad de Humanidades). Universidad Católica de Ávila. Doctorado en Filosofía, Universidad Complutense de Madrid. Tesis: *Razón mística: aproximación filosófica a la obra de San Juan de la Cruz*. 2002. Algunas publicaciones recientes: (2023) Teresa de Jesús y Juan de la Cruz: de la naturaleza a Dios, de Dios a la naturaleza, en *Persona y sostenibilidad ecológica*. (2022) Las sandalias de Teresa. Andar en verdad, en *Santa Teresa de Jesús, mujer excepcional*. (2022) Santa Teresa de Jesús: episodios singulares de una mujer universal. In *Virtute Fortitudo. Protagonismo femenino en la época de Isabel la Católica*.

nuevo proceder metodológico que caracterizará al personalismo ético contemporáneo. Consideramos que estos fundamentos antropológicos, son el eje primordial de su pedagogía, de un específico realismo que caracterizó su teoría educativa. En la actualidad observamos y sufrimos una complejidad metodológica que, a fuerza de engrosar competencias y habilidades de los educandos, deriva en un bosque de procedimentalismos didácticos que terminan apartando al profesor del educando y a ambos de la materia concreta que vehicula el acto educativo primordial. A esta deriva de la educación actual llamamos procedimentalismo educativo. Edith Stein desde su realismo, su antropología personalista, y su teoría de la educación, puede ofrecernos una respuesta al problema educativo en la actualidad.

PALABRAS CLAVE: Edith Stein educadora, personalismo educativo, procedimentalismo pedagógico, realismo fenomenológico.

ABSTRACT: Edith Stein offers in her realistic and personalistic anthropology some keys to education. We intend to go deeper into the foundations of her anthropology and her educational theory. We find in the realist attitude, in her tireless search for the truth of the human being, the basis of her theory of empathy and her vision of human dignity. We also find the basis of a new methodology that starts from human experience as the field of the search for the truth of the human being; a new methodological approach that will characterise contemporary ethical personalism. We consider that these anthropological foundations are the fundamental axis of his pedagogy, of a specific realism that characterised his educational theory. At present, we observe and suffer from a methodological complexity which, by dint of increasing the competences and skills of learners, leads to a forest of didactic proceduralisms which end up separating the teacher from the learner and both from the specific subject matter which is the vehicle for the primordial educational act. We call this drift of present-day education educational proceduralism. Edith Stein, with her realism, her personalist anthropology and her theory of education, can offer us an answer to the current educational problem.

KEYWORDS: Edith Stein educator, educational personalism, pedagogical proceduralism, phenomenological realism.

1. INTRODUCCIÓN

La educación es un tema emergente en la actualidad; se ha convertido en un problema en amplios sectores sociales donde se pone de manifiesto el fracaso escolar. La educación, pero, sobre todo, los educadores. Las reformas

educativas que han tenido proyección de futuro han nacido siempre de minorías creativas que, divisando la situación del momento, se han empleado a fondo en la difícil, y al mismo tiempo apasionante, tarea educativa. El centro de referencia ha sido y será siempre la figura del educador.

Edith Stein es sin duda una de esas figuras de especial relieve en el ámbito educativo. Su momento histórico de cambios convulsivos tanto en lo sociopolítico como en lo económico y en lo educativo, supuso la iniciación de trayectorias pedagógicas centradas más en aspectos psicosociales y metodológicos que personales. De aquellas orientaciones pedagógicas seguimos viviendo hoy. Edith Stein desde su formación intelectual, como fenomenóloga y, sobre todo, como educadora, salió al paso de la situación del momento; lo hizo desde su propia experiencia docente, ahondando en las bases personalistas de la educación. Nos proponemos indagar su legado como educadora y, desde ahí, encontrar las bases antropológicas de una pedagogía realista que pueda orientarnos en la crisis educativa que vivimos en la actualidad.

Efectivamente, las tres vertientes fundamentales de la educación adolecen en esta crisis: la figura del profesor, la formación de los alumnos, la primacía de los contenidos. Estos tres componentes de la educación se refieren mutuamente; no pueden ser sustituidos ni anulados. En la actualidad, se observa una tendencia a suplirlos por “metodologías activas”, tantas veces centradas de modo exclusivo en los procedimientos metodológicos orientados a incentivar componentes emotivos y socializantes en los alumnos, abandonando una formación seria.

Nos parece que la restauración de la educación pasa por factores de humanización, de personalización, de la misma. Debe volver a ser relevante la figura del profesor, lo que se enseña y, desde ahí, la formación intelectual y moral de los alumnos, que constituyen el verdadero centro de referencia de la tarea educativa.

Se nos presenta una nueva emergencia educativa. Quizá poniendo de relieve figuras distinguidas de la docencia podamos encontrar esas claves de humanización que orienten de nuevo la educación y permitan recomponer la situación actual. En este sentido nos hemos fijado en Edith Stein, nos proponemos rastrear su trayectoria como educadora; desde las bases biográfica, filosófica, espiritual y docente. Desde estas bases experienciales, nos pudo ofrecer la antropología y pedagogía realistas que caracterizaron el “personalismo ético” posterior.

Recorremos brevemente esos hitos biográficos, buscando primeramente las bases de la educación recibida tanto en su familia, de origen judío, como en la escuela. Ahondaremos después en su vocación filosófica, fenomenológica, y docente; presidida siempre por la búsqueda de la verdad. Su conversión al cristianismo culminará esa búsqueda, según ella misma señala. Veremos que su trayectoria interior va al unísono con su experiencia docente. Edith se nos ofrece como una maestra consumada al mismo tiempo que una fenomenóloga excepcional y una mujer de fe. En su dedicación a los demás resplandece una personalidad íntegra.

Su trayectoria vital le permite calar hondo en una antropología realista. Se le ofrecerá el momento de poner de relieve su pensamiento en la docencia que le proponen: un curso de antropología que, además, constituirá la base de su pedagogía también realista, de su personalismo educativo. Esta visión del ser humano y de la educación debió depurarla de los ingredientes ideológicos, tan presentes en el convulsivo momento histórico de la primera mitad del siglo XX. Seguiremos los siguientes puntos de reflexión:

1. Edith Stein: fenomenóloga y educadora. Retazos biográficos.
 2. Una antropología realista desde la experiencia de conversión.
 3. Edith Stein educadora.
 4. El personalismo educativo. Antropología y pedagogía realistas frente al devenir de las ideologías.
 5. El procedimentalismo actual y respuesta desde el realismo steniano.
- Conclusiones. Aportaciones del personalismo steniano a la educación

2. EDITH STEIN: FENOMENÓLOGA Y EDUCADORA. RETAZOS BIOGRÁFICOS

Edith Stein fue ante todo una pensadora y educadora. En ella no puede separarse una cosa de la otra. Nos asomamos a su biografía tratando de descubrir los trazos fundamentales de su pensamiento y su pedagogía realista. Nace en Breslau, en 1891, en el seno de una familia judía que se trasladó a esta ciudad de la actual Polonia para mantener el negocio de la madera. La educación familiar recibida, la impronta materna, va a tener una repercusión fundamental

en el carácter de Edith. La madre, Augusta Courant, la señora Stein, viuda desde muy joven, tuvo que armarse de valor para sacar adelante la familia, continuando con el negocio maderero del marido. Siempre miró a la benjamina con ojos de predilección. Este talante materno dejará su impronta en la educación de Edith.

La familia y la escuela, que se convirtió para ella en “su segundo hogar”, serán los ámbitos centrales de su formación. A los seis años, con gran empeño pidió que la admitieran en la Escuela -donde su hermana Elisa era la maestra-. Ella misma afirma: “En nuestra niñez, la escuela desempeñaba un gran papel. Casi estoy por creer que yo me encontraba allí casi más a gusto que en mi propia casa” (Teresia a Madre Dei, 1980, 19)². Gran lectora desde niña seguía en esto la costumbre de la familia; pero Edith se señala especialmente: devora los libros, incluso mientras la peinan está con el libro en las manos. Nos recuerda aquello de Santa Teresa: “si no tenía libro nuevo, no me parece tenía contento” (V. 2, 1).

Edith mostraba un ingenio precoz; de temperamento inquieto y vivo. Pero, nos dice ella, “en mi interior existía otro mundo oculto... Todo cuanto oía durante el día era sometido en ese mundo a un proceso de transformación” (Teresia Madre Dei, 1980, 20). Fue consiguiendo una profundidad reflexiva y un autodomínio poco comunes a su edad. Hacia los siete años se produjo un cambio notable; de aquella espontaneidad y vivacidad, se pasó a una reserva y timidez, a un buscar la soledad. Sufrió en su propia persona los vaivenes del proceso educativo, logrando una profundidad poco común.

