

CUADERNOS DE PENSAMIENTO

REVISTA DEL SEMINARIO ÁNGEL GONZÁLEZ ÁLVAREZ / Nº 38



Número monográfico sobre Edith Stein: Filosofía de la educación

- | | |
|---|---|
| ANDREWS, Michael F. | OREJEL OREJEL, Lourdes Giannina |
| BETSCHART, Christof | PALAFox GÓMEZ, Katya M ^a Luisa |
| BUR, Laurence | PETERSEN, Michele Kueter |
| CARRAVILLA PARRA, M ^a Jesús | RAMOS GÓMEZ, Miriam |
| CEBRIÁN GUINOVART, Elena | RODRÍGUEZ DÍAZ, Jaime |
| COURTOIS, Mariele | SÁNCHEZ BARAJAS, M ^a del Pilar |
| FRANK BUONO, Genevieve | SÁNCHEZ-SOLANO, Enrique |
| GARCÍA DOMÍNGUEZ, Manuel Jesús | TALTAVULL PÉREZ-FOLGADO, Ángela |
| GARCINUÑO DE SAN JUAN, Sergio | TEIXEIRA-RESPONDEK, Helena |
| GÓMEZ-VALLECILLO, Ana Isabel | TEUTLI MELLADO, Karla Marisol |
| JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, Gonzalo | TULLIUS, William |
| JIMÉNEZ GONZÁLEZ, Lydia | VEGA PÉREZ, Rodrigo de la |
| LÓPEZ HERNÁNDEZ, M ^a Dolores | VERDEJA MUÑIZ, María |
| MONROY GUTIÉRREZ, Einar Iván | WULF, Claudia Mariéle |





Seminario «*Ángel González Álvarez*»
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA ESPAÑOLA

Cuadernos de Pensamiento 38

Publicación del Seminario «Ángel González Álvarez»
de la Fundación Universitaria Española

*Publication of the Philosophy Department «Ángel González Álvarez»
of Fundación Universitaria Española*

Número 38 (2025)

Número monográfico sobre Edith Stein:
Filosofía de la educación

*Monograph on Edith Stein:
Philosophy of Education*

Sección Miscelánea
Miscellaneous section

Seminario «Ángel González Álvarez»
Fundación Universitaria Española

Cuadernos de Pensamiento es la revista del Seminario «Ángel González Álvarez», de la Fundación Universitaria Española. Desde 1987 recoge en sus páginas el resultado de la investigación de numerosos autores españoles y extranjeros. Su objetivo es la investigación y difusión del pensamiento filosófico, jurídico, político y humanístico, desde una perspectiva multidisciplinar. Se dirige a especialistas en la investigación filosófica y las humanidades. Publica exclusivamente artículos originales.

Cuadernos de Pensamiento is the Journal of the Philosophy Department «Ángel González Álvarez» of Fundación Universitaria Española. Since 1987 it collects in its pages the results of the research of numerous Spanish and foreign authors. Its objective is the investigation and dissemination of philosophical, legal, political and humanistic thought, from a multidisciplinary perspective. It is aimed at specialists in philosophical research, professors and students of philosophy and humanities. It publishes only original articles.

Indexación de datos: la revista *Cuadernos de Pensamiento* está incluida en DOAJ (Directory of Open Access Journals), Redalyc, Catálogo 2.0 Latindex, ERIHPlus y REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico). Está indizada en Miar (Universidad de Barcelona), en Carhus Plus (Próximo catálogo), en Dialnet (Universidad de La Rioja). En la base de datos especializada de ESBCO de The Philosopher's Index with Full Text; y está clasificada en C.I.R.C. con una *B* en el área de Ciencias Humanas.

Data indexing: *Cuadernos de Pensamiento* has been evaluated and included in DOAJ (Directory of Open Access Journals), Redalyc, Catálogo 2.0 Latindex, ERIHPlus and REDIB (Ibero-American Network of Innovation and Scientific Knowledge). It is indexed in Miar (University of Barcelona), in Carhus Plus (Next catalog), in Dialnet (University of La Rioja). It has been included in the ESBCO specialized database of The Philosopher's Index with Full Text; and appears in the C.I.R.C. classification as *group B* Human Sciences.

SECRETARÍA / ADMINISTRATION
Alcalá, 93. 28009 Madrid (España)
Teléfono (0034) 914 311 193
E-mail: pensam@fuesp.com
<https://revistas.fuesp.com/cpe>

ISSN: 0214-0284 / ISSN-e: 2660-6070
Depósito Legal: M-37.362 - 1987



Copyright © 2025 Revista *Cuadernos de Pensamiento*

Open Access. La edición electrónica de la revista se publica bajo una licencia Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que: a) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (revista, editorial y URL de la obra); b) no se usen para fines comerciales; c) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.

Copyright © 2025 *Cuadernos de Pensamiento* Journal

Open Access. The electronic edition of the journal is published under an Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) license. They may be copied, used, disseminated, transmitted and publicly displayed, provided that: a) authorship and the original source of publication (journal, publisher and URL of the work) are cited; b) they are not used for commercial purposes; c) the existence and specifications of this license for use are mentioned.

EQUIPO EDITORIAL / EDITORIAL TEAM

DIRECTORA / DIRECTOR

Lydia Jiménez, *Universidad Católica de Ávila*

EDITORA JEFE / EDITOR IN CHIEF

María Teresa Cid Vázquez, *Universidad San Pablo-CEU, Madrid (España)*

COORDINADORA TÉCNICA / TECHNICAL COORDINATOR

Maša Kmet, *Fundación Universitaria Española*

CONTACTO / CONTACT

Seminario «Ángel González Álvarez» de Pensamiento

C/ Alcalá 93, 28009 Madrid

María Teresa Cid Vázquez

Teléfono: (0034) 914311122

Correo electrónico: pensam@fuesp.com

CONSULTORES / CONSULTING EDITORS

Enrique Alarcón Moreno, *Universidad de Navarra (España)*

Alexander Fidora Riera, *Universitat Autònoma de Barcelona (España)*

Christoph Ohly, *Kölner Hochschule für Katholische Theologie, Colonia (Alemania)*

María del Carmen Paredes Martín, *Universidad de Salamanca (España)*

Conrad Vilanou Torrano, *Universidad de Barcelona (España)*

CONSEJO CIENTÍFICO ASESOR / SCIENTIFIC ADVISORY BOARD

Angela Ales Bello, *Centro Italiano di Ricerche fenomenologiche, Roma (Italia)*

Juan Arana Cañedo-Argüelles, *Real Academia de Ciencias Morales y Políticas (España)*

Enrique Bonete Perales, *Universidad de Salamanca (España)*

María Teresa Cid Vázquez, *Universidad San Pablo-CEU, Madrid (España)*

Sara Gallardo González, *Universidad Católica de Ávila (España)*

María Esther Gomez De Pedro, *Universidad Santo Tomás, Santiago de Chile (Chile)*

Amancio Labandeira, *Universidad Complutense, Madrid (España)*

Ricardo Martín de la Guardia, *Universidad de Valladolid (España)*

Mora Perpere Viñuales, *Pontificia Universidad Católica Argentina (Argentina)*

José Tomás Raga Gil, *Universidad Complutense, Madrid (España)*

María Lourdes Redondo, *Universidad Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo (Perú)*

Ignacio Sánchez Cámara, *Universidad Rey Juan Carlos, Madrid (España)*

Rubén Sánchez Muñoz, *Universidad de Puebla (México)*

Gabriela Schmidt, *Ludwig-Maximilians-Universität München, Munich (Alemania)*

Marianne Schlosser, *Universität Wien, Viena (Austria)*

Juan Fernando Sellés Dauder, *Universidad de Navarra, Pamplona (España)*

Francesco Valerio Tommasi, *Università degli Studi di Roma La Sapienza, Roma (Italia)*

NOVEDADES BIBLIOGRÁFICAS / BIBLIOGRAPHIC NEWS

María Luisa Pro Velasco, *Universidad Católica de Ávila (España)*

COLABORADORAS / STAFF MEMBERS

Miriam Ramos Gómez, *Escuela Univ. Fray Luis de León, Valladolid (España)*

Charlie Jorge Fernández, *Universitat de les Illes Balears (España)*

Nuria María Ríos Sánchez, *Universidad San Pablo-CEU, Madrid (España)*

COMITÉ INTERNACIONAL DE REVISORES CIENTÍFICOS /

INTERNATIONAL COMMITTEE OF SCIENTIFIC REVIEWERS

José Ángel Agejas Esteban, *Universidad Francisco de Vitoria, Madrid (España)*

Jorge Luis Álvarez, *Universidad Pontificia de Salamanca (España)*

Álvaro Antón Sancho, *Escuela Univ. Fray Luis de León, Valladolid (España)*

Salvador Antuñano Alea, *Universidad Francisco de Vitoria, Madrid (España)*

María Arriola Jiménez, *Universidad San Pablo-CEU, Madrid (España)*

José V. Bonet-Sánchez, *Univ. Católica de Valencia (España)*

Beatriz Bullón de Mendoza, *Universidad San Pablo-CEU, Madrid (España)*

Noa María Carballa Ribas, *Universidad Pontificia de Salamanca (España)*

María Jesús Carravilla Parra, *Universidad Católica de Ávila (España)*

Gloria Casanova Mayordomo, *Universidad Católica de Valencia (España)*

Jesús Manuel Conderana Cerrillo, *Universidad Pontificia de Salamanca (España)*

María Carmen Chivite Cebolla, *Universidad Católica de Ávila (España)*

Luz María Fernández Mateos, *Universidad Pontificia de Salamanca (España)*

Urbano Ferrer Santos, *Universidad de Murcia (España)*

Santiago García-Jalón de la Lama, *Universidad Pontificia de Salamanca (España)*

Emilio García Sánchez, *Universidad Cardenal Herrera-CEU, Valencia (España)*

Jordi Gayà Estelrich, *Maioricensis Schola Lullistica, Mallorca (España)*

María Eugenia Gómez Sierra, *Universidad Complutens, Madrid (España)*

Susan Hegarty, *Dublin City University, Dublin (Irlanda)*

Begoña Lafuente Nafría, *Universidad Católica de Ávila (España)*

Manuel Lázaro Pulido, *Univ. Internacional Rioja UNIR (España)*

María José Luciáñez Sánchez, *Universidad Autónoma, Madrid (España)*

Elena Martín Acebes, *The Catholic University of America, Washington D.C. (EEUU)*

Iván Martín Gómez, *Universidad Católica de Ávila (España)*

María Ángeles Martín del Pozo, *Universidad de Valladolid (España)*

María Martín Gómez, *Universidad de Salamanca (España)*

Anneliese Meis Wörmer, *P. Univ. Católica de Santiago de Chile (Chile)*

Albert Moya Ruiz, *Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona (España)*

José Luis Orella Martínez, *Universidad San Pablo-CEU, Madrid (España)*

Eduardo Ortiz LLueca, *Universidad Católica de Valencia (España)*

Antonio Piñas Mesa, *Universidad San Pablo-CEU, Madrid (España)*

Mora Perpere Viñuales, *Pont. Univ. Católica Argentina, Buenos Aires (Argentina)*

