



## 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



## Liderazgo educativo en Edith Stein: perspectivas y actualización

*Educational leadership in Edith Stein:  
perspectives and updates*

ANA ISABEL GÓMEZ-VALLECILLO<sup>1</sup>

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

ID ORCID 0000-0002-9907-280X

ENRIQUE SÁNCHEZ-SOLANO<sup>2</sup>

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

ID ORCID 0000-0003-2384-2502

---

Recibido: 01/02/2024 | Revisado: 01/05/2025

Aceptado: 06/05/2024 | Publicado: 30/12/2025

DOI: <https://doi.org/10.51743/cpe.454>

<sup>1</sup> (anai.gomez@ucavila.es) Doctora en Filología Inglesa por la Universidad de Extremadura (España). Profesora e investigadora en la Universidad Católica de Ávila, España. Coordinadora del Centro de estudios de Innovación y Formación del Profesorado de la UCAV. VI Premio de Innovación Educativa por la Asociación de amigos de la UCAV (2021). Entre sus publicaciones destacan: Montesinos, N. A., & Gómez-Vallecillo, A. I. (2023). Gamificación en el aprendizaje del inglés como segunda lengua. En E. Ordóñez y E López (coord.) *Formación y tendencias en educación*, 31, 31-46. Dykinson; Vergara, D., Gómez-Vallecillo, A. I., Fernández-Arias, P., & Antón-Sancho, Á. (2023). Gamification and Player Profiles in Higher Education Professors. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 13 (1), 1-16.

<sup>2</sup> (enrique.sanchez@ucavila.es) Profesor e investigador en la Universidad Católica de Ávila; MBA en Instalaciones e Instituciones Deportivas, y del Profesorado de Secundaria y Bachillerato.

RESUMEN: A medida que se hace más evidente que el liderazgo pedagógico en el siglo XXI debe ser una función distribuida, que implique a la dirección del centro, los mandos intermedios y los profesores, en este artículo nos centramos en estos últimos para explorar la viabilidad de un modelo de liderazgo educativo propiamente steiniano. Según el modelo de liderazgo de Edith Stein, el arte de educar implica tanto la educación del intelecto como de la voluntad y la emotividad, al tiempo que fundamenta sus raíces en la verdadera estructura de la persona humana, la cual debe orientar toda la labor educativa. Es desde esta perspectiva pedagógico-antropológica desarrollada por Stein como se ayuda al educando a llegar a ser hombre verdadero, a alcanzar la verdad de su ser y su verdadera individualidad. En este artículo se analizarán sus escritos pedagógicos, su experiencia personal como estudiante y su labor docente como profesora. El examen de estas facetas nos permitirá presentar un modelo pedagógico con el poder de transformar al profesorado en el líder educativo que la sociedad actual necesita más que nunca.

PALABRAS CLAVE: Edith Stein, educación, enseñanza-aprendizaje, formación del profesorado, liderazgo.

ABSTRACT: As it becomes increasingly evident that pedagogical leadership in the 21st century must be a distributed function involving school administration, middle management, and teachers, this article focuses on the latter group to explore the viability of a specifically Steinian educational leadership model. According to Edith Stein's leadership model, the art of education encompasses the development of both intellect and the will and emotions, while grounding itself in the authentic structure of the human person, which should guide all educational endeavors. It is from this pedagogical-anthropological perspective developed by Stein that the learner is assisted in becoming a true human being, attaining the truth of one's being and genuine individuality. This article will analyze Stein's pedagogical writings, her personal experience as a student, and her teaching role as a professor. An examination of these facets will enable us to present an educational model with the capacity to transform educators into the educational leaders that contemporary society requires more than ever.

KEYWORDS: Edith Stein, education, leadership, teacher training, teaching-learning.

---

Coordinador del Grado en Economía de la UCAV. Las áreas principales de investigación son Economía del Territorio, Economía Laboral y Economía Internacional. Entre sus publicaciones: *Economía mundial* (2019<sup>3</sup>) Univ. Católica de Ávila; “Desarrollo económico, medioambiente y libertad económica: ¿complementarios o antagónicos?”, Sánchez Solano, E, Gómez Vallecillo. A. I., *Persona y sostenibilidad ecológica*. Coord. por Catherine Declercq, David Sanz-Bas (2023), 123-140. Dykinson.

## 1. INTRODUCCIÓN

**L**os continuos cambios sociales y las nuevas formas de acceso al mercado laboral imponen cada vez mayores exigencias a los organismos educativos tanto a nivel institucional como a nivel del profesorado, verdadero artífice del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. El marco conceptual del liderazgo tiene su origen en el campo empresarial y se ha nutrido de diversas áreas de conocimiento tales como la psicología, la sociología o la gestión de empresas. Al tratarse de un fenómeno social que ha sido estudiado a través de distintas disciplinas, el concepto de liderazgo ha evolucionado a lo largo del tiempo y ha adoptado numerosos enfoques dependiendo del contexto en el que se estudia. Esta dispersión impide acuñar un concepto único de liderazgo que lo abarque en su totalidad (Gumus et al., 2018; Riascos-Hinestrosa y Beceril-Arostegui, 2021).

Los grandes expertos del pensamiento sobre liderazgo educativo (LE) se nutren también de las raíces del liderazgo empresarial, ya que la eficaz gobernanza de los centros educativos es fundamental para la calidad de la enseñanza y el buen desarrollo de la práctica docente. Esto es potencialmente problemático dado que la gestión de empresas no está realmente dirigida por un interés genuino en el empleado, sino en el rédito económico que su bienestar puede reportar. De ahí la necesidad de levantar un edificio propio sobre LE con fundamentación antropológica diferente, que dé respuesta a las necesidades reales del mundo educativo.

El análisis de la trayectoria de la literatura sobre LE se remonta a la década de 1960, seguida por un crecimiento lento en las décadas de 1970 y 1980. Es a partir de los años 80 cuando se advierte un incremento notable de la investigación sobre el tema, a raíz de la toma de conciencia de los problemas de política y planificación escolar en diferentes sociedades europeas (Hallinger y Kulpas, 2020; Kovačević y Hallinger, 2020). La revisión de la literatura efectuada por Kovačević y Hallinger (2020) sobre LE en las publicaciones europeas comprendidas entre 1960 hasta 2018 revela cuatro grupos o “Escuelas de pensamiento”, que componen la base del conocimiento sobre liderazgo educativo<sup>3</sup>:

<sup>3</sup> “School Effectiveness and School Improvement (SESI), Principal Leadership for Learning (PLL), Shared Leadership for Change (SLC), and Social-Economic Effects of Education (SEE)” (p. 11).

i) Efectividad Escolar y Mejoramiento Escolar; ii) Liderazgo Directivo para el Aprendizaje; iii) Liderazgo Compartido para el Cambio; y iv) Efectos Socioeconómicos de la Educación. Estas “Escuelas” vienen a completar las áreas<sup>4</sup> más globales de: Liderazgo docente de las comunidades profesionales de aprendizaje, Liderazgo directivo para el aprendizaje docente y Liderazgo compartido para el aprendizaje docente (Hallinger y Kulophas, 2020).