En la formación de su carácter moral, influiría la mirada atenta de su madre, pero, sobre todo, un cierto temor a perder la libertad de espíritu y dejarse llevar de las pasiones. Al respecto señala: “tempranamente adquirí tal autodomínio, que casi sin lucha pude conservar una equilibrada tranquilidad de ánimo”. De la educación le fue fácil pasar a la autoeducación. Sorprende, en este sentido, que hacia los 13 años decidiera de repente dejar la escuela. Sus bió-

² Las biografías en torno a Edith Stein tienen como base datos autobiográficos, como sus “Recuerdos de la vida de una familia judía” (“Aus dem Leben einer jüdischen Familie”). Manuscrito de 1933. Pero también los recuerdos de sus alumnos, sus compañeros de Universidad, quienes convivieron con ella en su etapa de carmelita. En este sentido, tienen especial interés las biografías de las carmelitas Teresa Renata del Espíritu Santo y Teresia a Madre Dei.

grafos consideran que tuvo gran importancia la pérdida de la fe. Así lo señala Teresia a Madre Dei (1980, 25): “En esa decisión inesperada probablemente influyera su delicada constitución física y el consiguiente agotamiento psíquico. Pero tal vez también influyera el hundimiento de su infantil fe judaica. En todo caso, más tarde confesará que, desde los 13 hasta los 21 años, le era imposible creer en la existencia de un Dios personal”. Su traslado a Hamburgo, con la familia de su hermana Elisa, a quien ayudaba con sus hijos, le hizo salir de sí y superar la crisis. La vida misma, la esfera familiar, son los primordiales factores educativos en la infancia y la adolescencia.

Guiada por su madre, vuelve a retomar los estudios; ahora se encuentra ya en su medio:

Con infatigable ardor se engolfó en el latín y las matemáticas y desde ahora aspira incansablemente a la profesión docente... Edith deseó desde su niñez ser maestra... posee las dotes necesarias de un buen educador. Tacto, autoridad, paciencia, entusiasmo por las materias de la enseñanza y el don de saber tratar a las personas, en especial a los niños (Teresia Madre Dei, 26-29).

Se va despertando en ella la vocación docente y, como era propio de su carácter, se mantuvo firme en su vocación al magisterio a pesar de la influencia de familiares que la orientaban hacia las ciencias. Edith contestó sin vacilar que para ella sólo entraba en consideración la profesión docente. El pensador se ve impelido a comunicar lo que piensa; el verdadero pensador es siempre maestro. Estas experiencias en su propio proceso formativo pesarán en su pensamiento, en su teoría educativa, en su práctica docente.

Con estas miras de dedicación docente, va a la Universidad en Breslau y se matricula en filología germánica y en historia. Es entonces cuando se despierta en ella el interés por la Psicología; propiamente es el interés por el estudio del ser humano. Asiste a algunas clases y participa en algunos seminarios. El resultado es una gran desilusión; ella busca ahondar en el alma humana y se encuentra con un método experimental, naturalista, que abunda en lo que se denominó “psicología sin alma”. Se percata de que el psicologismo, teñido de empirismo y relativismo y el consiguiente escepticismo, están a la orden del día. Tendencias muy lejanas a sus expectativas.

Pero en aquellos seminarios encuentra otra salida: conoce los estudios sobre lógica de Husserl que despiertan en ella un interés extraordinario. Husserl frente al psicologismo reinante, se esfuerza en reivindicar el espíritu, en volver a las cosas mismas, describir el ser de las cosas; en hacer una auténtica ciencia filosófica. Abandonará Breslau e irá a Gotinga junto al maestro de fenomenología; pronto se convertirá en su ayudante predilecta y miembro señalado del círculo de Gotinga. Antes que maestra será pensadora. Eduvigis Conrad-Martius, miembro también del círculo y fiel amiga suya, considera que “Edith Stein había nacido fenomenóloga. Su espíritu claro, sobrio, objetivo, su mirada inmutable, su realismo absoluto, la predestinaban para ello” (Conrad-Martius, 1963, 69).

Con estas breves pinceladas nos describe a Edith Stein, pero también lo fundamental de la fenomenología, del realismo fenomenológico que parte de las cosas mismas en su ascensión hacia las esencias. Este nuevo proceder metodológico le abre camino a Edith para comprender el ser humano, el alma, el espíritu humano. Así se fraguará su antropología realista, base de su pensamiento, de su pedagogía y de su tarea educativa.

3. UNA ANTROPOLOGÍA REALISTA DESDE LA EXPERIENCIA DE CONVERSIÓN

En 1916 irá con Husserl a Friburgo, donde se doctoró con la tesis: “Sobre el problema de la empatía”. El tema aúna la impronta fenomenológica y antropológica al mismo tiempo; le permite ahondar en las bases del conocimiento intuitivo, objetivo, y la relación con los otros, superando el subjetivismo moderno.

Pero Friburgo tiene importancia también por darse allí la primera apelación a la trascendencia: observó en una mujer que, en medio de su quehacer cotidiano, entra en la catedral con la bolsa de la compra y se arrodilla a rezar. “Esto fue para mí algo completamente nuevo. En las sinagogas y en las iglesias protestantes que he frecuentado los creyentes acuden a las funciones. Aquí, sin embargo, una persona entró en la iglesia desierta, como si fuera a conversar en la intimidad. No he podido olvidar lo ocurrido”.

Otra experiencia de fe va a sorprender a Edith Stein: la serenidad con que Ana Reinach afronta la muerte de su esposo Adolf en la guerra. “Este ha sido mi primer encuentro con la cruz y con la fuerza divina que transmite a sus portadores... Fue el momento en que se desmoronó mi incredulidad y Cristo irradió en el misterio de la cruz” (Stein, 2002, 654). Pero aún le queda largo trayecto por recorrer hasta la aceptación de la fe. El entendimiento ve, pero la voluntad, el afecto, aún no se adhieren. Describe muy bien su situación interior:

Un ateo convencido descubre la existencia de Dios en una experiencia religiosa. No puede sustraerse a la fe, pero no se arroja a sus pies, no permite que influya en sí mismo, persiste inalterable en su científica concepción del mundo, la cual quedaría desbaratada por una fe integral... O, una persona me inspira afecto, y yo no puedo evitarlo: pero yo no quiero reconocerlo interiormente, me sustraigo a ese afecto (Teresia Madre Dei, 1980, 66).

La experiencia humana, la experiencia de Dios, en los otros, en sí misma, es la fuente de sus reflexiones antropológicas. En ese camino, por entonces, aún no se ha producido la conversión, la aceptación voluntaria y amorosa de la fe. Por aquella época los diálogos mantenidos con la señorita Steiger, de Friburgo, delatan muy bien su situación: “Señorita Steiger, soy atea”. “...Pero mire, señorita Steiger, ahora le tengo que decir algo. Usted habla todo el rato de creer. Pero es que yo no quiero creer, yo quiero saber” (Ranff, 2005)³. El pensamiento iba por un lado, el querer intencional y el corazón por otro. De momento, en Edith prima el saber que, además, lo opone al creer. Edith abandona Friburgo, quiere conseguir una cátedra en Gotinga, pero, a pesar de las recomendaciones de Husserl, parece imposible, por ser mujer. Más tarde la habilitación se le negaría por su condición judía. Así pues, se retira de nuevo a Breslau y continúa sus trabajos científicos.

Corre el año 1919. Es el periodo en que se interesa por la política. Edith tiene las antenas abiertas, capta la situación ideológica del momento. Tras la revolución de 1917 presiente los sistemas dictatoriales que se instaurarán en

³ La señora Steiger, al final de su vida, en 1984, levantó acta de sus conversaciones con Edith Stein, reproducidas en anexo de: OTTO, E. (1990) *Welt, Person, Gott. Eine Untersuchung zur theologischen Grundlage der Mystik bei Edith Stein*. (Tomado de Viky Ranff *E. Stein en busca de la verdad*)

Europa. Sus reflexiones revierten siempre en torno a la persona, al principio de respeto que merece siempre; también a la interpersonalidad, condición esencial del ser personal. Escribe “Individuo y comunidad”, donde critica el intervencionismo estatal, más en la esfera religiosa. Brotan sus reflexiones en torno a la dignidad humana, a la “indisoluble singularidad” de la persona humana. Al mismo tiempo, ahonda en torno a las dimensiones biológica, psíquica y espiritual que la caracterizan. La persona, su dignidad, su proyección comunitaria; la interpersonalidad. Temas centrales del personalismo apuntan de modo singular en Edith Stein; buscando siempre los fundamentos.