Anna Maria Pezzella, *P. Universidad Lateranense de Roma (Italia)*
Paniel Reyes Cárdenas, *UPAEP Universidad (Puebla, México)*
Ana Risco Lázaro, *Universidad Católica de Valencia (España)*
María Rodríguez Velasco, *Universidad San Pablo-CEU, Madrid (España)*
Rosa Sánchez Barragán, *Universidad Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo (Perú)*
Dalia J. Santa Cruz-Vera, *Universidad Católica de Colombia, Bogotá*
Juana Sánchez-Gey Venegas, *Universidad Autónoma de Madrid (España)*
Francisca Tomar Romero, *Universidad Rey Juan Carlos, Madrid (España)*
Jaime Vilarroig Martín, *Universidad Cardenal Herrera-CEU, Madrid (España)*
Idoya Zorroza Huarte, *Univ. Pontificia de Salamanca (España)*

PERIODICIDAD ANUAL

Cuadernos de 38 Pensamiento

2025



Publicación del Seminario «Ángel González Álvarez»
de la Fundación Universitaria Española

*Publication of the Philosophy Department «Ángel González
Álvarez» of the Fundación Universitaria Española*

Número monográfico sobre
Edith Stein: Filosofía de la educación

*Monograph on
Edith Stein: Philosophy of Education*

Número 38 (2025)

Coordinado por / Coordinated by
Charlie Jorge Fernández / Miriam Ramos Gómez
Ana Villazán Gutiérrez

SUMARIO / SUMMARY

Presentación

LYDIA JIMÉNEZ 17

MONOGRÁFICO / MONOGRAPH

Towards resilience: an approach from Edith Stein's personal letters
CLAUDIA MARIÉLE WULF 23

Holistic formation and/or one-sided excellence in Edith Stein's philosophy of education	
CHRISTOF BETSCHART	41
Race and education: a steinian vision for human development	
WILLIAM TULLIUS	59
Mothering a gift of god: how Edith Stein's theology of education opposes the technocratic paradigm	
MARIELE COURTOIS	81
Liderazgo educativo en Edith Stein: perspectivas y actualización	
ANA ISABEL GÓMEZ-VALLECILLO y ENRIQUE SÁNCHEZ-SOLANO	109
Community as core concept in political and educational theory according to Edith Stein	
LAURENCE BUR	135
El personalismo educativo, respuesta de Edith Stein al procedimentalismo actual	
MARÍA JESÚS CARRAVILLA PARRA	155
La esencia del espíritu en Edith Stein como fundamento para una educación de la apertura	
EINAR IVÁN MONROY GUTIÉRREZ	187
Understanding light: the contemplative pedagogy of Edith Stein	
MICHELE KUETER PETERSEN	211
Edith Stein's philosophy of education: <i>Einfühlung, Phronesis, and the Bonum Commune</i>	
MICHAEL F. ANDREWS	235
Diálogo entre el pensamiento pedagógico de Edith Stein y la antropología trascendental de Leonardo Polo	
KATYA MARÍA LUISA PALAFOX GÓMEZ y MARÍA DOLORES LÓPEZ HERNÁNDEZ	265
Can the integral man be the remedy for the disease of our time? Edith Stein's contribution to psychotherapeutic practice with the example of Personal Integration Therapy ADI/TIP	
HELENA TEIXEIRA-RESPONDEK	289

MISCELÁNEA / MISCELLANEOUS

La interioridad humana y el drama de la libertad. Contenidos antropológicos y éticos del segundo relato de la creación y del sermón de la montaña, según Karol Wojtyła	
JAIME RODRÍGUEZ DÍAZ	315
La universidad como comunidad y su papel en la formación de la persona	
LOURDES GIANNINA OREJEL OREJEL y MARÍA DEL PILAR SÁNCHEZ BARAJAS	335
La psicología fenomenológica de Edith Stein y su relevancia para la educación	
RODRIGO DE LA VEGA PÉREZ	357
La empatía en la relación estomatólogo paciente desde la mirada de Edith Stein	
KARLA MARISOL TEUTLI MELLADO	381
Education and inquiry: reframing essential being	
GENEVIEVE FRANK BUONO	395

RESEÑAS /REVIEWS

KATIA CABALLERO, Y MULA-FALCÓN, JAVIER (COORDS.) (2025). <i>Neoliberalismo y educación superior</i>	
MARÍA VERDEJA MUÑIZ	423
RAFAEL ALVIRA (2024). <i>El dogma demo-crático: la sociedad civil y su gobierno</i>	
ÁNGELA TALTAVULL PÉREZ-FOLGADO	428
TOLENTINO MENDOÇA, JOSÉ (2024). <i>La amistad un encuentro que llena la vida</i>	
SERGIO GARCINUÑO DE SAN JUAN	433
JIMÉNEZ, LYDIA (DIR.), CID VÁZQUEZ, M ^a TERESA (ED.) (2025). <i>La Universidad. Una propuesta de renovación</i>	
MANUEL JESÚS GARCÍA DOMÍNGUEZ	437

MARTÍNEZ-LUCENA, JORGE Y PUEYO-TOQUERO, TERESA (2024). <i>La Universidad católica en la era de la posverdad. No solo una cuestión de contenidos</i>	
ELENA CEBRIÁN GUINOVART	442
DELIBES LINIERS, ALICIA (2024). <i>El suicidio de Occidente. La renuncia a la transmisión del saber</i>	
GONZALO JIMÉNEZ FERNÁNDEZ	447
BORDEN SHARKEY, SARAH (2023). <i>Edith Stein's "Finite and Eternal Being"</i>	
MIRIAM RAMOS GÓMEZ	452
Normas de admisión y presentación de las colaboraciones	457
Standars for Admission and Presentation of Contributions	469

COLABORADORES DE ESTE NÚMERO (orden alfabético):

CONTRIBUTORS TO THIS ISSUE (in alphabetical order):

ANDREWS, Michael F.

BETSCHART, Christof

BUR, Laurence

CARRAVILLA PARRA, María Jesús

CEBRIÁN GUINOVART, Elena

COURTOIS, Mariele

FRANK BUONO, Genevieve

GARCÍA DOMÍNGUEZ, Manuel Jesús

GARCINUÑO DE SAN JUAN, Sergio

GÓMEZ-VALLECILLO, Ana Isabel

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, Gonzalo

JIMÉNEZ GONZÁLEZ, Lydia

LÓPEZ HERNÁNDEZ, María Dolores

MONROY GUTIÉRREZ, Einar Iván

OREJEL OREJEL, Lourdes Giannina

PALAFox GÓMEZ, Katya María Luisa

PETERSEN, Michele Kueter

RAMOS GÓMEZ, Miriam

RODRÍGUEZ DÍAZ, Jaime

SÁNCHEZ BARAJAS, María del Pilar

SÁNCHEZ-SOLANO, Enrique

TALTAVULL PÉREZ-FOLGADO, Ángela

TEIXEIRA-RESPONDEK, Helena

TEUTLI MELLADO, Karla Marisol

TULLIUS, William

VEGA PÉREZ, Rodrigo de la

VERDEJA MUÑOZ, María

WULF, Claudia Mariéle

SECRETARÍA / ADMINISTRATION

Alcalá, 93. 28009 Madrid (España)

Teléfono (0034) 914 311 193

E-mail: pensam@fuesp.com

<https://revistas.fuesp.com/cpe>

ISSN: 0214-0284 / ISSN-e: 2660-6070

Depósito Legal: M-37.362 - 1987



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

Presentación

LYDIA JIMÉNEZ

*Presidenta de la Fundación Universitaria Española
Directora del Seminario «Ángel González Álvarez» de Pensamiento*

La salida de la crisis cultural y espiritual en la que nos encontramos no será posible sin una sólida reflexión sobre la educación. Edith Stein nos ofrece algunas claves muy valiosas para volver a las fuentes de la educación. Educar no es un oficio sino vocación que lleva consigo una pasión educativa, que no se resuelve en una didáctica, en un conjunto de técnicas ni tampoco en la transmisión de principios áridos, sino en un acompañamiento que requiere una relación personal entre el educador y el educando, es decir, la educación “alma a alma”¹ o la educación personalizada². Una relación educativa que es un encuentro de libertades. Nos enseña, en el fondo, que no hay libertad verdadera sin una honda conversión interior, que ella misma realizó.

Como señalan los autores en este número monográfico sobre *Edith Stein: filosofía de la educación*, que me complace presentar, parece que el siglo XXI exige urgentemente un retorno a la antropología de Edith Stein, ya que nos enfrentamos a una profunda crisis antropológica, es decir, a la falta de sentido de la vida, a la distorsión del significado de los valores que guían la vida hu-

¹ Gregorio García, A. de (2007). *Por las huellas de la pedagogía del padre Tomás Morales*. Fundación Universitaria Española.

² García Hoz, V. (1985⁶). *Educación personalizada*. Rialp.

mana y al reduccionismo filosófico que invalida una dimensión plenamente humana, es decir, espiritual. La filosofía de la educación de Edith Stein se fundamenta en su antropología, enraizada en dos corrientes principales, una filosófica y otra teológica. La primera implica una descripción fenomenológica de la persona humana en términos de empatía, la segunda una descripción teleológica de la persona humana en términos de complementariedad entre la antropología filosófica y la especulación teológica.

Para Stein, una filosofía integral de la educación debe tener en cuenta a la persona humana a la luz de la antropología cristiana, es decir, la estructura de la persona humana debe incluir al Logos en su autocomprensión del ser finito y eterno. Lo que Stein quiere ofrecer es una antropología que sustente una teoría integral de la educación que pueda dar cuenta del valor infinito de cada persona humana. Sostiene que una filosofía de la educación adecuada debe ser capaz de proporcionar un equilibrio adecuado entre el conocimiento científico o natural, por un lado, y el conocimiento cultural o espiritual, por otro. Lo que se desprende de la antropología de Stein es, pues, una filosofía de la educación que tiene en cuenta las tensiones inherentes entre la identidad personal de cada miembro humano de una comunidad o comunidades y los valores compartidos por las personas que viven dentro de comunidades concretas; y el sentido infinito del valor del individuo como criatura finita en una relación absoluta con el ser eterno. Sus bases filosóficas y teológicas de la filosofía de la educación están enraizadas en su descripción antropológica de la persona humana como acto-ser y en términos de una concepción más personalista de la ontología social y la intersubjetividad. Para Stein, la educación proporciona condiciones de la posibilidad de valores compartidos entre las personas y la comunidad.