Una proporción considerable de la investigación sobre LE desde 2008 ha seguido profundizando en estas áreas, y ha dado lugar a diversos enfoques de liderazgo en organizaciones educativas. Entre otros se pueden nombrar: el liderazgo dialógico, el socioformativo, el transformacional, el distributivo, el formativo, el liderazgo pedagógico escolar y el directivo. El liderazgo directivo, el liderazgo distribuido, el liderazgo transformacional, liderazgo adaptativo y el liderazgo docente siguen siendo los modelos de liderazgo más estudiados en la investigación educativa, así como los efectos de los líderes en los comportamientos organizacionales y en el rendimiento de los estudiantes. (Gumus et al., 2018; Warren, 2021).

Maya et al. (2019) muestran que un liderazgo directivo democrático, efectivo y participativo tiene incidencia directa en una educación de calidad. En ese sentido, el papel del equipo directivo es clave para lograr mejores resultados, ya que los problemas de los colegios coinciden con las deficiencias de sus líderes (Mulford, 2006). Esto explica que el LE se haya convertido hoy en día en una de las preocupaciones centrales de las organizaciones educativas. Y no sólo el liderazgo directivo. Los estudios llevados a cabo internacionalmente sobre LE dedican cada vez más espacio al liderazgo del profesor en el aula (Robinson et al., 2007; Roslan et al., 2023). Concretamente, el liderazgo docente es uno de los factores que se relacionan de forma significativa con la calidad educativa (Robinson et al., 2007; Adams et al., 2018). Aunque el esfuerzo docente, al estar relacionado con el vivir diario escolar, no puede generar información suficiente para dar cuenta de los procesos de calidad en la escuela (Riascos-Hinestrosa y Becerril-Arostegui, 2021). Por eso, para Leithwood y Sun (2018) el desafío en este campo es diseñar investigaciones empíricas

<sup>4</sup> “Teacher Leadership of Professional Learning Communities, Principal Leadership for Teacher Learning, Shared Leadership for Teacher Learning” (p.1).

que se alejen de describir ‘qué hacen los líderes eficaces’ para iluminar ‘cómo lo hacen y medir el impacto resultante’.

Nos interesa en este artículo centrar nuestro foco en el liderazgo docente, por lo que recogemos la propuesta de Warren (2021, 10) que lo define como “un conjunto de características, cualidades y comportamientos que los educadores exhiben tanto dentro como fuera del aula, con la intención de influir positivamente en los estudiantes académica y socialmente”. Destacan en esta definición dos campos de actuación docente: el académico y el social. Como aciertan a percibir Sánchez-Moreno y Hernández-Castilla (2014), el liderazgo docente es un fenómeno social que se produce en el seno de las relaciones que las personas mantienen dentro de las comunidades o grupos a los que pertenecen. Por otra parte, el liderazgo adaptativo se define como “la práctica de movilizar a las personas para que afronten desafíos difíciles”, para lo cual es preciso mirar la realidad con espíritu crítico y abierto y a partir de ahí buscar estrategias diferentes (Heifetz et al., 2016, p. 236). Precisamente no ver la realidad de las situaciones como son en sí es lo que conduce al fracaso.

Según Bombino et al. (2019), el liderazgo del profesor está asociado a la capacidad del educador de “guiar, estimular, enseñar, escuchar, transmitir, incentivar, solucionar, cambiar y transformar” (s/p). González-Pérez (2021) demostró que, entre las estrategias didácticas aplicadas por los profesores para fomentar el bienestar en el aula, la asertividad y empatía, la escucha activa, la sana convivencia, la buena actitud ante los estudiantes y emociones positivas, entre otras, conducen a buenos resultados en el proceso educativo. En este mismo sentido se expresan Talledo-Villacís et al. (2023), quienes aseguran que el trabajo frecuente en el aula de las emociones, la empatía y la motivación, permiten mejorar la práctica profesional docente y el proceso de adquisición de aprendizajes, destrezas, habilidades y competencias para la vida.

Desde estas páginas hacemos una revisión de la investigación sobre el liderazgo del profesor en los escritos de Edith Stein para documentar su pensamiento filosófico- antropológico y evaluar hasta qué punto existe un “liderazgo educativo steiniano” distintivo en este ámbito. Las fuentes primarias utilizadas en este trabajo han sido los escritos y conferencias de la autora recogidos en las Obras Completas publicadas por la editorial Monte Carmelo bajo la dirección de J. Urkiza y F. J. Sancho. Como fuentes secundarias hemos

recurrido a diversos artículos científicos de autores de reconocido prestigio en los estudios sobre Edith Stein.

La rica personalidad, la profundidad de pensamiento, las firmes convicciones y la franqueza de carácter de Edith Stein hace imposible separar en ella su experiencia vital de su pensamiento y de su propia práctica educativa. Por eso, en este artículo, hemos dirigido nuestra mirada en una triple dirección: a sus experiencias pasadas, a su propia práctica pedagógica y a sus escritos educativos. En primer lugar, proponemos una revisión de los maestros que marcaron su vida, con especial atención a Edmund Husserl, Adolph Reinach y Teresa de Jesús. En segundo lugar, trataremos de arrojar luz sobre cómo la autora ejerció el liderazgo educativo en su práctica docente como profesora. En tercer lugar, analizaremos sus escritos pedagógicos, lo que nos permitirá señalar las expresiones de este liderazgo ejercido desde la verdad del ser, desde la mirada empática como fuente de conocimiento y desde el amor al educando y la alegría. Finalmente, ofreceremos una síntesis de las principales líneas del liderazgo educativo steiniano clasificadas en tres áreas y basadas en cinco perspectivas.

La limitación espacial de este artículo no pretende estudiar de forma exhaustiva estos tres componentes, si bien procuraremos ofrecer una unidad de pensamiento sobre los rasgos de un liderazgo educativo propiamente steiniano, que arroje también luz para estos momentos de confusión global y educativa que vive la sociedad en los albores del siglo XXI.

## 2. EDITH Y SUS MAESTROS. EL CASO DE EDMUND HUSSERL, ADOLF REINACH Y TERESA DE JESÚS

Para esbozar las líneas maestras del liderazgo pedagógico steiniano, hemos de realizar una breve aproximación a su biografía escolar, haciendo referencia a los maestros que le marcaron en su juventud y cuyo eco se prolongará a lo largo de su vida.

La relación que Edith niña mantenía con la escuela era poco prometedora. Ella se refiere al “odiado jardín de infancia” como un lugar humillante por el que sentía repulsión. Años más tarde, con catorce años, motivada por “un ins-

tinto sano”, abandona la escuela superior dando muestras de un marcado desapego intelectual y afectivo: “No me costó decir adiós a la escuela. Por un lado, estaba harta de aprender. Y por otro no sentía especial cariño por ninguno de mis maestros o maestras” (Stein, 2002, 263). Muy lejos se encuentra esta escuela de ser esa “atmósfera de tranquilidad, de orden y de paz, por primera vez bondad y pureza humanas, por primera vez un hálito del amor materno, por primera vez una idea de un mundo por encima de este mundo” (Stein, 2003, 391), del que hablará más tarde en su conferencia “Tiempos difíciles y formación” sobre qué debe significar la escuela para los niños.