Su vocación docente se realiza ahora como expansión de sus reflexiones filosóficas, lo vive como la natural proyección de sí misma; aunque no haya conseguido la habilitación docente, se hace maestra de fenomenología en la esfera privada. En Edith sigue la inquietud religiosa:

Me ardía el suelo bajo los pies. Me encontraba en una crisis interior oculta a los míos y que no se podía resolver en nuestra casa... Estaba mal de salud, seguramente como consecuencia de las luchas interiores que llevé en secreto y sin ninguna ayuda humana (Ranff, 2005, 115).

La conversión llega a partir de la lectura de la autobiografía de Santa Teresa. Podríamos decir que Edith empatiza con Teresa y Teresa con Edith. Estaba de vacaciones con sus amigos, los Conrad-Martius, en Bergzabern, donde tenían una finca con plantación de frutales. Llevaba consigo *El Libro de la vida*, de Santa Teresa de Jesús; había sido un regalo de Anne Reinach, viuda de Adolf Reinach, y la hermana de éste, Pauline Reinach, que Edith misma seleccionó entre los libros que le dieron a elegir de la biblioteca familiar. Eran los años siguientes a la conmemoración del cuarto centenario del nacimiento de Santa Teresa en 1915; con ese motivo se habían hecho grandes celebraciones y traducciones de sus obras en toda Europa.

Los Conrad la invitaron a ir a un concierto aquella noche y ella prefirió quedarse leyendo. Se engolfó en la lectura de la Santa abulense de tal modo que no pudo soltar el libro hasta terminarlo. Al cerrarlo exclamó: “Aquí está la verdad que andaba buscando”. Edith se sintió impregnada e invadida por la experiencia de Dios que transmitía Teresa.

Encuentra en Teresa una maestra que no solo completa maravillosamente a la filósofa, sino que la lleva consigo hasta la luz íntima del alma, hasta el mismo Dios... en la biografía de Teresa lee Edith sin respirar su propio destino. Dios no es un Dios de la ciencia, sino que Dios es amor... Teresa no solo es una de las más grandes místicas, que conoce por experiencia el amor de Dios, sino que también es psicóloga y una *maestra del conocimiento propio*. Sabe aunar el más elevado fervor místico con una pedagogía clara y realista. (Teresia Matre Dei, 1980, 73).

La experiencia de Dios vivida en toda su plenitud es el gran descubrimiento de Edith: una luz invade su entendimiento, pero, al mismo tiempo, se siente contagiada por el amor de Dios que palpita en el alma de Teresa. Ahora sí, entendimiento, voluntad, corazón empiezan a caminar unidos. Edith, es otra. Cuando ella describa el significado de su conversión aludirá al “hecho real” de aquel encuentro y la transformación real que en ella se produjo.

[...] Decisivo de forma consciente fue *el hecho real*, no “sentimiento”, de topar con la imagen concreta del cristianismo auténtico en testigos elocuentes... Todas las realidades, con las que uno tenía que habérselas antes, se hacen transparentes, y propiamente se llega a sentir las fuerzas que sustentan y mueven todo. ¡Qué insignificantes aparecen los conflictos con los que antes uno tenía que luchar! ¡Y qué abundancia de vida con sufrimiento y alegrías, como no conoce el mundo ni puede conocer, contiene un solo día, casi insignificante desde fuera, de un ser humano nada vistoso! (Carta 115 a R. Ingarden, Stein, 1998, 209)⁴.

La verdad que buscaba desde el conocimiento, desde la filosofía, la encuentra en la experiencia mística que muestra la Santa abulense en sus obras. Toda la ciencia de la relación con Dios está en saber recibir su gracia. Esto lo “aprende” Edith primero de Teresa de Jesús, después de Juan de la Cruz. El punto de partida en la experiencia vivida constituirá el nuevo proceder metodológico que va a sellar el realismo fenomenológico y educativo que caracte-

⁴ Las cartas a Roman Ingarden son toda una fuente del proceso interior, intelectual pero también espiritual, de Edith Stein. Roman Ingarden fue para Edith un verdadero compañero de camino. Igualmente podemos decir de las cartas a Eduvigis Conrad-Martius, gran amiga y confidente de Edith.

rizarán a Edith Stein. No son los presupuestos teóricos los que nos “muestran” la verdad del ser humano, sino que ésta se revela en la experiencia integral que ha descubierto en la narración vivencial de los místicos.

La experiencia de conversión con la lectura de Santa Teresa va a tener una importancia fundamental en su trayectoria como pensadora, también como docente. Ahora está dispuesta a hacer frente a Husserl que tomará otros derroteros en el seno de la fenomenología, hacia el idealismo trascendental.

4. EDITH STEIN EDUCADORA

La vocación docente caracterizó a Edith desde joven. Tras el encuentro con Santa Teresa, madre y maestra de espirituales, siente Edith ese mismo impulso magisterial y maternal, ya no sólo desde la esfera del conocimiento, sino de la experiencia. Edith vuelve a Breslau. Es otra interiormente, y se encuentra con la difícil situación de comunicar a su familia la reciente conversión. En aquel momento, la madre, aquella mujer típicamente judía, la mujer fuerte de la biblia, se desmorona, se echa a llorar -era la primera vez que Edith ve llorar a su madre-. Ella también llora. Las dos ofrecen en silencio el gran sacrificio de su vida; las dos se mantienen en sus creencias respectivas.

En Breslau, Edith, al exterior, sigue siendo la misma. Se desarrollan paulatinamente sus dotes magisteriales. Es conocida como brillante fenomenóloga; así consta en la universidad de Breslau. No dará clase allí, pero, requerida por el profesor Guttmann dará clases particularmente; iniciará en la fenomenología a algunos alumnos. Es el caso de la señora Koebner. El relato que ofrece de su experiencia con Edith como profesora no tiene desperdicio:

Podía ir a su casa dos veces por semana para trabajar. Las clases en su despacho eran rigurosas pues tomaba el trabajo muy en serio y sabía maravillosamente aclararme aquella materia, desconocida para mí, mostrándose siempre paciente, incansable, realista. No tardé en percatarme de la magnífica maestra que me había cabido en suerte... No había transcurrido largo tiempo cuando a las clases siguió la invitación a una taza de té, y con este motivo empezó a darme a conocer con sus relatos el amplio grupo de amigos fenomenólogos (Teresia Madre Dei, 79).

Es un exponente del verdadero magisterio, que en Edith era una vocación, un modo de proceder, una relación interpersonal, amistosa. En esos años desarrollará el realismo fenomenológico precisamente en su labor magisterial. Pero será Espira la nueva ciudad donde desplegará su labor docente fundamental. Guiada por el vicario general Schwind, pasará ocho años en el liceo femenino y en la escuela normal de maestras de las Dominicas de Santa Magdalena, abarcando muy diferentes edades.

En realidad, ella era toda para nosotras... en aquella edad crítica, Edith nos servía de *ejemplo con su misma actitud*... Era tan discreta y callada que nos dirigía con su mismo ser... En sus juicios unía perfectamente la bondad y la justicia. Nunca la vimos de otra forma sino pacífica, delicada y discreta... Sin muchas palabras –tan solo por su personalidad y por todo lo que de esa personalidad irradiaba– ella se convirtió en mi guía, no solo para mis estudios, sino también para toda mi vida moral. Junto a ella se respiraba la atmósfera de lo noble puro y sublime, que elevaba a los demás (Teresia Matre Dei, 93).

El comentario de otra alumna es también muy significativo:

En los trabajos escolares podía yo consignar libremente mis opiniones personales y mis sentimientos más íntimos, pues esos trabajos llegaban tan solo a sus manos. Tenía el más hondo convencimiento de que allí podía decirlo todo, con toda sinceridad y verdad, sin peligro de ser mal comprendida... Muchos sufrimientos me oprimían por entonces, pero me fue más fácil olvidarlos que la pérdida de sus lecciones al verme precisada a cambiar de instituto. (Teresia Matre Dei, 94).