A medida que el ámbito educativo se ve cada vez más influenciado por las tecnologías de IA, resulta difícil determinar si los métodos de enseñanza están cultivando adecuadamente las capacidades humanas en su totalidad. El paradigma tecnocrático puede fomentar una visión utilitaria de la educación que pasa por alto la vocación personal y perpetúa una visión distorsionada de la naturaleza humana. Es especialmente valiosa la reflexión de Edith Stein sobre la educación de la mujer, con su visión de la educación concibe la naturaleza esencial de la mujer caracterizada por tener cualidades que contrastan directa-

mente con las características del paradigma tecnocrático. Los dones y virtudes del alma de la mujer pueden considerarse una contrapartida a los peligros de la era tecnocrática y, por extensión, una clave para redimir la tecnología y llevarla a una relación adecuada con la humanidad, el mundo creado y lo divino. Su experiencia como profesora de un colegio femenino, y después en un instituto científico, la llevó a insistir en la importancia de la educación de las mujeres, superando los reduccionismos de su época. Trató de superar el intelectualismo “masculino” completando la educación del entendimiento con una formación moral de la voluntad, de los sentimientos y afectos. Una persona madura es aquella que ha logrado integrar todas sus facultades: con ideas claras en la cabeza y una gran cordialidad para comportarse abierta y amablemente con los que están a su lado y es capaz de querer también a los ajenos³. Subrayó, en contra de la opinión pública de su tiempo, que las mujeres pueden ejercer, en principio, todas las profesiones⁴, porque tienen la misión de humanizar este mundo recordando que cualquier tarea técnica, científica, política, artística o mecánica está al servicio de los seres humanos. Las mujeres han de demostrar, en definitiva, que una persona humana vale más que todas las cosas⁵.

La llamada a enseñar y aprender cultiva así no solo una creencia pasiva, sino también el surgimiento de una fuerza moral que sienta las bases para una nueva era centrada en un ser relacional portador de luz y verdadero, más que en la mera iluminación exterior de los hechos. En el cultivo de la interioridad, Stein imparte una regla de vida contemporánea en la enseñanza y el aprendizaje como vocación, mediante la cual la evolución de la individualidad se convierte en un flujo integrador entre la contemplación y la acción. La relación entre el ser y el devenir en la intersección entre la educación, la vocación y la espiritualidad nos ayuda a reconocer en el misterio de nuestras vidas y por el bien de los demás lo que debemos hacer. Stein expone una pedagogía contemplativa del corazón que refleja el rigor intelectual de su educación filosófica y su formación en fenomenología, así como el vigor espiritual de su vida religiosa.

³ Stein, E. (1998). *La mujer. Su papel según la naturaleza y la gracia*. Palabra, 331-332.

⁴ *Ibidem*, 32.

⁵ *Ibidem*, 26-27.

En este número monográfico, *Edith Stein: filosofía de la educación*, especialistas de reconocido prestigio internacional, analizan su pensamiento desde una perspectiva interdisciplinar e integradora, con la aportación de la filosofía, teología, psicología, pedagogía, y política, entre otras disciplinas. En su antropología realista y personalista nos ofrece unas claves para la educación, una nueva metodología que parte de la experiencia humana como el ámbito de búsqueda de la verdad del ser humano; nuevo proceder metodológico que caracteriza al personalismo ético contemporáneo. Su realismo, su antropología personalista, y su teoría de la educación, puede ofrecernos una respuesta al problema educativo en la actualidad.

Mi agradecimiento a todos los que han colaborado en su preparación, a los autores por sus espléndidos trabajos, revisores, coordinadores, editores y al servicio de publicaciones de la Fundación Universitaria Española por su colaboración para que el número salga puntualmente en la fecha establecida.

MONOGRÁFICO / MONOGRAPH



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

Towards resilience: an approach from Edith Stein's personal letters

Hacia la resiliencia: una aproximación desde las cartas personales de Edith Stein

CLAUDIA MARIÉLE WULF¹

*International Association for the Study of the
Philosophy of Edith Stein (IASPES), Dublin (Ireland)
Saint Paul University, Ottawa (Canada)*

ID ORCID 0000-0002-8665-0260

Recibido: 31/10/2024 | Revisado: 01/12/2024
Aceptado: 03/07/2025 | Publicado: 30/12/2025
DOI: <https://doi.org/10.51743/cpe.543>

¹ (mariele.wulf@bluewin.ch) Dr. phil., Dr. theol. habil., MA in education, was professor of moral theology in Tilburg/NL and professor of Safeguarding in Ottawa/CA. She runs a praxis of pastoral counselling in St. Gallen/CH. Her monographs focus on philosophical-phenomenological anthropology/human dignity, moral-theological subjects, epistemology, psychotrauma and narcissism (in the context of professional ethics). She is an international expert on Edith Stein and her newest research focusses on physical, psychological, ideological, spiritual and structural abuse and how to fight it by safeguarding. His publications include: (2022). "Is" and "Ought" Reconciled. In: Andrews, M.F., Calcagno, A. (eds) Ethics and Metaphysics in the Philosophy of Edith Stein. Women in the History of Philosophy and Sciences, vol 12. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-91198-0_10 (2022). Gegen Fundamentalismus und Ausgrenzung Selbstvergewisserung als Ausgangspunkt für Akzeptanz und Dialog. In book: Europa (neu) erzählen (275-294). <https://doi.org/10.5771/9783748928645-275>

ABSTRACT: The term “resilience” suffers the fate of all terms that are used in an inflationary manner: They lose meaning and explosiveness. This article aims to give the term back its fullness by means of a phenomenological view according to Stein’s eidetic phenomenology. For this purpose, Edith Stein’s resilience, which distinguished her as a person, will be analysed. In addition, the way in which she fostered and shaped resilience in others will be highlighted. The concept of competence is used for the analysis. Four core competencies describe the sources of psychological resilience: self-competence, other-competence, fact-competence and meaning-competence, because resilience is formed in an adequate relationship to myself, to others or to otherness, to reality and to meaning.

These competencies are each presented in Edith Stein’s life, in her support of others and in their relevance for the formation of resilience. The analysis keeps Stein’s philosophical or theological views in mind, but draws on her letters to individuals. One can state that in order to make sense of life, even of the adversities in life, the perspective of meaning is needed in all individual competences. Stein can even find the connection to meaning competence in the fact competence. She sees it also in the orientation towards others and in the understanding for them. Self-competence must also flow into meaning-competence; then we become able to face life adequately. This is ultimately the ability of the resilient person.

KEYWORDS: accompagnement, competence, meaning, phenomenology, resilience.

RESUMEN: El término “resiliencia” sufre el destino de todos los términos utilizados de manera inflacionaria: pierden significado y fuerza. Este artículo pretende devolver al término su plenitud mediante una mirada fenomenológica de acuerdo con la fenomenología eidética de Stein. Con este propósito, se analizará la resiliencia de Edith Stein, que la distinguió como persona. Además, se destacará la forma en que fomentó y modeló la resiliencia en los demás. Para el análisis se utiliza el concepto de competencia. Cuatro competencias fundamentales describen las fuentes de la resiliencia psicológica: competencia personal, competencia interpersonal, competencia fáctica y competencia de sentido, ya que la resiliencia se forma en una relación adecuada conmigo mismo, con los demás o con la alteridad, con la realidad y con el sentido.

Cada una de estas competencias se presenta en la vida de Edith Stein, en su apoyo a los demás y en su relevancia para la formación de la resiliencia. El análisis mantiene presentes las perspectivas filosóficas y teológicas de Stein, pero se basa en sus cartas personales. Puede afirmarse que, para dar sentido a la vida, incluso a sus adversidades, es necesaria la perspectiva del sentido en todas las competencias individuales. Stein logra encontrar la conexión con la competencia de sentido incluso dentro de la competencia fáctica. También la percibe en la orientación hacia los demás y en la

comprensión de ellos. La competencia personal debe, asimismo, integrarse en la competencia de sentido; solo entonces somos capaces de afrontar la vida de manera adecuada. Esta es, en última instancia, la capacidad de la persona resiliente.

PALABRAS CLAVE: acompañamiento, competencia, fenomenología, resiliencia, significado.

1. THE BASIC CONCEPT: RESILIENCE

1.1. Resilience – a phenomenological sketch

The literature on resilience is growing exponentially; the term is used excessively. Here is a brief phenomenological look at it: “Resilience” is understood to mean “mental power to resist”. If we look at the Latin origin “*resilire*”, the verb means: to bounce back, to rebound, not to cling. Mental resilience gives a person the ability to let something bounce off him/her so that it cannot stick, or to bounce back, i.e. to move out of the field when something threatens him/her. Thus, a double movement can be discerned: the rejection of the negative or the possibility of avoiding it. However, this requires a force that does not come from outside but from within, a force that moves or removes the other or by means of which one moves oneself out of the danger zone.² In addition, resilience requires an adequate, i.e. competent handling of the respective influence. One approaches the problem³, chooses a problem-solving strategy and implements it in such a way that a meaningful and relatively lasting solution is achieved.

This shows the connection between resilience and competence. From a phenomenological point of view, “competence” is the ability of a person to deal adequately with a situation or task or to find adequate means or help for it. Accordingly, resilience is the competence to deal adequately with damag-

² Classically, this is described as *fight* and *flight*. When *freeze* sets in, the power of resilience has collapsed. The same can be said of depressive moods or withdrawal strategies that avoid problem-solving, while flight from danger is entirely appropriate.

³ An overly aggressive reaction is also inadequate. The attitude of “*aggredi*” of approaching a problem in order to learn to deal with it, is again correct.

ing influences or to find means or help to address the problem. This implies a threefold relationship

- the reference to one's own person (ability),
- the reference to others, who may be problematic or act in a problematic way due to their alterity. In this case, one must be able to deal with this alterity. But others can also support and intervene in a helping way.
- The relationship to things, to the situation and to the possible means of help.

If these relations are carried out adequately, the situation and finally life turn out to be meaningful.

1.2. Stein on resilience

The term “resilience” was not yet on everyone's lips in Stein's time. But she is familiar with the phenomenon that she notices in her friends. She coined the term “robustness”⁴ or “resistibility” for it. In both cases, it is a question of whether someone is able to cope with a situation emotionally, or is threatened by it, or is unable to cope with it, precisely because one lacks the mental resistance.⁵

2. TOWARDS SELF-COMPETENCE

Self-competence is, according to the previous observation, the adequate handling of oneself: One can deal with the adversities of one's own state of mind,

⁴ See Stein, 20.V.1918: “Ingarden (Krakow, Krupnicza 28) is currently applying for a position at the State Grammar Schools in Warsaw. I am very sad about this, because with his low resistance [“Widerstandskraft], the ev. can take all his strength.” The letters will be quoted Stein plus date.

⁵ See Stein, 8.XI.1919: “I knew very well that his mental resilience would not be enough to bear the blows in Lorettostrasse. He suffers so namelessly from every “unjust circumstance”, and there one runs up against such things at every step. That's why I wanted to prevent him from going to Freiburg without a ready-made habilitation thesis. Now I'm afraid he won't go back, even if he's still determined to do so. I wonder if good old Lipps will ever get a moment's peace. You can see so clearly what he is missing, and at the same time that there is no way to help. And yet you would like to so terribly.”

character, and life circumstances in such a way that one's life is perceived or changed in a meaningful way.