Entre estos maestros que no supieron ganarse el cariño de sus alumnas, Edith rememora al “severo y temido director Röhl”. Una severidad que ella encontró fuera de lugar y desproporcionada, especialmente en los castigos, y que provoca el disgusto por su asignatura. Este hombre riguroso, incapaz de animar a Edith con el examen de acceso a Bachillerato años más tarde, sólo provoca la risa despectiva de la tía de Edith que le tilda de estúpido y farolero (Stein, 2002, 262). Afortunadamente, sí hubo un joven maestro con el que encontró afinidad, de quien subraya que “Tenía una manera de ser juvenil y abierta y sabía tratar a los niños, entonces algo excepcional” (263).

Otro de sus profesores, el doctor Grossmann, hombre impuntual, informal, de malos modales, no consigue ganarse la confianza de Edith precisamente por su falta de profesionalidad. No así el doctor Marek, que le transmitía tranquilidad y seguridad, con quien avanzaba en el estudio sin parar. “Recuerdo”, escribe Edith, “aquel medio año de trabajo constante como la primera época de mi vida verdaderamente feliz” (272). La clase de religión para protestantes de los cursos superiores las daba un profesor que juntaba en sí la vanidad y el donjuanismo, “que de manera ostensible centraba su cometido en que sus alumnas lo admirases, y esto fue para algunas un verdadero peligro” (276). Otro de sus profesores, Herr Olbrich “era un maestro de profunda formación y de muchos conocimientos. Nos gustaban mucho sus lecciones”. Cuando Edith imparte sus primeras clases en 1922 rememorará “el magnífico curso que habíamos tenido con el profesor Olbrich, lo tenía vivo en mi memoria y me sirvió de orientación general” (469). Pero la mayoría de las alumnas le tenían miedo, porque era un hombre muy exigente y “tenía un modo rudo e hiriente de corregirnos”, actitud que las alumnas atribuyen a que

era un misógino (277). Esta mirada escrutadora de Edith, tan sutil en identificar los defectos de sus docentes, se transforma en reproche cuando, al final del curso, los propios profesores, que sólo han transmitido enseñanza pero que no se han interesado por conocer a las alumnas “comprendieron claramente lo poco que conocían nuestra personalidad” (292).

En su etapa universitaria en Breslau, Edith es introducida en un grupo de jóvenes compuesto de alumnado procedente del seminario de Stern, que se hacía llamar “Grupo pedagógico”. “Estos futuros maestros”, relata Edith, “consideraban insoportable que en la universidad no se hiciese nada específico por la preparación de los que más tarde habrían de ejercer la enseñanza” (303). Edith denuncia aquí que en la universidad no se prestara atención a los “grandes interrogantes pedagógicos, ni a la práctica escolar”, dedicándose únicamente a clases teóricas de pedagogía.

En las clases de filosofía de la Universidad de Gotinga la situación no mejora. Stein se había trasladado a Gotinga con el propósito de aprender del filósofo del momento: Edmund Husserl. La admiración que profesaba al maestro fenomenólogo la impulsó a ofrecerse como asistente en sus trabajos académicos, para transcribir y organizar los manuscritos de Husserl, así como para ayudarle en la preparación de sus escritos para la publicación. Stein había sido una destacada alumna de Husserl y trabajó con él durante diecisiete meses, desde octubre de 1916 hasta febrero de 1918. A pesar de la diferencia de edad y de la posición académica, la relación entre ambos era cercana, basada en el respeto mutuo y en una profunda dedicación a la filosofía. Stein continuó colaborando estrechamente con Husserl en varios proyectos, incluso después de dejar su puesto formal como asistente. La influencia del maestro fue crucial en el desarrollo intelectual y personal de Stein, pues trabajar junto a él la llevó a adoptar su aproximación a la filosofía como una búsqueda rigurosa, ética y profundamente comprometida con lo humano. Además, este contacto despertó en Stein, al igual que en el resto del alumnado, un interés por las cuestiones ontológicas y metafísicas que la marcarían profundamente y dejarían una huella duradera en su obra.

Stein reconocía en Husserl varias cualidades que lo hacían un profesor excepcional. Como ella misma declara, el distinguido profesor “se esforzaba denodadamente por educarnos en la más estricta objetividad y solidez”, y de

él aprende la “radical honestidad intelectual” (Stein, 2002, 365). Esta honestidad se traducía en rasgos únicos que fascinaron a Stein, como son: el enfoque directo y sin prejuicios hacia los fenómenos tal como se presentan a la conciencia, o la descripción precisa y rigurosa de las experiencias. Asimismo, Husserl animaba a sus estudiantes a explorar sus propios caminos filosóficos, a cuestionar y a desarrollar sus propias ideas, actitud que recogió Edith y bajo su influencia desarrolló su pensamiento filosófico original, especialmente en áreas como la empatía y la ontología. La preocupación de Husserl por las cuestiones éticas y el compromiso con la verdad resonaron con fuerza en Edith. Tanto para Husserl como para su discípula, la filosofía no era una mera disciplina académica, sino una vocación que implicaba una búsqueda incansable de la verdad y un compromiso con el bien. Esta orientación ética influyó en Stein en la toma de decisiones trascendentales en su vida personal, como fue el alistarse como enfermera durante la Gran Guerra, un compromiso que estaba enraizado en su firme convicción de que el propósito de nuestra existencia es servir a la humanidad.

Sin embargo, aunque reconoció la talla filosófica y pedagógica de Edith, Husserl no apoyó la habilitación de Stein en Gotinga. Unos años más tarde, ella misma se enteraría de que Husserl adjuntó un buen informe en su solicitud de cátedra en Gotinga, pero no la quería como profesora a su lado. Así que Husserl le permitió enseñar en su nombre e impartir seminarios, pero la desalentó en su propósito de solicitar una cátedra, ya que “por principio” se estaba en contra de que las mujeres enseñaran en la universidad. (Viaña, 2022). Por otra parte, nuestra autora reconoce que, a pesar de su genialidad y su liderazgo filosófico, Husserl carecía de habilidades en el trato personal con los alumnos. Además, la fenomenología de Husserl no era de fácil comprensión, de modo que los alumnos necesitaban asistir a seminarios previos para familiarizarse con el tema. Así es como Edith acude a los seminarios de Introducción a la Filosofía del profesor Adolph Reinach, fenomenólogo y discípulo de Husserl y más tarde amigo y camarada de guerra de nuestra autora. Ella exalta su figura y valora el método pedagógico que usa Reinach con la siguiente descripción:

Me encantaba escucharle. Aunque tenía delante un manuscrito, daba la impresión de que apenas lo miraba. Hablaba en un tono vivo y alegre, sencillo,

libre, elegante, siendo todo evidentemente claro y apremiante. Daba la impresión de que no le costaba ningún esfuerzo. Cuando, andando el tiempo, pude ver este manuscrito, comprobé para asombro mío que todo, desde el principio al fin, estaba literalmente elaborado, y al fin de la última clase de un semestre acostumbraba a escribir: ‘Terminado, ¡gracias a Dios!’. Todos aquellos brillantes logros eran el resultado de indecibles esfuerzos y apreturas. (Stein, 2002, 378).