Ejercer de guía moral, sin pretenderlo, es la auténtica impronta del maestro. Aquí encontramos la clave de la verdadera autoridad: la autoridad moral, que se ejerce por lo que se es más que por lo que se dice o enseña. Esa autoridad deja libertad a los alumnos y, al mismo tiempo, descubre la verdad de las actitudes. En Edith encontraban ese difícil ascendiente que ofrece la autoridad moral; es lo que impulsa la elevación de los alumnos. La tarea docente se unirá a su carácter reflexivo; sigue siendo la pensadora, la filósofa; se la conoce como “la señorita doctora”. En aquellos momentos se dan una serie de circunstancias como el encuentro con Przywara. Este pensador jesuita le abre las

puertas hacia dos figuras relevantes en el mundo del pensamiento, dos maestros consumados: Newman y Santo Tomás.

Primero será el encuentro con las obras de Newman, que Przywara le pide que traduzca. Era el año 1925. Es de suponer la sintonía que encontraría Edith con el gran convertido del siglo XIX. Sintonía intelectual, espiritual, pero también magisterial. Su *idea de universidad* resonaba intensamente en Edith, tan proclive a aunar libertad de espíritu y verdad de pensamiento. Los principios morales, –sin moralina–, que orientaban el quehacer universitario de Newman, su “educación liberal”, en una armonía connatural con la fe, abrieron el horizonte del quehacer universitario en Edith. “Ponerse en contacto cercano, como el que da la traducción, con un espíritu como el de Newman es maravilloso para mí. Toda su vida ha sido una constante búsqueda de la verdad en la religión” (Neyer, 1991, 154).

El segundo maestro fue Santo Tomás. Przywara le pide ahora que traduzca las *Questiones disputatae de veritate*. Con Santo Tomás se dio el retorno de Edith a la filosofía; la afianza en el realismo, ese buscar la verdad, lo esencial de las cosas mismas. Sin embargo, el método tomista no la convence; ella está acostumbrada a la “investigación directa y objetiva”, Tomás de Aquino acude a procedimientos deductivos, desde el principio de autoridad, cifrado en las citas aristotélicas o de los Santos Padres en cuestiones teológicas.

A partir de 1929, Przywara consigue proyectar la labor intelectual de Edith como conferenciante; siguiendo así su labor magisterial. Es conocida y reclamada por Asociaciones de maestras, académicos. Suscita interés su juicio ante la situación social y cultural de Europa, sobre todo, le piden temas acerca de la mujer; proporcionará una idea objetiva y actualizada de la mujer moderna. Incidirá en sus características y la necesidad de formación no sólo intelectual, sino de la voluntad y el corazón. La mujer tiene un papel central, específico, en la situación social de Europa. Los títulos de sus conferencias son significativos al respecto: “Ethos de las profesiones femeninas”, “Profesión del varón y la mujer según el orden de la naturaleza y de la gracia”, “Fundamentos de la formación femenina”, etc.

Ve que al individualismo y utilitarismo del siglo XIX le sucede un siglo XX centrado en el problema social. Observa que, en su momento histórico, la acción de la mujer se amplía del hogar al mundo social y profesional, al mundo

político, mundial. Detecta los problemas del momento, de posguerra, de incertidumbre futura.

Entre las notas específicas de la mujer destaca “el espíritu maternal”; al respecto, ve en Santa María, madre de Jesús, el prototipo del alma femenina. Considera que virginidad y maternidad se dan en referencia mutua. Habla, así, de una maternidad espiritual o espíritu maternal que caracteriza a la mujer en general y, específicamente, en la labor docente.

Si es misión de la mujer, el proteger la vida, mantener unida a la familia, síguese que no le puede ser indiferente el que la vida de los estados y de los pueblos adopten o no formas que faciliten prosperidad a las familias y un futuro a la juventud [...] Por doquier se hace sentir la necesidad de atenciones y ayudas maternas; por consiguiente, en el concepto de *espíritu maternal* podemos compendiar todo cuanto hemos dicho sobre los valores propios de la mujer. Pero este espíritu maternal no se ha de reducir al estrecho círculo de los parientes o de los amigos personales, sino que, a ejemplo de la Madre de la Misericordia, debe acoger a cuántos están fatigados y cargados, y debe hundir sus raíces en el amor universal de Dios. (Stein, 1956, 13).

El curso de Antropología sobre *La estructura de la persona humana*, que van a pedirle en Munich, durante el semestre de 1932/33, va a servirle para poner en orden sus ideas sobre el ser humano; fundamentando en esas bases antropológicas las raíces de su pedagogía. Entre tanto, los tiempos que corrían se dificultan, los conflictos sociales afloran cada vez más; el nacionalsocialismo va tomando posiciones. Edith pierde su puesto de trabajo en Munich. Pero providencialmente, se cumple ahora su deseo retardado durante tantos años: de Munich pasará Edith Stein al convento de carmelitas de Colonia. El 15 de octubre de 1933 es admitida como postulante. En Colonia se le instará a proseguir sus estudios sobre Santo Tomás y también sobre San Juan de la Cruz. De allí son sus obras mayores: *Ser finito y ser eterno* y *Ciencia de la cruz*, que terminará poco antes de ser conducida al campo de concentración de Auschwitz. Tengamos en cuenta que se acercaba el cuarto centenario del nacimiento del doctor místico, en 1941; con el que Edith Stein tendría tal sintonía espiritual. Allí completará su visión antropológica, que inició en el curso de Munich con *La estructura de la persona humana*.

Podemos considerar algunos puntos esenciales de su antropología y pedagogía, o su antropología pedagógica, que emanan de sus investigaciones: la condición biológica, psicológica y espiritual caracterizan al ser humano. Su estructura se integra en las tres dimensiones: Razón, voluntad libre, afectividad o capacidad de amar. En virtud de su condición personal, el ser humano es finito en el tiempo, pero se proyecta eternamente en el ámbito del espíritu, en “el reino del espíritu”. Nos presenta así una verdadera fenomenología “del alma en el reino del espíritu y de los espíritus”, de la estructura del alma, a partir de los procesos de transformación interior, presentada por San Juan de la Cruz en la superación de la “noche del espíritu” (Stein, 1989).

La acción educativa deberá hundir sus raíces en la condición personal, racional y libre, con proyección de eternidad en la capacidad de amar, por la que el ser humano se supera continuamente a sí mismo. Desde estas premisas antropológicas y pedagógicas, enjuiciaba Edith Stein la situación cultural y educativa de su tiempo. Sus reflexiones pueden sintetizarse en un realismo antropológico y pedagógico frente al subjetivismo gnoseológico, al emerger de las ideologías y a las tendencias pedagógicas derivadas de estas corrientes de pensamiento, conocidas bajo el epígrafe común de “escuela nueva”.

5. EL PERSONALISMO EDUCATIVO. ANTROPOLOGÍA Y PEDAGOGÍA REALISTAS FRENTE AL DEVENIR DE LAS IDEOLOGÍAS

La relación entre antropología y pedagogía será la aportación singular de la obra de Edith Stein. Esa relación estaba quebrada justamente en las corrientes ideológicas del momento. Edith Stein encuentra en esas corrientes de pensamiento las bases de las nuevas tendencias pedagógicas, que en las primeras décadas del siglo XX se fueron caracterizando, bajo el título común de *escuela nueva*. Algunas notas características:

Postulación de nuevos métodos “activos” frente a la educación tradicional. Prioridad y protagonismo del alumno frente al profesor; de la libertad del alumno frente a la autoridad del profesor. Consideración de la singularidad del alumno, con sus capacidades y habilidades concretas, diferentes a las de otros alumnos, todas válidas; relativismo que ya empezaba a extenderse. Se incen-

tiva la vida natural y la emotividad, así como la actividad grupal y lúdica como modos de aprendizaje. El profesor adquiere el rango de guía, orientador, mediador, un acompañante de los alumnos, que son los sujetos constructores de su propio aprendizaje, tanto individualmente como colectiva o colaborativamente.

En definitiva, el aprendizaje se construye, no se adquiere; el modo es activo, colectivo, colaborativo, grupal. Se incentiva la esfera emotiva, relacional y el desarrollo de habilidades sociales; es un aprendizaje socioemocional.

Autores representativos de la escuela nueva, que discurren desde finales del siglo XIX y primera mitad del s. XX: María Montessori, Ovide Decroly, John Dewey, Georg Kerschensteiner, Edouard Claparède, Roger Cousinet y Célestin Freinet, Adolphe Ferrière. Este último tuvo una proyección fundamental. La expansión de la *Escuela nueva* fue rápida y abarcó toda Europa y paulatinamente, América, tanto del norte como del sur.