2.1. Edith Stein's self-competence

The basis for self-competence is a pronounced introspection, the inner awareness of oneself. According to Stein, this leads to "serious self-examination" (Stein, 25.I.1920.). By applying this, Stein becomes aware of her depressive side and signals to Kaufmann that she understands him: Depressive moods must not become brooding; that makes the situation worse (Stein, 25.I.1920). Stein knows that her nervous system is not very resilient; what she can nevertheless accomplish, she attributes to grace (Stein, 9.VIII.1936). One thus also becomes aware of one's own character traits. Stein notes that she is shy on the one hand, but courageous on the other (Stein, 16.VII.1916). Good self-reflection is also the source of healthy self-distance, which manifests itself, for example, in humour.

Stein is very self-critical; she mentions several times that she feels overestimated, stating for example that she is "by no means a saint" (Stein, 23.7.1918). She feels overtaxed in her scientific tasks (Stein 11.12.1932; 24.II.1933, and 4.XI.1934), partly because she was excluded from scientific collaboration for years (Stein, 9.VI.1932). But Stein also knows that she sometimes fails in interpersonal contact because she is too critical of others and is therefore considered "megalomaniac" (Stein, 25.I.1920). Despite her intellectuality, Stein is emotionally very touchable; she stands by this and thus shows a deeply human quality (Stein, 27.IX.1936).

2.2. Stein forming Self-competence

During her time in Speyer, Stein begins to accompany people to an increasing extent. In doing so, she shows a deep psychological understanding, even if it is only about professional corrections. Fritz Kaufmann points out to her that he should not expel himself from philosophical work – or else ask himself whether it really corresponds to his talent. Stein states that someone forc-

ing oneself to do something against one's natural vocation will not find "real satisfaction" and will run the risk of falling into depression (Stein, 3.X.1919). A person accepting his/her nature proves clear insight into his/her own limit and into the limits of the willingness to change. For in fact a person will only change out of one's depth, not through argumentation; the counsellor will only be able help others if they allow a glimpse into their innermost being (Stein, 6.I.1927).

This presupposes a multiple self-reflection: on one's character and the possibilities and limits of one's own talent. Stein stimulates this and proves to be a clear, confrontational, but ultimately supportive advisor to one student (Stein, without date 1930). In another case, Stein encourages self-criticism of one's own motivation. She concludes: "Whatever your decision may be, I sincerely hope that it will turn out well for you" (Stein, 8.I.1931). With this she guides to constructive meaning finding, because who knows the meaning will not rise "pharisaically" above others (Stein, 16.VI.1931). After all, everyone has limits, one has to accept and learn to live with it.

Edith Stein is primarily concerned with encouraging all persons she accompanies: that even the "ugly duckling" learns to hope for its great future – trusting in itself and in divine grace (Stein, 17.VIII.1931). It is a testimony to Stein's healthy self-confidence that she also acts as an advisor to her colleagues. She even urges the famous philosopher Peter Wust to have more self-confidence (Stein, 30.III.1934). Although Stein later refers more to divine power in oneself, self-competence remains crucial for accepting this grace –even for the grace of religious vocation. Stein does not transcend human nature – a "bunny" does not simply become a "lion" (Stein, 4.XII.1937); but within the bounds of one's possibilities, the individual must cooperate with grace.

2.3. Self-competence and resilience

Stein thus addresses attitudes that promote resilience and form its basis for adequate self-competence. One of them is honest and serious self-reflection. The goal is to achieve deeper self-knowledge through self-criticism. This has

a preventive effect: those who know their possibilities and limits, their own talents and character, will look for the right tasks and not expose themselves to unnecessarily overstraining situations, or will ask for help in the corresponding situations in good time.

On a deeper level, emotions and value-feeling contribute to resilience as they show what is of value and thus motivating. Clarity about one's own motivation prevents possible self-deception, especially moral self-deception. Radical transparency and honesty towards companions are the best weapon in this respect. Companions can be a positive and critical mirror and thus provide adequate help and goal-oriented guidance.

Encouragement for self-development helps to overcome obstacles.

Nevertheless, Stein maintains a clear realism and sobriety as a counsellor. She builds trust, but also stimulates the will to change; under certain circumstances she can even demand both. Clear demands help to achieve clarity about oneself, but also about the situation: Those who are given the confidence to master a situation are more likely to do so. This is how personal competence and thus resilience develop.

3. TOWARDS A COMPETENCE OF THE OTHER/OTHERNESS

In the following, I will use the term "*other-competence*". This means the ability to understand and respect others in their otherness which includes the ability to enter into a relationship with the other (social competence). Above all, supportive relationships promote resilience. There is, as seen, a clear connection between social relationships and self-competence. On the other hand, self-competence allows adequate other-competence. Edith Stein, for example, has the greatness to admit to her colleague that she had behaved wrongly toward him because she herself was not well at the time in question. The relationship was thus disturbed by *her* problems; it was not the fault of the colleague (Stein, 13.IX.1925). Stein thanked the same colleague for his openness, which stemmed from *his* personal competence; due to his trust Stein knew how to deal adequately with his criticism (Stein, 6.I.1927).

3.1. Edith Stein's competence of the other/otherness

Stein's competence to enter into a relationship with others shows itself in a specific trait: her relationships are lasting; she is a faithful friend – even during her monastic life (Stein, 9.X.1933). The “constant attachment to all those whom life has brought together with me [...] makes up an essential part of my life,” she confesses, “quite independent of all current intercourse” (Stein, 13.IX.1925). The latter is especially evident during her religious life, which left little opportunity for writing or even for meeting people. Relationships ask for awareness and presence as one can only “accompany people with the heart”: Someone who knows what interests the other person or who knows the needs of others, is able to relate (Stein, 13.VII.1916 und 25.I.1920). Stein cultivates relationships very consciously and sustainably – despite a lack of time resources (Stein, 14.VI.1931).

Stein has the virtue of appreciating the otherness of others, even if it does not correspond to her own way of being (Stein, 12.II.1920). She also possesses the ability to approach others again and again, although the relationship was difficult. This can be seen in her relationship to Husserl: She is interested in knowing “how badly Husserl actually speaks to me” (Stein, 12.II.1920); she experienced him – like Kaufmann – as difficult in personal contact, but she nevertheless respects him as a “master whose image no human weakness can cloud for me” (Stein, 22.XI.1919). Despite of this sharp judgment, Stein remains aware of her own difficulties in social intercourse, e.g., when her multiple occupations cause her to miss the effect of her speech on her counterpart (Stein, 25.I.1920):

3.2. Stein forming competence of the other/otherness

Edith Stein was not only a good friend herself, but also brought other people together, such as Gertrud von le Fort and her own mother. She did this with great sensitivity and respect for the individuality of each person (Stein, 17.X.1933). This requires empathy as well as the ability to relate (Stein, 23.VII.1918). In this way, someone can grow into spiritual fatherhood and motherhood (Stein, 24.III.1936). Stein can also empathize with mothers and their children: She guides a mother to respect that her child feels how she feels

(Stein, 1.VIII.1938). It testifies of Stein respecting the otherness of the other when she asks for the presence of male teachers at a girls' school (Stein, 20.X.1932). Even if otherness sometimes becomes a painful challenge, Stein sees this as an opportunity for maturation (Stein, 29.IV.1937).

Stein calls her counterpart to self-reflection, but also asks people to correct a possibly wrong impression. Criticism of others can be justified – but it must not be expressed harshly and heartlessly. Stein sometimes observed this harshness in Husserl, but also reproaches herself for it. We must always respect the realm of the other – as others must respect ours. Therefore, it is an important aspect of social competence to keep a healthy distance to the opinion of others (Stein, 25.I.1920).

A strained relationship makes it necessary to be even more “careful” with each other (Stein, 2.II.1920). We need the courage to ask for understanding, even if there is only a misunderstanding bothering the relationship and no real guilt (Stein, 23.XII. 1941). This may clarify the conflict what allows to re-establish a good relationship (Stein, 25.I.1920). Sometimes jealousy and envy play into relationships. Stein admits that affection is often unequally distributed. In this regard, a simple clarifying dialogue is healing as well as a sound distance from the grievances which makes even humour possible: An example: Stein signs a letter in which she defends herself against the “patronizing” with “Your old “patroness” Edith Stein”. Incurable person!” (25.I.1920) Friends can help clarify, offer comfort and show a deep human understanding. This is how Stein helps Kaufmann in his depressions (Stein, 25.I.1920):

3.3. Competence of the other/otherness and resilience

Stein feels supported by her friends and wants to stay in touch with them (Stein, 9.III.1918). She is aware that friendship is a relationship of equal to equal; only under this condition, it can be powerful for both sides. For this reason, she does not want to be treated differently after joining Carmel (Stein, 12.VIII.1937). Resilience grows out of this genuine human relationship with one another, based on deep empathy. Respecting the other in his otherness protects against envy and jealousy. Those who can use the inevitable social friction as an opportunity to mature are protected from disappointment.

In principle, Stein offers three steps for dealing with criticism: (1) to reconsider the criticism beyond judgment (2) to be self-critical, and (3) to maintain a healthy distance from the opinions of others. Resilience thus also means activating the internally regulated defences and gaining the necessary distance. After a conflict has been resolved, the distance decreases again. The self-reflective person integrates the otherness of the other into one's own world view and accepts the differences in the relationships. This is exactly what constitutes the *competence* of otherness.

In forgiveness, self-competence and the competence of otherness meet: the one asking for forgiveness becomes aware of how his/her behaviour must have affected the other or how he/she has actually harmed the other. The other person's perspective thus sheds new light on one's own behaviour. When people become friends, a similar combination of self-competence and the competence of otherness is necessary: friends know what they mean to each other and how they can enrich each other. Genuine friendship is therefore the best guarantee for resilience in conflict situations or in dealing with criticism. Good friends are those who can express criticism without causing conflict. This is the strongest source of resilience.

4. TOWARDS A COMPETENCE OF FACTS

In Edith Stein's case, professional competence is combined with fact competence: she not only gives professional advice, but is also personally close to people as a loyal confidante (Stein, 17.IV.1931). Moreover, Stein is aware that some topics (as sex education) require a good knowledge of the people to whom one is trying to communicate them (Stein, 18.X.1932).

4.1. Edith Stein's competence of facts

Stein's scientific competence is beyond question, even for her famous teacher, Edmund Husserl, who testifies on it (Stein, 6.II.1919). The relationship with Max Scheler was more difficult, as Scheler accused Stein of plagiarism. Stein,

on the other hand – while acknowledging Scheler's merits – clearly spoke of a “concordance in results”, which is by no means the same thing (Stein, 4.4.1918).

Stein is able to assess her career prospects very clearly⁶ and also remains self-critical with regard to her professional achievements or her contribution in practical matters of life (Stein, 13.XI.1932). The latter is probably somewhat unjustified, as she had proved herself in the Red Cross service and was also helpful in caring for Husserl or in the monastery (Stein, 14.XI.1937 and 16.XI.1937). She also has a clear view of other practical matters such as money worries – and is grateful for any help in this regard (Stein, 26.I.1931). After her time in Speyer, she may have seemed somewhat alienated to the world (Stein, 11.X.1932), but she had not lost her view of world events. Although she initially viewed them with “ghastly optimism” (Stein, 13.VII.1916), she knew that she would have to pay tribute to them. Stein was well informed about the persecution of her family members, their plans to emigrate, their loss of jobs (Stein, 19.X.1937, 21.VII.1938, 23.VII.1938, and 1.VIII.1938), their separation from her children and the possible danger to their lives (Stein, 1.VIII.1938 and 12.VIII.1938). Several times she expresses concerns about her family and former colleagues (Stein, 20.X.1938, 27.X.1938, 9.XII.1938, and 6.XI.1940).