Su admiración por el maestro no termina aquí, sino que se prolonga en el tiempo. En 1913 Edith decide investigar la esencia de la empatía e inicia su tesis doctoral, en la que, desde un punto de vista fenomenológico, analiza el tema de las relaciones interhumanas bajo el título: *Sobre el problema de la empatía en su desarrollo histórico y desde el punto de vista fenomenológico*. Dado su espíritu de tenacidad y responsabilidad, se aplica a la redacción de la tesis de forma tan exhaustiva que la desorientación y la confusión intelectual quiebra su salud mental: “Trabajaba con desesperación. Esto me llevó tan lejos, que la vida me parecía insopportable”, asegura Edith. Y continúa: “Yo no podía ir por las calles sin desear que un coche me atropellara. Si hacía una excursión, tenía la esperanza de despeñarme y no volver con vida. Nadie podía sospechar lo que estaba pasando dentro de mí” (381). Ante la angustia y la incertidumbre, decide visitar a su querido profesor Reinach y darle a leer su trabajo, el cual él valoró positivamente dándole la seguridad que ella necesitaba: “Después de estas dos visitas a Reinach me sentía como renacida. Todo el hastío de vivir desapareció. [Reinach] me parecía como un ángel bueno” (386). En otro momento rememora Edith el estilo pedagógico del maestro:

Las horas pasadas en el delicioso cuarto de trabajo de Reinach fueron las más felices de toda mi estancia en Gotinga. Todos estábamos de acuerdo en que era aquí donde aprendíamos más sistemáticamente. Reinach discutía con nosotros los problemas con los que él mismo estaba ocupado en sus investigaciones personales: en aquel invierno el tema del movimiento. No era un enseñar y aprender, sino una búsqueda común, semejante a lo que ocurría en la ‘Sociedad filosófica’, pero llevados por la mano de un director seguro. Todos teníamos un gran respeto a nuestro joven maestro, y nadie se atrevía fácilmente a decir una palabra precipitada. Por mi parte, no me hubiera atrevido a abrir la boca sin ser preguntada. Una vez Reinach dejó caer una pre-

gunta, y quiso saber cuál era mi opinión. Después de haber reflexionado con todas mis fuerzas, la expuse tímidamente en pocas palabras. Me miró con extraordinaria amabilidad y dijo: “Esto mismo pienso yo”. No me hubiera podido imaginar distinción más grande (Stein, 2002, 378).

Reinach es el modelo de profesor que ejerce un verdadero liderazgo entre los alumnos, que escucha sus aportaciones, las sopesa y las valora, que enseña sistemáticamente con claridad y dirige, que trata a los alumnos con tal respeto a su inteligencia que reflexiona y busca junto con ellos las respuestas a los problemas. Es el modelo de maestro motivador que sabe ponerse al nivel del alumnado y dialogar. Es asimismo el ejemplo de profesor empático, creíble, que comunica con su vida. Estas cualidades promueven un aprendizaje eficaz, a la vez que devuelven a Edith la alegría por el saber y el estudio. Sin duda alguna, Reinach, más incluso que el profesor Olbrich, sirvió de orientación general y ejemplo que Edith siguió en su propia labor como maestra años más tarde.

Hay que destacar aquí, dando un salto en el tiempo, a otra maestra: Teresa de Jesús. Ya en su madurez y como carmelita descalza reflexiona Edith sobre la figura de Teresa de Ávila y redacta en 1934 el escrito: “Una maestra en la educación y en la formación: Teresa de Jesús”. En dicho artículo Stein presenta a Teresa como líder natural nato y maestra en la formación del hombre, proponiéndola como modelo en el arte de la educación. Llega incluso a asegurar que “podrá llegar a ser maestro en el arte de la educación sólo aquel que *es un líder natural nato*. Tal es el caso de Teresa” (Stein, 2005, 57). Así es en efecto. A partir de la lectura del “Libro de la Vida” en el verano de 1921, Teresa de Jesús se convierte en su maestra espiritual y, fascinada por el estilo alegre de entrega a Dios de la santa abulense, cautivada por su simpatía, humanidad y libertad espiritual, nace en ella el deseo de convertirse en una de sus hijas, abrazando la vida del Carmelo en 1933. Edith, sin duda, encontró un alma gemela en Teresa de Ávila y reconoció en ella los rasgos de carácter que tanto la entusiasmaron:

Poseía *la clarividencia del espíritu*, que capta rápida y agudamente altos objetivos; *el ardor del corazón*, que vivamente la commueve y se apropiá de ella en su profunda interioridad; *voluntad dispuesta a actuar*, que inmediatamente se empeña en llevar a cabo lo conocido como digno de aspiración;

*espíritu de grupo*, que lo que considera para sí como bueno a lo que aspira o poseer, inmediatamente desea comunicarlo a los demás; y *poder de encanto sobre las almas*, que irresistiblemente arrastra consigo (Stein, 2005, 57).

Stein no puede ocultar la admiración por esta maestra de humanidad y de espiritualidad, y por eso prosigue: “el atractivo de su amor, mediante su vivo y animoso espíritu, mediante su voluntad de disponibilidad, llegaba a las otras personas, y de cualquier modo posible las alegraba, y era el centro de un grupo de jóvenes familiares y amigas” (59). Teresa de Jesús es el ideal de maestra en la tarea de educar a la primera generación de carmelitas. Reconoce que el ejemplo de vida de Santa Teresa era el medio más eficaz de educación: “santa alegría, infantil jovialidad, junto a una ferviente disciplina, insistente negación de sí mismo, las dos mutuamente unidas y apoyadas” (72). La naturaleza, elevada por la gracia, dotó a Teresa de un espíritu vivo y animoso con el que Edith se identificaba, un talante dispuesto y abierto a los que solicitaban su guía o su compañía. Lo que remite a la propia vivencia de Edith educadora, como ahora veremos.

### 3. EJERCICIO DE LIDERAZGO DOCENTE DE EDITH STEIN

Edith dio sus primeros pasos como profesora a través de la “Sociedad Académica filial de la Asociación Humboldt para la educación del pueblo” a la que pertenecía. Es ella ahora la que va a exponerse al examen ajeno, a la mirada escudriñadora y curiosa de sus alumnas y va a empezar a comprender cómo es ver la realidad educativa desde “el otro lado”. Comprende, gracias a las charlas amistosas con otros docentes, y por propia experiencia, que los profesores sostienen una mirada atenta a todo el conjunto de la actividad docente: “aprendí cómo se inspecciona una clase desde el punto de vista del profesor” (Stein, 2002, 313). Más tarde daría clases a jóvenes empleadas del comercio, y Edith sabrá ganarse su afecto desde los inicios: “conservaron hacia mí un gran cariño. Cuando me despedí al final del semestre de invierno, me enviaron un ramo de rosas y una preciosa obra relativa a la historia del arte en agradecimiento, incluso me escribieron a Gotinga” (314). Tenía casi constantemente alumnas y todas le mostraban amor, confianza y agradecimiento.