Ferrière en su folleto sobre “la Oficina Internacional de Educación y las Escuelas Nuevas” nos habla de un centenar de Centros europeos que pueden designarse propiamente como Escuelas Nuevas antes de la primera Guerra Mundial (1914-1918), aunque había más que usurpaban ese nombre... En 1921, en el Congreso de Calais, se creó la Liga Internacional de la Educación Nueva ... Congresos, que se programaron bianuales y a través de Revistas, de las cuales destacaron tres: *Pour l'ère nouvelle*, en Ginebra, para las naciones de habla francesa, fundada por A. Ferrière; *The new Era*, en Londres, dirigida por Beatrice Ensor, destinada a los países de lengua inglesa, y *Das Werdende Zeitalter*, en Berlín, creada por E. Rotten, para los de lengua alemana (Martín Ibáñez, 1976).

Muchos de estos autores son contemporáneos de Edith Stein. Ella ahondaba en el pensamiento que encontraba en la base de estas corrientes pedagógicas, lo hace analizando la estructura de la persona humana. El estudio del ser humano había preocupado a Edith Stein desde el principio de sus investigaciones. Estaba ya presente en su tesis doctoral sobre la empatía; el conocimiento humano implicaba toda la persona⁵. Después, en el curso de Munich, se trataba de ampliar la perspectiva: la estructura misma de la persona.

⁵ Sobre todo, si se trata de un conocimiento axiológico. Efectivamente, como después consig-

Se trataba de un trabajo de gran magnitud, pues la tesis doctoral había crecido hasta adquirir proporciones inquietantes. En una primera parte, apoyándose aún en algunas alusiones contenidas en los cursos de Husserl, he investigado el acto de la empatía, viendo en él un especial acto de conocimiento. De ese punto he pasado a algo que me toca personalmente más de cerca y ha seguido atrayendo mi atención una y otra vez en todos los trabajos posteriores: la estructura de la persona humana” (Stein, 2003, 359).

Dos cuestiones preambulares en este estudio: el método empleado y la interna relación con la pedagogía. En cuanto al método, Edith sigue siendo fenomenóloga. Comenta que no seguirá a Santo Tomás, “pues en algunos puntos esenciales, dice, soy de otra opinión”. Desde este método fenomenológico, analizará la situación singular del hombre, así como su condición social y cultural y, por tanto, la base educativa que lo caracteriza. Los temas que desarrolla dan muestra de su preocupación: la idea del hombre como fundamento de la pedagogía y de la labor educativa; la antropología como fundamento de la pedagogía. Algunos temas que desarrollará: género, especie, individuo, lo animal del hombre y lo específicamente humano, el alma como forma y como espíritu, el ser social del hombre...

Precisamente en su Antropología analiza las imágenes del hombre que se dan en su momento y que están a la base de las tendencias pedagógicas. Primero la imagen del hombre en el idealismo: el hombre que aspira a un ideal de perfección, pero que se construye a sí mismo; premisa propia del subjetivismo moderno. Señala posteriormente cómo el romanticismo, la literatura rusa y el psicoanálisis trataron de descubrir las fuerzas profundas del ser humano; pero éstas se hicieron patentes para todo el mundo con la llegada de la guerra y las convulsiones de la posguerra.

En estas corrientes de pensamiento se pone el énfasis en la valoración de los instintos, en la satisfacción de los mismos; en el alumno se incentiva un protagonismo cifrado en la esfera emotiva. Consecuencia, en padres y educadores la tarea de dirigir y de formar retrocede en beneficio del esfuerzo por comprender... Ahora bien, cuando se emplea el psicoanálisis como medio de

narán Scheler y Hildebrand el conocimiento de los valores requiere una especial sintonía con el mundo de los valores, un salir del subjetivismo reinante.

comprensión, existe el gran peligro de seccionar el vínculo vivo entre las almas, que es condición de toda intervención pedagógica e incluso de toda comprensión (Stein, 2003).

Repasa igualmente la concepción existencialista, que termina en el nihilismo antropológico; falta sustento ontológico y, por tanto, pedagógico, la vida profunda es para Heidegger una vida según el espíritu. El hombre es libre, en el sentido de que puede y debe decidirse por un verdadero ser. Pero no le ha sido señalado ningún otro fin que ser él mismo y perseverar en la nada de su ser (Stein, 2003).

Es fácil, desde estas corrientes de pensamiento, derivar en el emotivismo y en el utilitarismo que caracterizó las tendencias pedagógicas del momento, derivadas precisamente del idealismo, el psicoanálisis y el existencialismo, así como de la impronta sociologista que empezó a florecer muy aunada al marxismo. Este ingrediente ideológico cobrará relieve en formas de educación estatalizada, muy propia de los totalitarismos que ya apuntaban.

Se dice que el idealismo era el padre de las ideologías, sistemas no ya de conocimiento, sino de acción político social. Y no olvidemos que treinta años después de Marx, más o menos, es la eclosión del comunismo; treinta después de Nietzsche, la del nacionalsocialismo; treinta después de Freud, la ideología de género. Los tres ideólogos o “maestros de la sospecha”, en palabras de Paul Ricoeur, tuvieron las consecuencias que se sufrieron a lo largo del siglo XX.

Edith ahonda en las bases gnoseológicas de estas derivas ideológicas y pedagógicas. La respuesta la encuentra en una metafísica realista. “Sólo será posible evitar el nihilismo pedagógico que se sigue del nihilismo metafísico si se logra superar este último con una metafísica positiva”. Una pedagogía adecuada a una antropológica realista debe poner de relieve *la naturaleza espiritual del hombre*, su *razón y libertad*. La educación ha de contar con estos factores; es más, se concibe sólo desde estos factores humanos.

La naturaleza espiritual del hombre -razón y libertad- exige asimismo espiritualidad en el acto pedagógico. Es decir, exige una colaboración del educador y del educando que siga los pasos del paulatino despertar del espíritu. En virtud de esa colaboración la *actividad rectora del educador* debe dejar cada

vez más espacio a la *actividad propia del educando*, para terminar permitiéndole pasar por completo a la autoactividad y a la *autoeducación*... -En ocasiones de dificultad y daños sufridos y la consiguiente cerrazón por parte del alumno- solamente el amor y un respeto lleno de reverencia, que no intenten abrirse paso violentamente, podrán acceder a lo que encuentran cerrado (Stein, 2002, 17).

Las bases educativas sobre bases antropológicas. Pero además hay que salvar la individualidad y, al mismo tiempo, el estudio universal del hombre. Al respecto considera que la antropología, a diferencia de la historia y de las ciencias a ella afines, es una ciencia del espíritu dotada de universalidad, una ciencia del hombre como persona. Ahí tienen cabida la comunidad, el Derecho, el Estado. “Por regla general en los individuos encontramos una *actitud guiada por valores* hacia el todo del que se saben miembros”.

Así es como considera Edith la esfera de los valores, indisolublemente unida a la antropología, como referentes culturales y sociales de los individuos y los pueblos. Pero ahonda en la indagación del valor; algo que ha caracterizado en general a los fenomenólogos, como Scheler, Hildebrand; si bien, desde un objetivismo axiológico, que ancla en la ontología y que respondía al subjetivismo reinante en el momento.

Las preguntas acerca del valor y el deber se suelen asignar a la ética, y la ética pasa por ser una disciplina filosófica. Lo que un objeto vale lo vale en razón de lo que es. La jerarquía de valores es una jerarquía de seres. Por lo tanto, *la teoría del valor*, de la que se siguen las normas para la conducta práctica, forma parte de la *teoría general del ser u ontología*, en la cual hemos de ver la doctrina filosófica fundamental, la filosofía primera. También es parte de la ontología la ciencia general del espíritu, que a su vez tiene como una de sus partes la antropología general concebida como ciencia del espíritu (Stein, 2002, 29).

Naturaleza y espíritu son los componentes de la persona; son los ámbitos en que debe situarse el pensador y el educador. Concluye Edith con la consideración de que la antropología filosófica necesita el complemento de la antropología teológica. Las dimensiones biológica, psíquica, espiritual del hombre serán completadas posteriormente en sus últimas obras, *Ser finito y ser eterno*

y *Ciencia de la Cruz*. En esta última es peculiar aportación su análisis del espíritu humano en el *reino del espíritu*. Es capaz de llegar a profundidades insondables del espíritu humanos de la mano de la experiencia de los místicos, de Santa Teresa y San Juan de la Cruz. Pero también podemos afirmar, en aquellos momentos previos al holocausto, que Teresa benedicta de la Cruz exponía la propia experiencia mística a la que había llegado, culminando su tarea intelectual al paso de su experiencia vital.