4.2. Stein forming competence of facts

Stein also guides others towards fact competence, first of all through clear professional advice (Stein, 9.III.1918), of course, but also by pointing out difficult circumstances that hinder development on a factual level (as in the collaboration with Husserl; Stein, 12.I.1917).

Stein repeatedly encourages young women to pursue a sound education, not to run away from conditions or demands (Stein, 12.X.1927, 6.I.1931, and 15.I.1931), and at the same time to respect their own limits: For we are “not

⁶ See Stein, 31.V.1920: “The circular letter to the universities on female habilitation is based on my request, but I expect practically nothing from it. It was just a nose-dive for the Göttingen gentlemen.”

pure spirits [...]. There is no point in rebelling against this fact” (Stein, 13. XI.1930). Stein’s practical advice bears witness to the sobriety that constitutes the fact competence (Stein, 25.XI.1936).

4.3. Competence of facts and resilience

Those who are competent in the matter foresee difficulties and have solutions at the ready. This includes professional competence as well as the ability to deal with the limiting aspects of one’s own nature and of the matter at hand. Adversities as well as challenges have to be tackled appropriately. In order to make progress, one has to face up to them. Therefore, professional competence includes goal orientation, self-commitment to the cause and perseverance as well as sober realism in assessing whether and how the cause can be achieved. Those who take this into account are able to cope with most challenges and know how to deal with limitations without becoming incapable of action.

5. TOWARDS A COMPETENCE OF MEANING

The what does not yet clarify the why or the wherefore. Motivation is decisive for whether the person capable of action will finally act. Motivation arises above all from the goal, from the meaning. Stein’s competence in meaning can easily be ascertained from her religious writings; in the following, however, only the letters will be consulted.

5.1. Edith Stein’s competence of meaning

Stein’s early striving for meaning is evident without her being able to name a religious background. She recognises meaning even in a possible suicide. Despite this, she draws on a deep hope for meaning, which she also wishes for others (Stein, 6.VII.1918). Everyday meaning shows itself in the value to be realised. Even if values cannot be determined objectively, the strength of feelings

that correspond to them testify to their existence (Stein, 16.IX.1919). However, some objective hierarchy of values can be stated: The personal value is higher than the material value: This is reflected in Stein's ability to remember facts concerning persons better than mere information on facts (Stein, 5.IV.1933).

Superficially, religion has a certain "function" in finding meaning in everyday life: everything can always be connected to God; everything is supported by his grace, because "heaven takes nothing from you without rewarding you immeasurably" (Stein, 12.X.1927 and 12.II.1928). The relationship with God also entitles one to trust in the distant future: it is enough for the believer to know the meaning for a day or two, for the meaning reveals itself anew every day (Stein, 10.IX.1929). The whole meaning lies with God; it is a goal that Stein is willing to present to people again and again (Stein, 17.III.1933).

5.2. Stein forming competence of meaning

Stein guides people concretely towards competence in meaning: Meaning can be found in everyday life, beyond endless (philosophical) reasoning that tends to obscure meaning (Stein, 6.VII.1918). This presupposes a discernment of the mind: to renounce evil and to be able to enjoy the good (Stein, 6.VII.1918 and 23.VII.1918).

The meaning sometimes reveals itself in the unexpected turn or in the future development, which shows that the current misfortune ultimately leads to the good (Stein, 23.07.1918). One can overcome a misfortune inwardly – as Stein did with her failed attempts at habilitation (a post-phd qualification not granted to women or later to Jewish persons at Stein's time; Stein, 22.XI.1919). From her own experience, she advises those affected: "Don't lose heart, even if everything goes wrong on the outside!" (Stein, 9.VI.1931) In addition, good friends can offer help and advice and help to find meaning again (Stein, 3.X.1919).

The religious dimension completes what remains open between people. In the face of a painful loss through death, Stein writes: "Nothing helps us to see our home up there as much as when someone goes ahead of us to whom we are attached with all our heart" (Stein, 16.XII.1923). Even the small losses in everyday life can be better borne if we become a child again and let go of

everything towards God (Stein, 6.I.1927). The “true child’s sense” (Stein, 19.XII.1930) leads us to place everything in God’s hands (Stein, without date 1930); it frees us from all fetters (Stein, end July/August 1930), including the fetters of prejudice (Stein, without date 1930).

The path to God can be characterised by loneliness – but even this feeling finds its meaning in God (Stein, without date 1930). For it is precisely in solitude that humans meet God “eye to eye” (Stein, 20.VIII.1931), which is the basic condition of every vocation. In view of this, spiritual guidance can only take place as open advice; ready-made schemes do not help (Stein, without date 1930). For God’s way with this person is always individual and unique – a way to oneself (Stein, 17.VIII.1931).

5.3. Competence of meaning and resilience

The highest resilience lies in the experience of meaning. However, Stein does not formulate this in philosophical-abstract terms, but in theological terms. For in the face of the inevitable, the unbearable, such as the death of a child, philosophical hope is no longer sufficient; here Stein refers to the hope of resurrection (Stein, 22.XII.1928). But the eschatological perspective is by no means a cheap consolation. Life and suffering need to be shaped if one wants to live meaningfully. She quotes: “*Hic Rhosos, hic salta!*” It is necessary to now and here participate in the redemptive work of Christ (Stein, 26.12.1932). Desperate prayer and sacrifice may characterise the present, but they do not have the last word; for the believer, there remains the comforting perspective of eternity (Stein, 16.II.1930).

6. THE MEANINGFUL CONNECTION OF THE COMPETENCES

6.1. The interdependence of the individual competences

In order to make sense of life, even of the adversities in life, the perspective of meaning is needed in all individual competences. Stein can even

find the connection to meaning competence in the fact competence. She sees it also in the orientation towards others and in the understanding for them. Self-competence must also flow into meaning-competence; then we become able to face life adequately. This is ultimately the ability of the resilient person.

a) Meaning and competence of facts

Stein honestly admits that at the beginning of her spiritual life she thought she could or even should neglect the practical side of life. She realised only gradually that God can be found in the simplest task and that every activity requires His work of grace (Stein, 12.II.1928 and 23.VI.1935). In the divine light, even obstacles become a blessing: Stein's way into the monastery was paved by prevented habilitation and scientific work (Stein, 20.XI.1933). Religious people, too, must be credible as persons; otherwise, what they teach will not be accepted (Stein, 20.X.1932). Not only prayer, but also practical help is required, and faith as such is not understandable without any factual knowledge (Stein, 7.V.1933 and 28.VIII.1932).

b) Competence of other/ness and competence of meaning

If the meaning of what is happening is not visible, especially in the life of another, one can very well share the other person's cross or together bear the "harshness and incomprehensibility" (Stein, 12.X.1927 and 31.X.1933) of what is happening. This is true even if one imposes the cross on the other – as Stein had to impose suffering on her mother when she chose the path to the convent. In this, the decision of conscience is decisive, even if it is an imposition for the other person (Stein, 20.III.1934). Stein was convinced that those who give their lives completely to God are not lost for others, but are given anew in prayer and in spiritual closeness (Stein, 14.V.1934 and 13.IX.1936). The peace that one gains in God radiates back to others; one can meet each other in him (Stein, 31.I.1935 and 23.V.1931). In this way, the often fragile human connection is supported by God and becomes sustainable through all catastrophes.

c) Self-competence and spiritual competence

The starting point of these relationships is again the person who, called by God, mediates peace, but only to the extent that he or she grows into this calling (Stein, 31.X.1933 and 18.X.1933). This can be a path through humiliations (Stein, 4.VII.1931). Above all, it is a path that demands to penetrate the depths of one's own soul in order to become more and more aware of one's own shadow sides, as well as of one's own motivation (Stein, 7.IX.1937); one should know about one's own character, which one may and should develop in God.

6.2. *The accumulation of all competences in the meaning*

Resilience grows out of the fact that fact-competence, self-competence, the competence of otherness and meaning-competence ultimately intertwine. Whoever learns to read adversity as an opportunity (Stein, 15.X.1937) and to accept the cross, which may be “thoroughly felt” (Letter to Stein, 19.XI.1941) as Ruth Kantorowitz says, finds meaning. Because, like Jesus’ cross, one’s own cross is the path to salvation.⁷ Whoever can take everything into prayer in order to present it to God, will understand that even one’s prayer is grace. The main and lasting attitude will be gratitude, as Stein could testify of herself (Stein, 17.X.1934).

Stein knows that life has more than one dimension, that heaven is a reality in which one’s own life is suspended and from which care is given to us in the present. “This is such a great comfort” (Stein, 31.X.1938), she states. If we see this dimension, we will be able to bear all that is now unbearable; in this perspective, all that is incomprehensible becomes comprehensible (Stein, 10.X.1936). This essential openness of the human being is called hope; it is the strongest force and never-ending source of meaning.

⁷ See Stein, 9.XII.1938: “By the cross I understood the destiny of God’s people, which was already beginning to be announced at that time. I thought that those who understood that it was the cross of Christ had to take it upon themselves in the name of all. Of course, today I know more about what it means to be married to the Lord in the sign of the cross. But it will never be understood, because it is a mystery.”

7. BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Gerl-Falkovitz, H.-B. (2010), Introduction. In: Stein, E.: Selbstbildnis in Briefen 1. ESGA 1. Freiburg/Basel/Wien: Herder, 11-14.
- Holti, Markus (2024), Kompetenz- und Persönlichkeitsbildung. Phänomenologischer Zugang zu einem personenorientierten Kompetenzverständnis. Wiesbaden: Springer.
- Stein, E. (2010), Selbstbildnis in Briefen 1. ESGA 2. Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Stein, E. (2006), Selbstbildnis in Briefen 2. ESGA 3. Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Wulf, C.M. (2023), Valid Values. Human dignity questioned and requested. Münster: LIT.