Desde 1922 hasta 1931 ejerce como maestra de literatura y alemán en el Instituto de las dominicas de Santa Magdalena en Espira, a alumnas de entre 14 y 29 años (Muñoz, 2021). En los esquemas de las clases de literatura impartidas en Espira se percibe cómo estimula el pensamiento crítico de sus alumnas en la práctica docente y les hace reflexionar: “¿Qué conocimientos nuevos he adquirido con la práctica escolar sobre la naturaleza de los niños? Como maestra de escuela primaria, ¿cómo puedo ganar la influencia sobre los niños fuera de la escuela?” (Stein, 2003, 1099). Edith, ahora maestra, se autopercibe también de otro modo: “desde que había ingresado en el magisterio me parecía necesario elegir mis vestidos con mayor cuidado”. Y afirma: “comprendí que cuando se está en la cátedra ante chicas jóvenes se es muy observada, y no quería llamar la atención ni por desaliño ni por excesivo adorno” (Stein, 2003, 478). Ella misma es ejemplo de autenticidad. La labor formativa de Edith como profesora en las Dominicas de Espira “no se reducía a las aulas en la escueta transmisión de saberes” (García-Rojo, 2000, 112), sino que se da a ella misma, su tiempo y su oído atento. Ella lo describe en estos términos:

Yo permito a cada clase una vez a la semana que vengan a mí. Ahí no se da ningún trabajo planificado de formación, se juega, se canta, se lee. Aquí caen las barreras entre la maestra y la alumna; las chicas están inclinadas a compartir; aquí encuentran la comprensión que no la hallan en casa. A veces siento como que se le quita algo a la madre (Stein, 2003, 1143).

### *3.1. Liderazgo desde la verdad del ser*

En 1932 Edith elabora su pensamiento pedagógico de modo más profundo como profesora en el Instituto de Pedagogía Científica de Münster a lo largo de tres cursos: *Problemas de la formación de la mujer*, *Estructura de la persona humana y ¿Qué es el hombre?* *La antropología de la doctrina católica de la fe*. Desde aquí fundamenta su marco conceptual pedagógico, y sostiene que para el logro de la educación es vital que el educador posea una clara percepción y un juicio certero acerca del verdadero ser del hombre, fundamento y material de la labor educativa. Su pensamiento antropológico se nutre de la

filosofía, la psicología y otras ciencias humanas; y recurre a la revelación, la Escritura, la teología y la experiencia de los místicos, expertos en el conocimiento de vida plena (Sancho, 2003), para la total comprensión del hombre con todas sus facultades y capacidades que han de ser desarrolladas. Stein afirma que una antropología que no tiene en cuenta la relación del hombre con Dios no es completa ni sirve de base para la pedagogía.

Formar hombres verdaderos, según esta antropología teológico-pedagógica steiniana, significa formar según la imagen y el seguimiento de Cristo. La persona humana es imagen de Dios, un ser único irrepetible, un yo consciente y relacional, individual y social, libre y dócil a la voluntad de Dios, trascendente e inmanente, abierto a la comunidad, la sociedad y la política, en diálogo continuo y en permanente autoformación. Todas estas facultades las posee la persona en potencia, por lo que ha de ser acompañado por el educador hasta que el educando sea capaz de proseguir su autoeducación. Por eso, la labor del educador será velar porque “los dones que el Creador ha puesto en él no se atrofian, sino que florecen, y en el cual las fuerzas están en el orden que corresponde a la imagen de Dios” (Stein, 2003, 76). La verdadera individualidad sólo puede alcanzarse imprimiendo en el alma del educando la imagen de Cristo, arquetipo divino del hombre, que sólo podemos desprender de la verdad revelada.

La educación social y política de la persona como miembro activo de la comunidad en pro del cambio social es importante para Edith. Ella misma ha sido miembro activo de diversas instituciones a las que perteneció y ejerció de enfermera durante la Primera Guerra Mundial. En sus conferencias promueve el fomento de la formación del maestro, la defensa de los derechos de la mujer y su participación en la vida pública. El hombre es por naturaleza miembro de la comunidad, por lo que habrá de autoeducarse e intervenir en modo formativo sobre el mundo exterior. La comunidad, el intercambio de ideas con educadores y guías expertos de la juventud es, asimismo, requisito necesario para la profesionalización del educador.

El liderazgo docente steiniano exige del educador una continua formación especializada en su campo particular de estudio, a la que debe sumar una formación psicopedagógica y religiosa. ¿Cómo si no será capaz de educar el entendimiento, la voluntad y la emotividad en sus alumnos? Se trata de un lide-

razgo de voluntad y de acción, de honestidad e integridad, ya que “para poder educar hombres verdaderos, tiene que ser él mismo un hombre verdadero. El educador ha de tener claros y firmes principios, y comportarse según esos principios” (68). Por lo tanto, ha de ejercerse el liderazgo docente desde el ejemplo de la propia vida.

### *3.2. Liderazgo desde la mirada empática como fuente de conocimiento*

En su tesis doctoral sobre la empatía publicada en 1917, Edith Stein se propone expandir el horizonte de la investigación emprendida por Husserl, enriqueciendo el campo de conocimiento iniciado desde la filosofía y la psicología, con la pedagogía y la teología. La empatía steiniana es un acto experiencial que nos dirige en un doble movimiento intersubjetivo continuo viabilizado por la posibilidad de conocimiento y comunicación entre el “yo” y el “otro”, percibido este último como una existencia personal distinta a la propia. El otro, en nuestro análisis, es el educando.

En primer lugar, la empatía es capacidad de comunicarme con el otro como semejante a mí a quien reconozco como “sujeto” de experiencia, y no como mero objeto, con quien a través del acto empático puedo percibir su situación “para poder penetrar en su experiencia y hacerla propia” (Sancho, 1998, 12). Para que la formación sea eficaz, “el educador y el educando deben experimentar una intersección de sus propios seres”. Educar desde la empatía es el “lugar privilegiado para el encuentro entre el “yo” y el “tú”, para la vivencia de experiencias acogidas en una relación interpersonal y vividas en una dimensión original; un lugar donde el ser individual se realiza como persona” (Peretti, 2010, 203).

El intercambio de experiencias es una fuente de conocimiento mutuo en la acción pedagógica, tanto para el educador como para el educando. Como asegura Edith, la personalidad del otro ilumina nuestra personalidad y la evalúa:

De lo dicho se desprende también qué relevancia tiene el conocimiento de la personalidad ajena para nuestro “autoconocimiento”. Como antes vimos, no solo nos enseña a hacernos a nosotros mismos objeto, sino que lleva a desa-

rrollo, como empatía con “naturalezas semejantes”, es decir, con personas de nuestro tipo, lo que “dormita” en nosotros, y como empatía con estructuras personales formadas de otra manera nos ilustra sobre lo que nosotros no somos, sobre lo que somos de más o de menos respecto a los demás. Con ello viene dado, a la par que el autoconocimiento, un importante medio auxiliar para la autovaloración (2006, 200).

El otro, el educando, es espejo que me proyecta, es el reflejo de mis carencias y mis deficiencias personales y que, por eso mismo, me enriquece. La relación pedagógica empática perfecciona el mundo interior de cada uno de los actores. En el liderazgo educativo steiniano, el educando es mi semejante, mi socio, a quien puedo conocer y que me ayuda a conocerme. “La conciencia no nos proporciona una imagen global de cómo debemos ser como criterio para orientar toda nuestra conducta”, declara nuestra autora (Stein, 2005, 663). Por eso es necesario establecer un verdadero diálogo que enriquece mutuamente, que eleva. Edith asegura que “lo que en un alma sucede y lo que un alma influye en otra, son secretos que no se ven con los ojos (...) y tampoco se dejan calcular como hechos naturales con exactitud matemática” (72-73). Sin embargo, aunque no se vea a la luz del día, “se manifiestan mediante señales, a través de las cuales nosotros creemos entender lo que sucede detrás de ese velo” (Stein, 2003, 663).