Edith Stein desde su itinerario personal y su pensamiento inicia la trayectoria del personalismo a lo largo del siglo XX, que culminará en el personalismo ético postulado posteriormente por Karol Wojtyła en la escuela ética de Lublín y Cracovia. Una novedad metodológica nos ofrece esta escuela: el método reductivo, que partiendo de la experiencia moral se remonta hasta las bases antropológicas y metafísicas; volviendo a aunar aquella ruptura entre el ser y el deber iniciada por Hume con la falacia naturalista.

Así pues, Edith Stein inicia la perspectiva realista del personalismo y será continuada posteriormente por otros autores como Karol Wojtyła, Hildebrand, Seifert, Ratzinger, etc. Sentando las bases de la educación en una antropología realista.

6. EL PROCEDIMENTALISMO ACTUAL Y RESPUESTA DESDE EL REALISMO STENIANO

Las bases metodológicas de la Escuela Nueva fueron prolongándose a lo largo del siglo XX y las primeras décadas del XXI y han perfilado paulatinamente las últimas legislaciones educativas, LOGSE, LOMCE, LOMLOE.

Las “metodologías de enseñanzas innovadoras” o también denominadas “metodologías activas” se postulan como estrategias educativas que, primeramente, se contraponen al método tradicional que califican de unidireccional, receptivo, memorístico y pasivo, centrado en conocimientos frente al desarrollo de habilidades. Algunas de esas metodologías activas son: Aprendizaje basado en Proyectos (ABP). Aprendizaje basado en problemas. Aprendizaje Basado en el Pensamiento (Thinking Based Learning). Flipped Classroom

(Aula Invertida). Aprendizaje Cooperativo. Aprendizaje y servicio. Gamificación. Design Thinking (Pensamiento de Diseño). Aprendizaje cruzado.

Algunas de estas metodologías han buscado un fundamento en psicologías emergentes en las últimas décadas del siglo XX, como la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner o la inteligencia emocional de Goleman. Serían la base fundante de las variedades de competencias a gestionar en la educación o de la “competencia emocional”. Ciertamente, estos psicólogos han constituido una gran aportación psicológica y educativa.

Es algo aceptado comúnmente la variedad de inteligencias que poseemos, así como el mayor desarrollo de unas sobre otras, según la cualificación personal; es la base de la especialización profesional. Igualmente ha supuesto una aportación para la educación la adaptación pedagógica a esas especificidades intelectivas. Pero esto no significa que debamos baremar metodológicamente cada una de las competencias hasta el grado que nos presentan los “mapas competenciales” y “los mapas criterios”, como derivación de la LOMLOE. Esto supone incurrir en la baremación de esas modalidades intelectuales desde fuera, justamente lo contrario de lo que quiso presentar Gardner: respetar la especificidad intelectual de cada alumno, que supone una orientación más incisiva hacia unas materias sobre otras; que, además, se impone de suyo. Todas las materias son importantes, todas las cualificaciones intelectuales también; cada alumno, desde su cualificación específica asume esa modalidad intelectual, esa competencia (o futuro “desempeño” —como veremos que definen las competencias—, si es que se orienta por esa inclinación natural), pero todas las demás modalidades también, al menos en alguna medida.

Algo parecido ha ocurrido con el tema de la inteligencia emocional, la “competencia emocional” intrapersonal o interpersonal. Efectivamente, la emotividad, mejor, la afectividad, está estrechamente ligada a la inteligencia, y las modalidades intra o interpersonales sobresalen más en unas personas u otras, según temperamentos y caracteres. Desde Platón y su noción del “conductas bellas” hasta Zubiri y su “inteligencia sentiente”, se ha visto esa estrecha interacción. Pero actualmente se exalta la esfera de la emotividad al margen de la razón o del control de la voluntad. Se habla de autoestima, y, muchas veces, se justifica con ello un emotivismo descontrolado, tan notorio en la

adolescencia. Y entonces nos proponemos incentivar la competencia emocional, fomentando emotivismos y el consiguiente descontrol en las actitudes.

No tener esto en cuenta, pretender “baremar” esas modalidades intelectuales o emotivas lleva consigo, ha llevado consigo, la complejidad metodológica que estamos sufriendo. Y, curiosamente, el fracaso escolar no ha disminuido, sino que ha aumentado. Las metodologías activas, llamadas de suyo a mejorar la enseñanza, se han extremado cayendo en la autorreferencialidad del procedimiento –mapas conceptuales, criterios, sobre otros mapas conceptuales, que rectifican o suplen los anteriores...– Es lo que llamamos procedimentalismo, impregnado de no poca base ideológica. Aparte de estas bases psicologistas hay otras de orden propiamente metodológico, procedimental, legalista, que impregnan nuestros sistemas educativos.

Mientras estoy concluyendo la comunicación, soy convocada a una reunión en torno a la “Memoria para la reverificación del Grado en Derecho”, en la Universidad Católica de Ávila. Siguiendo las instrucciones del RD 822/2021, nos orientan sobre las nuevas metodologías a seguir en las guías docentes, como consecuencia de la memoria que se enviará para la “reverificación” del Grado en Derecho. Se habla de “aprendizajes comprendidos en las competencias generales, específicas, transversales”, que suponen la consecución de ciertos conocimientos (saber sobre algo), de habilidades o destrezas (saber hacer, manejo instrumental), de competencias, sub-competencias, competencias transversales que secuencian sucesivamente la consecución de esas habilidades.

Se nos pide, igualmente, nuevas programaciones en Educación Secundaria, exigencia de la LOMLOE, ley reguladora de la enseñanza secundaria, *Decreto 39/2022, de 29 de septiembre* y *Decreto 40/2022, de 29 de septiembre*. Los requisitos son muy similares. Se señalan unos principios rectores como preámbulo de la ley que:

Sigue las herramientas metodológicas consignadas del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Así mismo, la LOMLOE intenta responder a estas nuevas exigencias sociales tomando como punto de partida los siguientes enfoques: El reconocimiento de los derechos de la infancia establecidos en 1989; el fomento de la igualdad de género y la coeducación; la promoción

del éxito escolar; el despliegue de los 17 objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030; el incremento de la competencia digital.

Desde estos “principios rectores”, establece los siguientes elementos del currículo: a) Objetivos de etapa. b) Competencias clave. c) Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica. Descriptores operativos. d) Competencias específicas. e) Mapas de relaciones competenciales. Vinculadas a los criterios de evaluación y descriptores operativos. f) Criterios de evaluación. g) Mapas de relaciones criterios. h) Contenidos de materia. i) Contenidos de carácter transversal. j) Principios pedagógicos. k) Principios metodológicos. l) Situaciones de aprendizaje. Que especifica y recoge los elementos anteriores en las tareas y actividades encaminadas a la consecución de los objetivos y competencias.

Vemos que las “competencias” constituyen la médula del aprendizaje. ¿Cómo las define la ley? –Vaya por delante la dificultad de encontrar una definición con cierto rigor–.

La LOMLOE define las competencias clave como los desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales... En la LOMCE se hablaba de estándares de aprendizaje... Ahora, la nueva legislación nos apunta que para cada una de las competencias clave se definen un conjunto de descriptores operativos partiendo de los diferentes Marcos europeos de referencia existentes. Estos descriptores operativos son el marco de concreción de las competencias específicas de cada área, ámbito o materia (LOMLOE, 2022. Competencias clave).

Los “marcos europeos” son los referentes significativos de la ley. Se entiende que, en los Centros de Secundaria, en enero de este mismo año 2023, se propusiera un curso de formación para los profesores, dada la nueva ley de educación y la necesidad de “reciclarse”. La convocatoria decía:

El Instituto de las Mujeres y el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado lanzan una edición del MOOC “Educación para la igualdad”. Se trata de un curso online gratuito dirigido a profesionales de la educación, sin importar el nivel educativo en el que llevéis a cabo vuestra actividad.