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

Holistic Formation and/or One-Sided Excellence in Edith Stein's Philosophy of Education

Formación holística y/o excelencia unilateral en la filosofía de la educación de Edith Stein

CHRISTOF BETSCHART¹

Pontifical Faculty of Theology Teresianum, Rome (Italy)

ID ORCID 0000-0003-0415-8641X

Recibido: 05/04/2024 | Revisado: 05/06/2024
Aceptado: 24/06/2024 | Publicado: 30/12/2025
DOI: <https://doi.org/10.51743/cpe.483>

ABSTRACT: According to Edith Stein, the unfolding of one's essence is limited by one's lifepower so that it is impossible to actualise all the potential of one's personality. For education, one of the consequences of this assumption is that we must choose between either a holistic formation or a specialized formation focusing on excellency

¹ (betschart@teresianum.net) is a Swiss Discalced Carmelite, Professor (2013-) and Dean (2020-2026) of the Pontifical Theological Faculty and the Pontifical Institute of Spirituality Teresianum, Rome. He is an ordinary member of the Pontifical Academy of Theology (2023-). His research and publications are in the field of Edith Stein scholarship, Carmelite anthropology and spirituality as well as theological anthropology with special focus on the *imago Dei*. His recent publications include: (2025). "L'humain entre filiation divine créationnelle et filiation adoptive", dans P. Coulange – J.-F. Lefebvre, éd., *Maternité spirituelle et mission d'Église, Parole et Silence*, 123-139; (2023). Bouillot, Bénédicte, Betschart, Christof, *Éveil toi, mon âme. Introduction à la philosophie d'Edith Stein*, Desclée de Brouwer.

in one specific area. On one hand, Stein recognizes that “[t]he individual human being’s power is so limited that he or she has to pay for the highest accomplishments in one field by shortcomings or deficiencies in other fields” (Stein, 2002, 507 [424]). On the other hand, she tries to avoid an exclusive choice between the two options by arguing for a mutual dependency in which wholeness is not only the condition for in-depth specialization, but, inversely, specialization can open the door to what she calls “true humanity”. This *via media* is maintained and developed in her Christian worldview in which the vocation to communion with the Triune God is personal and as such unique, but consists in the unfolding of one’s ability to love in a way that involves all dimensions of one’s humanity.

KEYWORDS: Edith Stein, holistic formation, philosophical anthropology, philosophy of education, specialized formation, theological anthropology.

RESUMEN: Según Edith Stein, el desarrollo de la esencia propia está limitado por la fuerza vital de uno mismo, de tal modo que es imposible materializar todo el potencial de la personalidad propia. Para la educación, una de las consecuencias de este supuesto es que debemos elegir entre una formación holística o una formación especializada centrada en la excelencia en un área específica. Por un lado, Stein admite que “[t]he individual human being’s power is so limited that he or she has to pay for the highest accomplishments in one field by shortcomings or deficiencies in other fields” (Stein, 2002, 507 [424]). Por otro lado, intenta evitar una elección excluyente entre las dos opciones argumentando a favor de una dependencia mutua en la que la plenitud no solo es la condición para una especialización en profundidad, sino que, a la inversa, la especialización puede abrir la puerta a lo que ella denomina “verdadera humanidad”. Esta *vía media* se mantiene y desarrolla en su cosmovisión cristiana, en la que la vocación a la comunión con el Dios Trino es personal y, como tal, única, pero consiste en el despliegue de la capacidad propia de amar de un modo que implica todas las dimensiones de la humanidad propia.

PALABRAS CLAVE: antropología filosófica, antropología teológica, Edith Stein, filosofía de la educación, formación especializada, formación holística.

1. INTRODUCTION

Edith Stein’s philosophy of education has been the object of recent research. I think in particular of two doctoral studies, one by Eric de Rus (2019) and the other by Francesc Torralba Rosselló (2020). Both studies put

the accent on Stein's integral account of personal formation, i.e. *Bildung*, insisting on her vision of formation by freedom² and grace. In other words, her philosophy of education is not purely philosophical, but integrated in a Christian philosophy which implies for Stein to welcome revealed truths about God and about the human person as the starting point for new philosophical inquiry. This means concretely that every formative effort is ultimately founded in the consideration of the supernatural destination of every human person.

In this contribution³, I do not intend to elaborate a complete vision of Stein's theory of *Bildung* (formation), but I simply want to focus on one question: is a *ganzheitliche* (holistic) formation to be preferred to a sectoral formation or vice versa? To put it more precisely, should formation focus on the unfolding of the person as such or should it mostly focus on the unfolding of specific capacities? This question is closely related to Stein's conception of *Lebenskraft* (lifepower) which, for her, is essentially limited. This limitedness entails the limitedness of every human formation so that the question of the formative direction becomes a major issue. Is there a choice to be made between a holistic and a sectoral formation?

I will deal with this question in three steps: first, I will turn to phenomenological premises and in particular lifepower, an easily neglected element in Stein's conception of formation. Second, I will present two ways of conceiving one's formation, one more holistic and one more sectoral, with different inputs from Stein's writings. Thirdly and in conclusion, I will deal with the way her Christian philosophy may help to overcome what, at first hand, seems to be an exclusive alternative.

2. PHENOMENOLOGICAL PREMISES: THE UNFOLDING OF ONE'S ESSENCE AND LIFEPOWER

According to René Raschke, "[t]he questions: 'Who am I?', 'What can I do?' and 'What do I want?' are [...] starting and finishing points of practical edu-

² On the specific question of freedom, see Bur, 2023.

³ I further develop a previous contribution (see Betschart, 2017).

cation within the process of entering relationships on the condition that the dignity of a human being is acknowledged.”⁴ The questions refer to three distinct aspects of education: our essence or nature, motivation and freedom. Education requires that we deal with who we are as free and motivated beings, conditioned (but not determined) by our essence.

I start with the first question, i.e. our individual essence as a necessary starting point of every formation. In Stein’s view, *Bildung* does not only refer to the development (*Entwicklung*) of a human person, but to his or her unfolding (*Entfaltung*). If development indicates merely what a person becomes *de facto* in the context of external conditions and free acts, unfolding refers to what a person becomes from the inside out, i.e. what from one’s essence or personal core is lived out in one’s concrete and contingent life. Such an unfolding of the person according to her personal core is *per se* unlimited. However, there are necessary limits through lifetime, circumstances and lifepower.

This last element, lifepower, is what I want to consider more closely. In her contribution to the phenomenological foundation of psychology, Stein explores the idea of a specific, non-determinist type of causality, i.e. psychic causality which mainly relies on motivation and on lifepower. Motivation, according to Stein, is the law of spiritual life and indicates in a given circumstance what acting possibilities may understandably (*verständlich*) or reasonably (*vernünftig*) be realized. Motivation gives the formative direction, but its realization depends on a certain amount of lifepower: “Every single experience [...] costs a certain expenditure in lifepower” (Stein, 2000, 27 trans. mod.⁵), because every lived experience implies a conversion of indeterminate lifepower.⁶ However, as Steins explains, our lifepower is limited and even individually different: “The lifepower of single individuals is different, and surely not only according to their respective supply, but to the extent that the

⁴ Raschke, 2017, 283.

⁵ German original ESGA 6, 25: “Ein jedes Erlebnis [...] kostet einen gewissen Aufwand an Lebenskraft”. I add references to the German original by using ESGA (Edith Stein Gesamtausgabe, published with Herder in Freiburg im Breisgau, Basel and Wien from 2000–2019) followed by the volume number and page indications.

⁶ See Stein, 2000, 27 [ESGA 6, 23].

maximum of the one doesn't approach that of the other.” (Stein, 2000, 38⁷) In Stein's view this individual difference in lifepower is linked to the person's essence which she will consider later – in *Potency and Act* – as *quale* and *quid*. She insists on the individuality of the person's ultimate quality (*quale*) and suggests that it renders the *quid*, consisting in openness (*Erschlossenheit*) and force, individual as well⁸. *Prima facie*, it does not seem convincing to “spiritualize” or “singularize” one's force. Indeed, Stein speaks about lifepower as a quantum and as such it can be related with genetic, hormonal or physical features. However, the spiritual aspect is present when speaking about the manifestation (*Bekundung*) of lifepower in one's conscious lifesphere (*Lebenssphäre*) and in lived experience. Freshness or fatigue are not simply lived as a quantum of force, but in a personal manner related to what Stein calls the unique *quale* of the person.

If every lived experience means an expenditure of lifepower and if lifepower is limited, how then is lifepower renewed? According to Stein's *via media*, this renewal can be approached from a double point of view: firstly, with respect to one's psychophysical structure, i.e. taking into account sleep, food or medication. Secondly, with respect to one's lived experience, e.g. through contact with esthetical, ethical or religious values, through personal encounters and finally through an experience that Stein calls “resting in God [*Ruhen in Gott*]” (Stein, 2000, 84 [76]). The first point of view is related to what Stein calls the “natural” life, the second is related to “spiritual” life, because supplied through spiritual acts. Lifepower is to be considered as a kind of crossway between the psychophysical and the spiritual or in Stein's words: “it seems that you have to separate a ‘sensory’ [*sinnliche*] and a ‘spiritual’ [*geistige*] stratum, and correspondingly a sensory and a spiritual lifepower,

⁷ German original ESGA 6, 34: “Die Lebenskraft der einzelnen Individuen ist eine verschiedene, und zwar nicht nur ihrem jeweiligen Stande nach, sondern derart, daß das Maximum der einen an das der andern evtl. nicht heranreicht.”

⁸ “It is the *single* substance of the soul from which power, openness, and *quale* are abstracted. Not only are they really [*real*] inseparable, they are also one analogously in such wise that each *quale* will have its *own* specific openness and power. Hence if one element is absolutely unique, the others will also be unique.” (Stein, 2009, 401 [ESGA 10, 262]).

as different roots of the psyche.” (Stein, 2000, 81 trans. mod.⁹) Stein underlines that sensory lifepower is a condition for spiritual lifepower, but not vice versa. She will change later on her view on this unilateral relation, accounting in the context of the Eucharist for the possibility of a spiritual influx on sensory lifepower.

As such, lifepower is *one*, but this abstract consideration of a human person’s power is to be specified. The distinction between sensory and spiritual is the most fundamental one, knowable by experience, e.g. in the case of different types of physical or mental fatigue or freshness. Already in *Psychic Causality* and later in her *Philosophical Anthropology* she refers to power as a key concept in order to manifest the body-soul-spirit-unity of the human person¹⁰. Maybe the most important point for my purpose is to highlight the role of lifepower in her phenomenological account of *habitus*. Lifepower is not only spent in different kinds of acts, but at the same time contributes to the formation of different psychic properties. Stein writes about splitted lifepower used for their formation: “In the effortlessness of experiencing, it comes to light that receptivity has split off from lifepower as a freestanding property.” (Stein, 2000, 31¹¹)

Given that lifepower is essentially limited from the point of view of the person’s essence and of circumstances, not all psychic properties can be formed and lead to an effortless experiencing. Stein gives an example: “if consciousness were given up in the same measure to colors and sounds, then the lifepower would have to occupy itself in a different direction and could not contribute as much for each single faculty as when only one of the two is being developed.” (Stein, 2000, 31¹²) The idea here is that limited lifepower

⁹ German original ESGA 6, 70: “scheint es, daß man in der Lebenssphäre eine „sinnliche“ und eine „geistige“ Schicht trennen muß und entsprechend eine sinnliche und eine geistige Lebenskraft als verschiedene Wurzeln der Psyche.”

¹⁰ See Stein, 2000, 79–87 [ESGA 6, 69–75] and Stein, 2004 [ESGA 14], 118–129. See McNamara, 2020, 656.

¹¹ German original ESGA 6, 28: “In der Mühelosigkeit des Erlebens tritt zutage, daß sich die Aufnahmefähigkeit als selbständige Eigenschaft von der Lebenskraft abgespalten hat.”