Nos interesan también las condiciones de la ‘empatía fallida’ en el caso del contexto educativo. Caballero (2022) apunta dos significados. Uno de ellos tiene lugar “cuando le atribuyo al otro gustos personales que él no tiene”. Y el otro se explica por la existencia de una “tara o vicio que hace imposible su cumplimiento cabal como vivencia empática” (113). En cualquiera de los dos casos, se trata de “una proyección de mi subjetividad para interpretar lo dado como otro que yo”. (114). De ahí la importancia del trabajo personal del educador sobre sí mismo para evitar taras, defectos que impidan la relación con el otro-educando.

También trata Edith de la empatía fallida, ocasionada por falta de liderazgo docente, que se manifiesta en: no conocer la naturaleza del niño, no conocer en profundidad la asignatura que se imparte, no llevar una vida auténtica, no ganarse la confianza del alumno por exceso de crítica, de juicio, de prota-

gonismo, de donjuanismo, o de dejarse llevar por la tristeza provocada por las dificultades. Edith advierte del riesgo de perder para siempre la confianza del hijo o, en nuestro caso, del alumno si los educadores no aciertan a comprenderlos y, por el contrario, se enfrentan a sus experiencias y autoconciencia despertante con rechazo irónico, o no sabiendo retraerse, esto es, querer hacer valer la propia persona, imponer nuestra cosmovisión, buscar protagonismo. Por eso, este liderazgo empático sólo puede ser ejercido desde el amor y el don de sí mismo.

### *3.3. Liderazgo desde el amor al otro-educando*

Edith habla de las cargas que oprimen el alma de los más jóvenes, que no son muy distintas de las del siglo XXI, entre las que se encuentran: “la incertidumbre del futuro, la dificultad de elegir una profesión, la falta de alegría en el trabajo, el ánimo por elegir el camino, las perspectivas de construir una familia, los estímulos sexuales, peligros generados por el paro”, y, por último, “peligros morales que amenazan a las jóvenes” (Stein, 2003, 393). Las fuerzas interiores del educando no bastan para hacer frente a estas cargas. Necesita la dirección y guía experta del educador que demuestra verdadero amor por su labor educativa, manifestando que ejerce su profesión por vocación y no por beneficio económico o pasatiempo. El ethos de la profesión docente se reconoce “cuando se descubre en la vida profesional un sello determinado que no le viene desde fuera, sino que lo configura internamente” (Octavio Ortiz de Montellano, 2015, 239). Vocación que exige autenticidad al educador, porque los educandos “piden algo más que bienes culturales objetivos, piden bienes y calor humanos”, y para “dispensarles una fuerza formativa de su humanidad, es necesario vivirlos en sí mismo y dejar que surjan de sí mismos en modo vivo lo que se tiene en el interior”. Los educandos “necesitan no sólo lo que tenemos, sino lo que somos” (Stein, 2003, 390).

Maturana y Varela presentan la opinión de que los buenos profesores provocan oportunidades de aprendizaje, y que tales oportunidades en relación con el otro es una expresión de amor. (Maturana y Varela 1980, como se citó en Hatt, 2005). Como sugiere Hooks “primero piensa en cómo puedes amar a tus

alumnos. Haz esto incluso antes de pensar en cómo les vas a enseñar". (Hooks, 1999, como se citó en Hatt, 2005). Para Hatt (2005), "las experiencias vitales de los alumnos se vuelven interesantes y relevantes porque su inclusión es el resultado de una acción intencionada", que es engendrado por el amor pedagógico. "Es la acción que nace del respeto, apoyo, comprensión mutua e inclusión del Otro como uno mismo" (681), que se manifiesta en la relación pedagógica que existe entre educador y educando. En el liderazgo educativo steiniano la plena adecuación al otro-educando es una expresión de amor, donde la relación empática ha de preceder al acto pedagógico en sí mismo. Esta es la esencia de la relación en la educación del ser humano pleno.

El liderazgo steiniano debe saber ganarse la confianza del alumno, adaptándose a las distintas etapas del desarrollo madurativo. En los niños más pequeños, el educador debe ser consciente de que existe en el corazón del niño "un deseo tan fuerte de pureza, bondad, amor, anhelo de amar y de poder confiar" (Stein, 2003, 410-11), que la maestra tiene que presentarse como una verdadera madre, "educadora maternal y amorosa" (419). Los niños "llaman a nuestro corazón", necesitan "dirección y guía, para este y para el otro mundo, ser custodiados con fidelidad y afecto, por hombres auténticos, animados por la alegría de la fe, energéticos y sacrificados" (394-395). Stein nos da las claves de cómo realizar este liderazgo:

El cariño y la confianza son la base necesaria para toda influencia educativa profunda. Este cariño y esta confianza deben ser ganados por la maestra con su actitud cariñosa e imparcial. Y, para llevar ese cariño materno e imparcial a todos los niños, también a los nada amables, a los difíciles, a los insoportables, y precisamente a ellos, porque desde luego son los más necesitados, para eso verdaderamente hacen falta fuerzas sobrenaturales (Stein, 2003, 1143).

Cuando se trata de alumnado joven es de máxima importancia tener ascendencia sobre ellos. Esto se gana a través del ejemplo vivo. El liderazgo steiniano en esta etapa ha de basarse en un conocimiento profundo y realista de las muchachas y su mundo. Si esto se procura, entonces el educador "fácilmente logrará hablar adecuadamente de las cuestiones que arden en su intimidad personal, a saber, de un modo general y objetivo, para que no pueda dar la

impresión de quererse inmiscuir indiscretamente en los terrenos personales”, de modo que “cada una pueda encontrar allí las respuestas a sus preguntas personales y eventualmente decida buscar en el diálogo personal ayuda para sus dificultades personales” (Stein, 2003, 414-415). Las repuestas a cuestiones vitales las encontrará el educando en un diálogo basado en el respeto que le permita descubrir las claves que busca.

### *3.4. Liderazgo desde la alegría*

La Alemania de los años 30 estaba sufriendo una crisis económica que arrastró un gran cambio cultural y educativo. Las graves consecuencias de las medidas de austeridad tomadas por el gobierno sumieron al profesorado en un gran desorden e incertidumbre que impedía el ejercicio profesional con tranquilidad y constancia, lo que dificultaba llevar adelante las modernas metodologías. No sólo eso, las nuevas directrices que el Tercer Reich impone en la educación sólo sirven para subrayar la inferencia perniciosa de las ideologías políticas en el sistema educativo. Ante esta situación, Edith previene frente al pesimismo inactivo y paralizante, y advierte a los educadores de la juventud que a ellos corresponde “soltar las energías positivas, para que éstas puedan conducir a un renacimiento, por muy lento que pueda ser” (Stein, 2003, 394). Se trata, sin duda alguna, de una gran tarea. Recordando que el entusiasmo suscita entusiasmo, Edith invita a “trazar nuevos caminos y animar a los hombres que han perdido el ánimo y han dejado que la amargura se les impusiese, de tal modo que junten valentía y confianza y sean capaces de ir por estos nuevos caminos” (395).