Se organiza a través de cuatro módulos para dotar a las personas que participan en él tanto de conocimientos como de herramientas y estrategias para abordar las desigualdades que se dan en los diferentes ámbitos de la sociedad, y propiciar así una experiencia educativa más igualitaria. Módulos: Desigualdades de género, Desigualdades de género en el contexto educativo, Educación sexual integral, El movimiento feminista, la conquista de derechos y el espacio público. Entender el pasado para construir el futuro.

¿Por dónde camina la enseñanza actualmente? En una conferencia ofrecida por el filósofo Juan Arana, en Madrid, en la Fundación Universitaria española (FUE, marzo 2023) sobre la evolución de la Universidad, decía que el profesor universitario había pasado de la figura del maestro, al investigador y al tecnócrata; podríamos agregar: y al burócrata, máxime si se trata del profesor de Secundaria. De modo que los procedimientos didácticos se han convertido en procedimientos burocráticos al servicio de la Administración. Así, las programaciones didácticas que ocupaba treinta páginas –ya estaba bien–, pueden ocupar ahora cuatrocientas páginas, o más si se quieren especificar posibles “situaciones de aprendizaje” –que también se nos pide detallar–.

En general, el énfasis en “las competencias”, los “desempeños” profesionales, pone el acento en una visión utilitaria, burócrata y tecnócrata de la enseñanza; se deja de lado la formación humana, personal y cultural, para potenciar la acción útil encaminada a “afrontar los principales retos y desafíos globales y locales”. Un procedimentalismo burocrático al servicio de los poderes públicos, de “lo políticamente correcto”. Al mismo tiempo, se incide en el fomento de la emotividad de los alumnos, en menoscabo de la formación intelectual y volitiva, de la formación humana y cultural sólida. Condiciones muy favorables para la manipulación.

Las competencias reseñadas son: comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, conciencia y expresiones culturales. Competencias, desempeños, habilidades. No le faltaba razón a Bergson cuando decía que habíamos pasado del *homo sapiens* al *homo faber*.

Los procesos metodológicos se autorrefieren continuamente; dando la sensación de estar cerrados en sí mismos. El “cómo” metodológico suplanta al

“qué”, a los contenidos y los conocimientos. Lo importante no es la materia que se tenga entre manos, sino dominar los procedimientos tecnológicos que permitan la consecución de intereses, la autosatisfacción emotiva del alumno, su protagonismo exclusivo.

La razón de la implantación extendida del trabajo por proyectos es que la nueva pedagogía concede más valor al método que al contenido, es decir, más al trabajo en grupo y al uso de Internet que a los conocimientos. Los nuevos pedagogos afirman que este método es “activo” mientras consideran “pasivo” el aprendizaje vehiculado por un profesor que explica el contenido y controla que el alumno haya aprendido la materia...

El multiculturalismo se presenta hoy en la nueva pedagogía como meta y como método, y suele considerarse combinación con el trabajo individual y el trabajo por proyectos... Se ha perdido la idea de la educación como desarrollo sistemático del pensamiento en los jóvenes, reemplazándola por la búsqueda de la información sobre temas diferentes (Enkvist, 2014, 113).

Se acentúan las nuevas metodologías, la innovación, en la dirección de la gamificación o procesos lúdicos, la clase invertida, la potenciación de la opinión y la participación (a veces da la impresión de que da lo mismo sobre qué y cómo sea esa participación).

Se han dado cambios en el vocabulario: “proyectos” se ha convertido en “aprendizajes temáticos” o actividades “multidisciplinares”. “Entrenar la mente” (que era un término del que se burlaban los primeros reformadores) se ha convertido en “destreza de pensamiento crítico”. “Experiencia vivida” se ha transformado en “actividad práctica” o “entendimiento profundo”. “Participación del grupo” ha llegado a denominarse “aprendizaje cooperativo”. Sin embargo, excepto por estas variaciones cosméticas y por un intento de integrar los ordenadores en la mezcla final, las reformas que se defendían en aquellas primeras décadas del siglo XX han dominado los colegios durante mucho tiempo. La repulsa del “énfasis exagerado” en el contenido, considerado como algo destructivo, es una reforma que lleva dominando desde hace medio siglo (Hirsch, 2012, 34).

Estas derivas metodológicas tienen su base en una antropología nihilista y emotivista que ya oteaba Edith Stein como fruto del subjetivismo moderno.

En la actualidad ese subjetivismo se mantiene, pero con los tientes posmodernos de individualismo, relativismo y utilitarismo. Por doquier se hablaba de posverdad, pensamiento débil, posdeber, amor líquido. Lipovetsky y Baumann han referido las características del mundo moderno, pero actualmente las encontramos incardinadas en las aulas.

Como resultado de todo esto, cuando el posestructuralismo –la posmodernidad– tomó el relevo del estructuralismo, muchos teóricos de la educación ampliaron su perspectiva basada en las clases sociales de los alumnos hacia nuevas cuestiones: el género, la etnicidad y la orientación sexual. Para los posestructuralistas, la realidad no existe de manera objetiva y por eso no puede haber ninguna verdad y las escuelas no debían ser lugares para la transmisión del conocimiento sino para la libre explotación de los intereses de los alumnos.

En la visión del mundo del estructuralismo y del posestructuralismo, los profesores son considerados como parte de la burocracia estatal, de los servicios sociales... Están siendo utilizados para fines políticos y sociales y perciben vagamente que están siendo manipulados por las autoridades políticas. En la educación tradicional eran vistos como profesionales con clara misión de elevar el nivel educativo de sus conciudadanos. Eran modelos, respetados por los alumnos y sus padres y a menudo consultados en cuestiones locales (Enkvist, 2014, 25).

La figura del profesor como maestro, magníficamente caracterizada por Inger Enkvist, sucumbe en las nuevas tendencias. La falta de referencialidad a unos contenidos serios que centren los procesos de aprendizaje y a la figura del profesor-educador como guía fundamental de la enseñanza, hace que el tan cacareado “fracaso escolar” vaya en aumento, por más que en el propio sistema educativo se trate de atar todos los cabos tecnológicos y burocráticos como medida de solución. Con Hirsch consideramos las siguientes paradojas a las que se sucumbe:

Poner el énfasis en el pensamiento crítico a la vez que se elimina el conocimiento reduce la capacidad del estudiante de pensar críticamente.

Alabar a un niño constantemente para reafirmar su autoestima sin tener en cuenta su logro académico alimenta la autocomplacencia o el escepticismo, o ambos, y desemboca finalmente en un declive de la autoestima.

Prestar atención de modo significativo a un estudiante en una clase de veinte o cuarenta significa que el profesor acaba por abandonar a la mayoría de los niños la mayor parte del tiempo.

Las tareas para casa, que han sido denominadas como “evolutivamente inapropiadas” han demostrado ser altamente apropiadas para millones de estudiantes en todo el mundo, mientras que los escasos conocimientos con los que se alimenta a los niños estadounidenses sí que es evolutivamente inapropiado (en dirección descendente) y encima a menudo les aburre (Hirsch, 2012, 34).

Hemos observado que las ventajas de estas corrientes pedagógicas que se cifraban precisamente en la cualificación de los métodos de enseñanza, ayudados por los medios tecnológicos actuales, permitían un paulatino desarrollo de la educación en autoeducación. Pero justamente al extremarse el procedimiento metodológico, al caer en ese procedimentalismo, se ha vaciado de contenido la misma educación, se ha dejado de lado la primacía del hecho educativo, que tiene como protagonistas tanto al profesor como al alumno como los contenidos vehiculares de la enseñanza-aprendizaje. Aquel nihilismo antropológico y pedagógico que denunciara Edith Stein ha invadido nuestro sistema educativo. Sólo una renovación antropológica y pedagógica sobre bases personalistas y realistas podrán recomponer la educación en la actualidad.

Quien haya pasado algunos años por la enseñanza, y haya disfrutado de aquellos profesores que llegaban a clase el primer día con un folio que contenía el programa, una breve síntesis metodológica y una bibliografía y sin más preámbulos comenzaban el curso, añorará la enseñanza de aquellos verdaderos maestros, que dejaban huella en los alumnos. La enseñanza, tanto secundaria como universitaria, estaba vertebrada desde unos contenidos serios, que ilustraban el entendimiento, una disciplina que abundaba en la formación de la voluntad y un equilibrio afectivo. La formación humana del alumno era lo central. La figura del profesor era medular: un experto en humanidad, que tenía, por su competencia profesional y su calidad humana, esa autoridad moral por la que, sin pretenderlo, se convertía en guía y modelo del alumno. Profesores al estilo de Edith Stein, como hemos visto más arriba.