¹² German original ESGA 6, 29: “Wäre dagegen das Bewußtsein in gleichem Maße an Farben und Töne hingegeben, so müßte sich die Lebenskraft in verschiedener Richtung betätigen und könnte für jedes einzelne Vermögen nicht so viel hergeben, als wenn eines von beiden allein ausgebildet wird.”

means limited formation of different psychic properties. However, this formation should not be understood indifferently. Stein emphasizes the fact that every person's essence is singular and more or less receptive and open to the formation of certain (not all) properties. Be this as it may, the point is that personal formation requires discernment on what properties should be privileged in the person's formation.

Of course, Stein's conception of lifepower would need further inquiry¹³, especially the distinction between sensory and spiritual lifepower, but also the link between lifepower and the motivational direction of its use. However, we now turn more directly to the main question of this paper, i.e. how her theory of lifepower allows for two different conceptions of a person's formation.

3. DIFFERENT WAYS OF CONCEIVING ONE'S FORMATION

The focus on essentially limited lifepower enables us to address a major consequence: not all formative possibilities can unfold in the life of a person, so that it becomes necessary to think about what capacities are to be developed preferentially. Already in the introduction I suggested the alternative between a focus on a "*ganzheitliche*," i.e. a comprehensive, holistic and integral formation and one focusing mainly on excellence in a particular area. This alternative as such is a caricature, simply because it is not possible on the one hand to exercise all human capacities in an absolutely equal manner nor on the other hand to focus exclusively on one single capacity. The goal of this caricature is to indicate different tendencies and formative goals.

I will now explore the two tendencies with Stein. I suggest that her conception of an individual human essence leads her in her early works towards an accentuation of excellence of certain capacities, whereas later on she considers that a comprehensive formation is particularly important for the life of human communities and of human interpersonal fulfilment. However, even with such a shift, she still believes that specialization and excellence in certain fields remain of importance.

¹³ See Betschart, 2009 and Betschart, 2010.

I first suggest that Stein's early conception of the human essence as aprioristically individual and its likewise individual unfolding leads quite spontaneously to a focus on excellence. Indeed, in Stein's view, an individual essence includes predispositions for certain activities and this implies that not every human being has exactly the same possibilities. In her Münster philosophical anthropology, Stein writes in a very basic manner about persons with more physical or more mental predispositions: "There are people of exceptional physical strength who are completely incapable of higher mental performances, and there are people of extremely delicate constitution who live predominantly in intense mental activity. And this unequal distribution [between physical and mental] even seems to be typical."¹⁴ Later on, particularly in *The Intellect and the Intellectuals*, she distinguishes different types of humans with different predispositions.¹⁵

In consequence, a major issue in formation is to know about the possibilities and tendencies of one's individual essence. Such knowledge, however, is not automatic and cannot be taken for granted. Stein herself considers in her doctoral dissertation that certain layers of one's personal structure can remain hidden simply because no lived experience reveals them: "To him who has never seen a work of art nor gone beyond the walls of the city may perhaps forever be closed the enjoyment of nature and art together with his receptivity for this enjoyment." (Stein, 1989, 111 trans. mod.¹⁶) This means, in other words, that in order to know what we are gifted for, a broad range of experience is helpful if not necessary. The knowledge of one's personal giftedness is not to be understood as "thinking" about personal possibilities and evaluating achievements in different areas, but much more as manifestation of predispositions and gifts through acts called "*ichlich*" (belonging to the I), i.e. acts of feeling and willing with different aspects such as depth, breadth, duration and intensity.¹⁷

¹⁴ Stein, 2004 [ESGA 14], 124 trans. mine: "Es gibt Menschen von ungewöhnlicher Körperkraft, die zu höheren geistigen Leistungen völlig unfähig sind, und es gibt Menschen von außerordentlich zarter Konstitution, die überwiegend in intensiver Geistestätigkeit leben. Und dies ungleiche Verteilung scheint sogar typisch zu sein."

¹⁵ See Stein, 2001a [ESGA 16], 143–156, here 149–150.

¹⁶ German original ESGA 5, 129: "Wer nie ein Kunstwerk gesehen, wer nie aus den Mauern der Großstadt herausgekommen ist, dem bleiben Natur und Kunstgenuß und seine Empfänglichkeit dafür vielleicht für immer verschlossen."

¹⁷ See Stein, 1989, 101–105 [ESGA 5, 119–123].

Although an insistence on personal giftedness and the unfolding of one's individual capacities may be in syntony with a contemporary approach to self-accomplishment, in Stein, the focus on the progressive knowledge of one's giftedness seems to be related to another topic, i.e. solidarity in a community, a people or even at the level of humanity as such. Stein insists on the responsibility to spend one's lifepower in activities that correspond to our predispositions, as she writes in *Life in a Jewish family*: "We are in the world to serve humanity... This is best accomplished when doing that for which one has the requisite talents." (Stein, 1986, 177¹⁸) The autobiographical context is her uncle David's opposition to her choice to study philosophy and at the same time her confidence in her ability to contribute in the field she felt attracted to and made for.¹⁹

As a young philosopher in Breslau and even more as a phenomenologist in Göttingen, she has the conviction that the progress of philosophy and – through philosophy – of humanity is not only related to single contributions, but to the common work of a scientific community of philosophers. Husserl's view on philosophy as science and as having a consistency outlasts individuals and generations.²⁰ Stein also expresses her confidence in the progress of the human quest for truth as an ambition to offer her own and unsubstitutable contribution. Given her understanding of the human person's individual essence, she has to consider that no one else can contribute in exactly the same manner as she can. From an existential point of view, this introduces a kind of pressure and leads to the consequences we know of through her autobiography: several experiences of depression or burnout.²¹ Less dramatically, but still in a similar way, Stein as a Carmelite considers the division of tasks based

¹⁸ German original ESGA 1, 134: "Wir sind auf der Welt, um der Menschheit zu dienen – das kann man am besten, wenn man das tut, wofür man die geeigneten Anlagen mitbringt."

¹⁹ Stein speaks openly about herself as a dreaming girl: "In my dreams I always foresaw a brilliant future for myself. I dreamed about happiness and fame for I was convinced that I was destined for something great and that I did not belong at all in the narrow, bourgeois circumstances into which I had been born." (Stein, 1986, 77); German original ESGA 1, 50: "In meinen Träumen sah ich immer eine glänzende Zukunft vor mir. Ich träumte von Glück und Ruhm, denn ich war überzeugt, daß ich zu etwas Großem bestimmt sei und in die engen, bürgerlichen Verhältnisse, in denen ich geboren war, gar nicht hineingehörte."

²⁰ See Stein, 2002, 14–16 [ESGA 11/12, 23–24].

²¹ See Stein, 1986, 216–217 and 277–278 [ESGA 1, 168–169 and 226–227].

on the variety of talents as important for the life of a community. As she writes to Ingarden: “In our community, it’s the same whether you peel potatoes, clean windows or write books. In general, however, people are used for what they are best suited for, and that is why I get to peel potatoes much less often than I get to write.”²² The main point in the focus on excellence is that it allows to unfold what we are best made for and, by doing so, to contribute in a very personal manner to the different communities we are related to.

However, in a Carmelite community and more generally in professional life, the idea of an occupation in perfect correspondence to one’s giftedness is often difficult and leads us to wonder how it is possible to contribute when one doesn’t find an ideal context for the expression of one’s talents. Stein herself, before and after her baptism, was confronted with the fact that a strictly academic career was impossible for her. Various failed attempts to do a habilitation in different universities in Germany demonstrate this limitedness.²³

However, there is another more objective problem in focusing uniquely on excellence, as Stein puts it in an early conference: “Through submission to a discipline, man [*Mann*] easily experiences a one-sided development.” (Stein, 1996, 255²⁴) Dealing with educational issues, Stein becomes more and more acquainted with the negative consequences of a one-sided formation. From the point of view of one’s social life, it is more important to offer a complete and wide-ranging formation focusing not only on single, e.g. intellectual capacities, but on the formation of the human being as such. In her conference on the significance of woman’s intrinsic value in a people, Stein speaks about what she believes to be women’s generally more holistic approach:

In woman, there lives a natural drive towards wholeness and unity. And, again, this drive has a twofold direction: she herself would like to become a *complete human being*, one who is fully unfolded in every way; and she

²² Trans. mine from Stein, 2001b [ESGA 4], 238 (Summer 1937): “An sich gilt es bei uns gleich, ob man Kartoffeln schält, Fenster putzt oder Bücher schreibt. Im allgemeinen verwendet man aber die Leute zu dem, wozu sie am ehesten taugen, und darum habe ich sehr viel seltener Kartoffeln zu schälen als zu schreiben.”

²³ See Lunghini, 2023 where he offers extensive research on the different habilitation essays.

²⁴ German original ESGA 13, 4: “Der Mann erfährt durch die Unterwerfung unter ein Sachgebiet leicht eine *einseitige Entwicklung*.”

would like to help others to become so, and by all means, she would like to do justice to the complete human being whenever she has to deal with persons (Stein, 1996, 255 trans. mod.²⁵).

For Stein, the drive towards wholeness and unity [*Ganzheit und Geschlossenheit*] is related to the specificity of women, i.e. their personal attitude and the vocation for partnership and motherhood. Of course, both as partner and as mother, women need to have their own value and self-consistency. And of course, the drive towards wholeness is not exclusively for women, it simply seems to be tendentially stronger for them than for men.

Does Stein's insistence on wholeness mean that specialization or one-sided unfolding is a problem? The answer depends on the point of view: from the point of view of human achievements and work, specialization is necessary for the development of the sciences. As we already pointed out, for Stein, the best thing would be if every person could unfold his or her specific giftedness. But from the point of view of *personal* relationships, one-sided development becomes a problem, because it is not able to take into account the whole reality of a human person. In other terms, a holistic and integral approach to formation is needed for the construction of a human society. If we take the axiological priority of personal values over objective values (*sachliche Werte*) seriously, it is necessary to consider that a holistic formation is the condition for specialization and for the unfolding of one's giftedness.

At the same time, Stein is aware that the drive for wholeness has its problematic side too. There can be

a perverted desire for wholeness and unity, a mania to know everything and thereby to skim the surface of everything and to plunge deeply into nothing. However, such superficiality can never be true humanity. Whoever controls a matter thoroughly stands closer to true humanity than he who never stands on firm ground (Stein, 1996, 257²⁶).

²⁵ German original ESGA 13, 4: "In der Frau lebt ein natürlicher Drang nach *Ganzheit und Geschlossenheit*, und das wieder in doppelter Richtung: sie möchte selbst ein *ganzer Mensch*, ein voll und allseitig entfalteter werden, und sie möchte andern dazu verhelfen es zu werden, und jedenfalls, wo sie mit Menschen zu tun hat, dem ganzen Menschen gerecht werden."