Para no sucumbir al pesimismo, los educadores tienen a su disposición una cantidad inagotable de fuentes de vida espiritual para sí y sus alumnos, que pueden sintetizarse en tres áreas. En primer lugar, el contacto con la naturaleza, el arte y la historia de la cultura para nutrir el espíritu y el alma de todos. Edith afirma que “llevar adelante una obra formativa significa abrir el espíritu y el corazón de los alumnos a recibir esta riqueza” (Stein, 2003, 390). En segundo lugar, nuestra autora insta a “acudir a las fuentes eternas, a las fuentes de la vida de la gracia” (390). Edith propone la participación en la

vida litúrgica y la eucarística para dinamizar la vida espiritual del cristiano, así como dejarse formar por la pedagogía de la Iglesia, Madre y Maestra. Por último, la necesidad de trabajar en equipo, a través de la inserción en instituciones pedagógicas, como en su momento fue la Asociación Católica Alemana de Maestras, que organizaba para sus miembros “una beneficiosa iniciativa de ayuda: ayuda material, búsqueda de trabajo, organización del perfeccionamiento profesional, asesoría personalizada” (Stein, 2003, 389). Estos tres elementos son esenciales para sustentar al docente en su tarea educativa.

#### 4. REFLEXIONES FINALES. EL LIDERAZGO DEL EDUCANDO

Frente a la profunda crisis que caracterizaba el sistema educativo entonces y ahora, Edith Stein se lanzó a la tarea de conceptualizar los pilares de una pedagogía teleológica y logró así cuestionar una educación puramente instructiva desnaturalizada de su fundamento antropológico-teológico. La acción educativa está abocada a una crisis irremediable y permanente hasta que no se adopte este paradigma que contempla la verdad del ser humano y la verdad de su individualidad. De ahí su urgente actualidad.

Otra fuente de crisis en las instituciones modernas es el vacío de autoridad, que afecta al valor instructivo y moral de la educación. Hoy en día, las llamadas “metodologías activas” reivindican para el alumno el protagonismo de la acción educativa. El profesor es ahora un facilitador, un mediador de experiencias, un organizador de situaciones de aprendizaje. La consecuencia es un malestar entre el profesorado que ve su autoridad erosionada y su profesionalidad cuestionada por la sociedad, y a quien se exige compensar lo que los padres no pueden, no saben o no quieren realizar. Despojado de referencias, vaciado de contenido, la educación actual exige al alumno el desafío de tener que construir su propio conocimiento, edificar su identidad y presentarse ante el mundo.

Edith Stein, partiendo de una mirada objetiva de la realidad, desarrolló una serie de líneas maestras asociadas a la educación, que han sido esbozadas en este trabajo y que proponemos como liderazgo educativo steiniano, que son claves para fundamentar una acción educativa eficaz, cuyas líneas maestras ofrecemos en la Tabla 1.

Tabla 1. *Síntesis del ejercicio de liderazgo educativo steiniano*

PERSPECTIVAS	DIMENSIONES	ACTUACIÓN
Intelectual	Especialidad docente que fomenta el aprendizaje profesional de la materia a enseñar. Estudio científico de la materia.	Posibilita una enseñanza de alta calidad a los alumnos en su materia Favorece una enseñanza sistemática Facilita la mejora del aprendizaje de los alumnos Estimula el pensamiento crítico Educa la inteligencia
Psico-Pedagógica	Conocimiento de la naturaleza psicológica y fisiológica del alumno. Atención a potenciar los talentos del alumnado. Conocimiento de los métodos de enseñanza. Formación continua del profesorado. Reflexión de la práctica docente.	Enseñanza desde el interés de los alumnos Fomenta el aprendizaje activo en el aula Identifica y diseña mejores enfoques didácticos Organiza y analiza los datos del aula para abordar áreas de mejora Anima en la búsqueda común de respuestas Suscita la autoeducación Utiliza la naturaleza, la belleza, lo bueno y la riqueza cultural para educar Educa la voluntad
Inteligencia reflexiva Mente analítica	Autoconocimiento y mejora personal continua Práctica de la autorreflexión Integridad personal y profesional Amor y confianza Experiencia, vivencia	Presta una escucha atenta sin juicios Dirige en libertad, sin manipular Ofrece confianza y sabe ganársela Fortalece la mirada empática Comparte experiencias. Procura el contacto con la naturaleza. Impulsa vías para la acción Encuentra razones para la alegría Educa la emotividad

Perspectiva social	Impacto de los educadores en las aulas, los centros escolares y la comunidad. Orientación profesional y social Colaboración con las familias y las comunidades	Alienta el trabajo en equipo Ofrece diálogo con la historia de la cultura Desarrolla vías para el compromiso social Establece la organización profesional Apoya el intercambio de ideas con educadores y guías expertos de la juventud
Antropológico-teológica	Formación integral antropológica Formación dogmática y espiritual	Propone desde la libertad. El control y la vigilancia tiene efecto penoso e irritante Educa el entendimiento, la voluntad y la emotividad desde el modelo cristológico Ofrece la Liturgia como método catequético Promueve el valor formativo de la Eucaristía

Fuente: elaboración propia

Sólo a través del ejercicio de este tipo de liderazgo integral y transversal podemos llevar a cabo el fortalecimiento y el desarrollo de capacidades para la transformación social requerida por las instituciones internacionales, “para poder vivir una vida con sentido y con igual dignidad. Una visión renovada de la educación debe abarcar la formación de un pensamiento crítico y un juicio independiente, así como la capacidad de debatir” (UNESCO, 2015, 33), elementos que se dan en la pedagogía de nuestra autora.

Uno de los principales aportes de Edith Stein radica en la convicción de que todos los profesores pueden ejercer el LE en el aula, si están dispuestos a trabajar con autenticidad y desde la alegría de su vocación. A través del establecimiento del vínculo empático con el otro-alumno, el docente posa la mirada sin prejuicios sobre el otro, y entra en una relación dinámica de acogida y confianza. El educando no es el recipiente de mi enseñanza, sino el otro con quien entro en diálogo a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. El edu-

cando posee una individualidad, es un ser relacional, capaz de dar sentido a su vida, capaz de trascenderse a sí mismo, abrirse y acoger al otro. El fin último es conseguir la autoeducación del alumno, que ha de continuar la educación potenciada e iniciada por los profesores. El educando, capaz de autoeducarse y adoptar un compromiso social, asume responsabilidades y ejerce también el liderazgo, dado que su actuación en el mundo influye en el resto de los compañeros y en el profesor. El educador, por lo tanto, actuando desde las premisas steinianas está educando al mismo tiempo en el liderazgo a sus alumnos.

Podría dar la impresión de que estamos olvidando los cambios en la naturaleza de la labor docente, o la complejidad actual del mundo digital, de las tecnologías de la comunicación y el manejo de la información. Al contrario. Edith Stein está dotando a los alumnos y profesores de las herramientas necesarias que el mundo contemporáneo demanda a través de sus organismos internacionales. Stein ofrece el fundamento de los principios y la finalidad de la educación, impulsa a una actitud activa, colaborativa, crítica y analítica que permita responder con realismo a los desafíos modernos. También los retos de la transformación digital, entre los que se encuentra atender a la competencia sobre el uso responsable de los artefactos digitales y ayudar a “que el alumnado desarrolle un grado de competencia que le permita realizar un uso seguro y responsable de las tecnologías digitales” (INTEF, 2022, 191). Como argumenta este organismo: “aquellas personas que sean responsables de la enseñanza de los estudiantes del nuevo milenio tienen que ser capaces de guiarlos en su viaje educativo a través de los nuevos medios” (INTEF, 2017, 5), y esto es precisamente lo que ofrece nuestra autora.