7. CONCLUSIONES. APORTACIONES DEL PERSONALISMO STENIANO A LA EDUCACIÓN

Hemos visto en Edith Stein una antropología realista, un inicial “personalismo ético” que posteriormente completarán otros fenomenólogos personalistas, algunos contemporáneos suyos, como Roman Ingarden, Dietrich von Hildebrand, o un poco posteriormente Karol Wojtyła que acuñará el término “personalismo ético”, así como la nueva modalidad metodológica o “método reductivo”. Este nuevo proceder metodológico parte de la experiencia humana para descubrir en ella “reductivamente” las bases antropológicas y metafísicas de la persona, los principios educativos.

En la corriente personalista se han ido perfilando las bases antropológicas de la educación. Una de ellas: razón y libertad que se requieren unidas. Esa unidad orienta y garantiza la afectividad, el amor, la relación interpersonal; estas son las bases antropológicas de la educación.

En Edith Stein el método fenomenológico, la intuición sensible e intelectual, la empatía, definieron su modo de conocer. Primordial es, en ese sentido, aquel partir de “las cosas mismas”. No fue menos importante el encuentro con Santa Teresa, su conversión, abriéndole el horizonte de “la experiencia espiritual” como principio de todo conocimiento humano, propio y ajeno. Ahí encontró la verdad del hombre, al mismo tiempo que la verdad de Dios. Desde ahí enjuició las antropologías de su momento: idealismo, psicoanálisis, existencialismo, positivismo... y acuñó las bases de una antropología adecuada como fundamento de la pedagogía, de la acción educativa.

Su experiencia docente, sus conferencias sobre el papel de la mujer en la cultura y la sociedad, completan su visión antropológica y pedagógica, su personalismo educativo. Podemos concluir sintetizando algunas claves de su pensamiento como base de la pedagogía, de la acción educativa.

- El ser humano debe considerarse en su integridad humana, en su condición biológica, psíquica y espiritual, donde razón, voluntad y afectividad se dan en referencia mutua.
- La educación tiene su razón de ser en el perfeccionamiento del ser humano en todas sus dimensiones. No se da la acción sin conociemien-

to, libertad sin racionalidad, la primacía del amor constituirá la actitud básica de la persona; más en el caso del docente.

Desde estos principios antropológicos y pedagógicos se puede responder al procedimentalismo pedagógico actual:

- Frente a metodologías incidentes en los procesos, potenciar los contenidos, los conocimientos, centrales en todas las modalidades de inteligencia.
- Frente a la prevalencia de la actividad lúdica: incentivar el esfuerzo, la formación de la voluntad.
- Frente al emotivismo, disfrazado de autoestima: incentivar el autocontrol, la empatía emparentada con la objetividad racional.
- Frente a la conectividad invasiva y adictiva, autodominio; control del uso de los medios digitales.
- Frente a la prevalencia de los medios, centralidad del profesor; educación: suscitar modelos
- Frente a objetivos meramente políticos o ideológicos, educar en el pensamiento, en la crítica constructiva, que favorecerá la igualdad y la libertad

Nos consuela pensar que la humanidad se impone, por encima de los procesos. Sigue habiendo padres y madres y “maestros” que educan. Muchas veces los profesores sufrimos estos excesos procedimentales, –se nos exigen–, los anotamos –no sin hartura–; y después nos dedicamos a nuestros alumnos, a su formación, a la enseñanza. En ese trato cotidiano, la materia que impartimos y ellos mismos en esa relación “empática” que se produce en las clases, nos van enseñando el método más adecuado. Pocas veces se cumple más al dedillo aquello de que “la experiencia es la madre de la ciencia”. La experiencia docente, la madre de la pedagogía; no supuestos meramente teóricos, burocráticos y poco más. Pero para eso se requieren profesores que sean educadores guías, modelos. Profesores expertos en humanidad, competentes en su materia, que susciten ese ascendiente de humanidad.

El personalismo ético, como lo vivió Edith Stein, nos ayudará a fomentar una educación personalista y salir al paso del estado de la educación en la actualidad.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Edith Stein:

- Stein, E. (1956) "*Fraudenbildung und frauenberufe*" (Formación femenina y vocación femenina). Colección de estudios (desde 1930-1956). Ed. 4^a. Verlag Schnell y Steiner.
- (1963) *Cartas a Hedwig Conrad-Martius*. Verbo Divino
- (1973) *Estrellas amarillas*, Traducción de C. Castro Cubels. Espiritualidad.
- (1989). *Ciencia de la Cruz. Estudio sobre San Juan de la Cruz*. Monte Carmelo
- (1994). *¿Qué es fenomenología?* En *La pasión por la verdad*. Bonum.
- (1998). *Cartas a Roman Ingarden (1917-1938)*. Espiritualidad.
- (1999). *Escritos espirituales*. Palabra.
- (2002). *Estructura de la persona humana*. B.A.C.
- (2002). *Obras Completas I: Escritos autobiográficos y cartas*. (De amigos y conocidos). Espiritualidad: Monte Carmelo. (*Brief über Edith Stein I: Von Freunden und Bekannten*).
- (2003). *Obras completas IV. Escritos antropológicos y pedagógicos*. Monte Carmelo.
- (2004). *El problema de la empatía* (Trad. José Luis Caballero Bono). Trotta.
- (2009). *La mujer*. Palabra.

Sobre Edith Stein:

- Herbstrith, W. (1999). *El verdadero rostro de Edith Stein* (Trad. Melchor Sanchez de Toca) 5^a ed. Encuentro.
- Ferrer, U. (2009). *Para comprender a Edith Stein. Claves biográficas, filosóficas y espirituales*. Palabra.
- García, C. (1998). *Edith Stein o la búsqueda de la verdad*. Monte Carmelo.
- Neyer, M. S. (1991). *Edith Stein. Briefe an Roman Ingarden 1917-1938*. Herder
- Neyer, M. S. (2004). *Édith Stein au carmel*. Lessius
- Ranff, V. (2005) *Edith Stein. En busca de la verdad*. Palabra.
- Teresa a Madre Dei. (1980). *Edith Stein. En busca de Dios*. Verbo Divino.
- Teresa Renata del Espíritu Santo (2009): *Edith Stein, una gran mujer de nuestro siglo*. Monte Carmelo. (1954) *Edith Stein, Lebensbildeiner Philosophin und Karmelitin (Biografía de una Filósofa y Carmelita)*. Glock und Lutz.

Otros:

- Von Hildebrand, D. (1998). *La esencia del amor*. Eunsa.
- Palacios, J. M. (1982). “La Escuela ética de Lublín y Cracovia”. *Rev. Sillar*, n. 5, enero-marzo, 55-66.
- Seifert, J. (2008). *Das Wesen der Wahrheit und die Person. De veritate*. Frankfurt.
- Seifert, J. (1995). *Qué es y qué motiva una acción moral*. Univ. Francisco de Vitoria
- Ratzinger, J. (2006). *La sal de la Tierra*. Palabra.
- (2005). “Verdad y Libertad”. *Rev. Humanitas*, n. 14.
- Wojtyla, K. (1978) *Amor y responsabilidad. Estudio de moral sexual*. Palabra
- (1979). *Persona y acción*. BAC. Nueva edición en Palabra, 2011.
- (2005). *Mi visión del hombre*. Palabra.

Educación en la actualidad:

- Enkvist, I. (2006). *Repensar la educación*, Ediciones Internacionales Universitarias.
- (2006). *Aprender a pensar: Simposio Internacional en la Universidad de Lund*. Lund University, Romanska Institutionen.
- (2011). *La buena y la mala educación. Ejemplos internacionales*. Encuentro.
- (2014) *Educación: guía para perplejos*. Encuentro.
- Hirsch, E.D. (2012) *La escuela que necesitamos*. Encuentro.
- (1998) *Los colegios que necesitamos: y por qué no los tenemos*. Estudios Públicos
- (2016) *Por qué es importante el conocimiento*. Harvard Education Press
- LOMLOE-Las Competencias Clave. Campuseducacion.com
<https://www.campuseducacion.com/blog/recursos/las-competencias-clave-de-la-lomloe/>
- Marín Ibáñez, R. (1976) Los ideales de la escuela nueva. *Revista de educación* (242) pp 23-42.
<https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:f1d8e950-e275-4512-a85b-8383462bd0c1/re24202-pdf.pdf>