El liderazgo educativo steiniano en el aula transforma a los profesores en los guías que precisa la sociedad del siglo XXI. Ellos facilitan ese ambiente de afecto y confianza que propugna la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, Art. 112). Esta dimensión del liderazgo proporciona el tipo de clima y relaciones escolares que implican a los alumnos en su aprendizaje, fomentan el rendimiento de las energías superiores y un entorno de aprendizaje seguro. Su influencia va más allá de la mera transmisión de conocimientos y asumen el papel de garantizar que los alumnos alcancen sus potencialidades conforme a su naturaleza e individualidad, para el logro de la libertad. Requiere un liderazgo que sea al mismo tiempo comprensivo, valiente y respetuoso. Exige

cierta credibilidad y la capacidad de conectar emocionalmente con los alumnos, de desarrollar relaciones ganar/ganar, de persuadir, argumentar y convencer. En el aula, es necesario hablar, conversar, hacer preguntas que despierten el interés positivo para que los alumnos descubran, desarrollen y construyan colaborativamente, generando soluciones juntos. La escuela, particularmente hoy, necesita desarrollar modelos de liderazgo integrales y transversales, y este es precisamente el vacío que Edith Stein ha llenado con sus escritos, señalándonos la ruta segura a seguir.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, D., Samat, S. N. A., y Samah, H. A. (2018). Teacher leadership: Going beyond classroom. *International Online Journal of Educational Leadership*, 2(1), 1-3. doi.org/10.22452/iojel.vol2no1.1
- Bombino, L. L., y Jiménez Puerto, C. L. (2019). La preparación del docente y su papel como líder del proceso enseñanza-aprendizaje. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo* (julio).
- <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/07/preparacion-docente-ensenanza.html>
- García-Rojo, J. (2000). Edith Stein: balance bibliográfico. *Estudios Eclesiásticos. Revista de investigación e información teológica y canónica*, 75 (292), 101-127.
- González-Pérez, A. (2021). Bienestar emocional y el docente: un diario creativo en emociones. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12 (23), 1-30.
- Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M., y Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46 (1), 25-48.
- Hallinger, P., y Kulophas, D. (2020). The evolving knowledge base on leadership and teacher professional learning: a bibliometric analysis of the literature, 1960-2018. *Professional development in education*, 46 (4), 521-540.
- Hatt, B. E. (2005). Pedagogical love in the transactional curriculum. *Journal of curriculum studies*, 37 (6), 671-688.
- Heifetz, R., Grashow, A. y Linsky, M. (2016). La práctica del liderazgo adaptativo. Las herramientas y tácticas para cambiar su organización y el mundo. *Revista EAN*, 81 (2), 236-241.

- INTEF (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente. [https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017\\_1020\\_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf](https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf)
- INTEF (2022). Marco Común de Competencia Digital Docente. Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado. [http://aprende.intef.es/sites/default/files/2023-02/MRCDD\\_V06B\\_GTTA.pdf](http://aprende.intef.es/sites/default/files/2023-02/MRCDD_V06B_GTTA.pdf)
- Kovačević, J., y Hallinger, P. (2020). Finding Europe's niche: Science mapping the knowledge base on educational leadership and management in Europe, 1960–2018. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(3), 405-425. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1692875>
- Leithwood, K. y Sun, J. (2018). Academic Culture: A Promising Mediator of School Leaders' Influence on Student Learning. *Journal of Educational Administration* 56 (3), 350–363.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Maya, E., Zavala, J. J. A., y Argüelles, J. I. (2019). Liderazgo directivo y educación de calidad. *Cienciamatria*, 5 (9), 114-129.
- Mulford, B. (2006). Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: algunos desarrollos internacionales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (1), 1-22. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART2.pdf>
- Muñoz, M. M. (2021). Edith Stein (1891-1942): política y educación como herramientas de cambio social en favor de la mujer en los inicios del siglo XX. *Cuadernos de pensamiento* (34), 81-108.
- Octavio Ortiz de Montellano, L. C. (2015). Edith Stein, el ethos femenino y el papel de la mujer en la enseñanza. *Ecclesia*, 29(3-4), 229-257.
- Peretti, C. (2010). Pedagogia da empatia eo diálogo com as Ciências Humanas em Edith Stein. *Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies*, 16(2), 199-207.
- Riascos-Hinestrosa L. E. y Becerril-Arostegui, I. (2021). Liderazgo educativo docente. Un modelo para su estudio, discusión y análisis. *Educación y Educadores*, 24(2), 243-264. <https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.2.4>
- Robinson, V. M., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why* (Vol. 41, 1-27). Australian Council for Educational Leaders.

- Roslan, M. F., Abd Razak, M. R., Abdullah, K. H., y Ishak, N. S. (2023). Analyzing the Evolution of Teacher Leadership Research in 32 Years (1990-2022): A Bibliometric Analysis. *Asian Journal of Research in Education and Social Sciences*, 5(2), 209-224.
- Sancho, F. J. (1998). Introducción General. En F. J. Sancho (Ed.), *Edith Stein. Obras selectas*. ( 5-18). Monte Carmelo.
- Sancho, F. J. (2003). Edith Stein, formadora integral de la persona. En: J. Urkiza y F. J. Sancho (Dirs.), *Edith Stein. Obras completas, Escritos antropológicos y pedagógicos (Magisterio de vida cristiana, 1926-1933)* (Vol. IV, 29-44). Monte Carmelo.
- Stein, E. (2002). Autobiografía. Vida de una familia judía. En: J. Urkiza y F. J. Sancho (Dirs.), *Edith Stein. Obras completas, Escritos autobiográficos y Cartas* (Vol. I, 151-510). Monte Carmelo. (Trabajo original publicado 1965).
- Stein, E. (2003). *Obras completas IV, Escritos antropológicos y pedagógicos*. Monte Carmelo.
- Stein, E. (2005). *Obras completas V, Escritos espirituales*. Monte Carmelo.
- Stein, E. (2006). Sobre el problema de la empatía. En: J. Urkiza y F. J. Sancho (Dirs.), *Edith Stein. Obras completas, Escritos filosóficos (Etapa fenomenológica 1915-1920)* (Vol. II, 79-202). Monte Carmelo. (Trabajo original publicado 1917).
- Talledo-Villacís, M. I., Vera-Torres, A. R. A., Loor-Bermeo, M. J., Loor-Bermeo, E. F. y Cantos-Ventura, X. M. (2023). El liderazgo docente: apoyo socioemocional en el aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7 (1), 5095-5113.  
[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i1.4818](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4818)
- UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* Ediciones Unesco.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Viaña, C. G. (2022). Edith Stein en su actividad como asistente de Edmund Husserl en Friburgo. *Eikasia Revista de Filosofía* (109), 191-220. <https://doi.org/10.57027/eikasia.109.334>
- Warren, L. L. (2021). The importance of teacher leadership skills in the classroom. *Education Journal*, 10(1), 8-15.