²⁶ German original ESGA 13, 5: "Mit dem falschen Streben nach Geltung hängt auch ein verkehrtes Verlangen nach *Ganzheit und Geschlossenheit* zusammen: eine Sucht, überall Bes-

In other words, the focus on wholeness is not only the condition for in-depth specialization, but, inversely, specialization can open the door to humanity. It is now obvious that in Stein's vision, the two ways of conceiving formation in a specialistic or holistic manner are not to be understood as an exclusive alternative. Indeed, true humanity seems to require a *via media* and an interaction between an integrative formation with some kind of specialization or unfolding of personal capacities. The expression "true humanity" can be a guideline for purely philosophical research, but in Stein's view especially after her baptism in the Catholic Church, this expression cannot be separated from her Christian perspective which will be the object of our last part as well as conclusion.

4. A CHRISTIAN INPUT AND CORRECTION

How does Stein's Christian perspective influence her way to answer the question we are dealing with? Is there something to say about excellence and holism in this new perspective? A first aspect is linked to the question of knowledge already raised in the last paragraph. If Stein recognizes the possibility to know one's gifts, this doesn't mean that we are able to know them perfectly. Certain gifts are more manifest in a given context and do not (or not entirely) appear in others. Some gifts may remain hidden for a lifetime and again others might be fictitious. There might be different gifts and only one or some of them are known. Because of this necessarily limited self-knowledge, "the real educator is God, who alone knows each individual human being to the core [...]. Human educators are only instruments in the hand of God."²⁷

Even more, the limitation of self-knowledge becomes evident when considering the goal of one's life. Stein distinguishes different aspects of one and

cheid zu wissen und darum von allem etwas zu nippen und sich in nichts zu vertiefen. Solche Oberflächlichkeit kann aber niemals wahres Menschentum sein. Wer eine Sache gründlich beherrscht, der steht dem ganzen Menschentum näher, als wer nirgends Boden unter den Füßen hat."

²⁷ Trans. mine from Stein, 2004 [ESGA 14], 14: "Das alles mahnt daran, daß der eigentliche Erzieher Gott ist, der allein jeden einzelnen Menschen bis ins Innerste kennt [...]. Menschliche Erzieher sind nur Werkzeuge in der Hand Gottes."

the same goal, i.e. the general and individual aspects: “But what is destined for humans as humans and what is destined for the individual as a goal, that, fully recognised, stands before no one’s eye. Some of it is recognised, some of it is felt and guessed at [*gefühlt und geahnt*]. God alone sees it clearly and completely, who has determined the goal of every nature and placed the striving for this goal in him.”²⁸ Stein speaks not only about a general and an individual goal as in this passus, but also about a specific and even a typical goal. Between the lines we find the conviction that it is more difficult to know an individual goal than a general one. For Stein, the vocation and the goal of every human being is eternal communion with the triune God²⁹ and communion with our fellow human beings in the mystical body of Christ.³⁰ It is more difficult, then, to recognise an individual goal even if, according to Stein, it is possible to *feel* (within certain limits and with the possibility of error) what we are made for.

However, such an individual goal can be problematic. Does it imply a form of determinism: are we made for a predetermined goal so that our life context and our freedom would only have the negative role of possibly obstructing the predetermined individual goal? Stein seems to be aware of this problematic consideration of one’s goal and writes in a passage on education of children about a goal in the sense of a direction [*Zielrichtung*]: “To know the child is also to feel something of the direction [*Zielrichtung*] that is placed in its nature.”³¹ Research on this question is to be continued, not only from the point of view of the Steinian corpus, but also as an open philosophical and theological question.

Here I more modestly suggest that Stein, in her last writings, helps to overcome the focus on single gifts or talents to be unfolded and accomplished in

²⁸ Trans. from Stein, 2001a [ESGA 16], 49 (Zur Idee der Bildung, 1930): “Was aber dem Menschen als Menschen und was dem einzelnen als Ziel bestimmt ist, das steht, vollkommen erkannt, vor keines Menschen Auge. Manches davon wird erkannt, manches darüber hinaus gefühlt und geahnt. Klar und vollständig schaut es Gott allein, der jeder Natur ihr Ziel bestimmt und das Streben nach diesem Ziel in ihn hineingelegt hat.”

²⁹ See Stein, 2002, 504 [ESGA 11/12, 422].

³⁰ See Stein, 2002, 527 [ESGA 11/12, 441].

³¹ Trans. mine from Stein, 2004 [ESGA 14], 16: “Das Kind kennen heißt auch etwas von der Zielrichtung spüren, die in seine Natur gelegt ist.”

one's lifetime. The consideration of eternity implies a renewed consciousness of human finitude. In this perspective, Stein writes in the last chapter of *Finite and Eternal Being*:

The individual human being's power is so limited that he or she has to pay for the highest accomplishments in one field by shortcomings or deficiencies in other fields. We may therefore assume that the perfection of the individual human being in the state of glory will not only free each human being from the impurities of its corrupt nature but also unfold its as yet unfulfilled possibilities (Stein, 2002, 507³²).

Stein deals again with the question of excellence through the idea of highest accomplishments and its necessary negative consequences in other fields. She integrates this into a view of eschatology and more specifically the doctrine of purgatory in Catholic theology. Purgatory means purification through love after death in order to realize one's full capacity of communion with the triune God. But purification is only the negative side; positively put, Stein considers death as the passage towards fulfilment of what has necessarily remained limited during one's lifetime.³³ It might be legitimate to say that Stein's early ambition and tension to bring the very best out of herself is changed in a confident attitude that full unfolding will be realized in eternal life and is not a merely human achievement.

Such a fulfilment is not to be considered as fulfilment of whatever the human essence is capable of, but of one's individual essence. This becomes relevant in the context of her conception of the mystical body of Christ in which the members are not only distinguished by different functions as in the Pauline theology³⁴, but more fundamentally through their individual differ-

³² German original ESGA 11/12, 424–425: Stein thinks that the power of the human being is limited in such a way “daß er Höchstleistungen auf einem Gebiet mit Mängeln auf einem andern erkaufen muß. Darum dürfen wir annehmen, daß für jeden die Seinsvollendung in der Glorie nicht nur die Befreiung von den Schlacken der verderbten Natur, sondern auch die Entfaltung seiner unerfüllten Möglichkeiten bringen wird.”

³³ See de Rus, 2022, 385 trans. mine: “Education is founded precisely on this temporal unfinishedness of the finite being, which positively denotes it as perfectible, i.e. capable of progressing from one degree of being to a higher degree of being corresponding to the permanent actualisation of its potentialities.”

³⁴ See 1 Cor 12:12-27 and Rom 12:4-8.

ences, so that self-accomplishment in isolation is excluded. The idea of interdependence, solidarity, and communion is essential to a Christian view of fulfilment and it finally prioritizes holistic unfolding (related to individual essence) over excellence (related to a specific function and contribution). Of course, here again, the different focusses are not to be opposed. However, holistic unfolding takes a leading role.

In her now explicitly Christian perspective, holistic formation is not only to be understood as a balanced unfolding of all human faculties, but more fundamentally the unfolding of our capacity to love, as Stein puts it in *Finite and Eternal Being*:

It may justly be said that the finite spirit attains in love to its supreme fullness of life. If St. Augustine in his tripartite division (memory – intellect – will) no longer refers specifically to love, this omission can be justified in view of the fact that love must be regarded as the origin and end of this threefold spiritual activity (Stein, 2002, 454³⁵).

The context of the quotation is Augustine's interpretation of the *imago Trinitatis*, but it is relevant as well to the question of my contribution. Love can be understood as the creational origin and as the redemptional end of every human being's life. It is essential to a Christian view that our final unfolding is possible only by grace which implies a participation in Christ's paschal mystery. More than an ambitious search for self-realization and -perfection, the gift of love is to be personally lived and realized and brings forth an unfolding in communion. In Avila³⁶, where John of Cross spent several years as confessor of the nuns and especially of Teresa of Avila in the monastery of the Incarnation, I may quote his *Dicho de luz y amor* in the Spanish original: "A la tarde te examinarán en el amor" (John of the Cross, *Dichos de luz y amor*, n. 60). This means freely translated that the criterium of fulfilled life is love.

³⁵ German original ESGA 11/12, 382: "Man darf wohl sagen, daß der endliche Geist in der Liebe seine höchste Lebensfülle erreicht. Wenn Augustinus sie in der Dreiteilung Gedächtnis – Verstand – Willen nicht mehr nennt, so läßt sich das sachlich dadurch rechtfertigen, daß die Liebe als Grund und Ziel dieser dreifachen geistigen Leistung anzusehen ist."

³⁶ This paper was first presented at the 7th conference of the *International Association for the Study of the Philosophy of Edith Stein* (IASPES), Thinking about education: Edith Stein, at the Catholic University of Ávila, on October 7th, 2023.

5. BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Betschart, C. (2017). Despliegue y desarrollo de la individualidad personal según Edith Stein (A. Meis Wörmer, Trans.). *Steiniana. Revista de Estudios Interdisciplinarios*, 1(1), 97–125.
<https://doi.org/10.7764/Steiniana.1.2017.6>
- Betschart, C. (2009). Was ist Lebenskraft? Edith Steins erkenntnistheoretischen Prämissen in “Psychische Kausalität” (Teil 1). *Edith Stein Jahrbuch*, 15, 154–183.
<https://sonar.ch/global/documents/302301>
- Betschart, C. (2010). Was ist Lebenskraft? Edith Steins anthropologischer Beitrag in “Psychische Kausalität” (Teil 2). *Edith Stein Jahrbuch*, 16, 33–64.
<https://sonar.ch/global/documents/302293>
- Bur, L. (2023). *L'expérience de la liberté selon Edith Stein. Un chemin entre deux abîmes*. Cerf.
- de Rus, É. (2019). *Anthropologie phénoménologique et théorie de l'éducation dans l'oeuvre d'Edith Stein*. Cerf.
- de Rus, É. (2022). Anthropologie et éducation selon Edith Stein: Une approche de la destination surnaturelle de la personne humaine. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 78(1–2), 381–402.
https://doi.org/10.17990/RPF/2022_78_1_0381
- Lunghini, G. (2023). *La metafisica della natura in Potenza e atto di Edith Stein*. Athenaeum Sant'Anselmo.
- McNamara, R. (2020). Edith Stein's Conception of Human Unity and Bodily Formation: A Thomistically Informed Understanding. *American Catholic Philosophical Quarterly*, 94(4), 639–663.
<https://doi.org/10.5840/acpq202099208>
- Raschke, R. (2017). Self-Realization of the Human Being: Stein's Phenomenological Understanding of Education and her Contribution to Educational Practice. In H.-B. Gerl-Falkovitz & M. Lebech (Eds.), *Edith Steins Herausforderung heutiger Anthropologie, Akten der Internationalen Konferenz 23.-25. Oktober 2015 in Wien und Heiligenkreuz* (269–290). Be&Be.
- Stein, E. (1986). *Life in a Jewish Family: Her Unfinished Autobiographical Account* (J. Koepfel, Trans.). ICS Publications.
- Stein, E. (1989). *On the Problem of Empathy* (W. Stein, Trans.; 3rd ed.). ICS Publications.
- Stein, E. (1996). *Essays on Woman* (F. M. Oben, Trans.; 2nd ed.). ICS Publications.
- Stein, E. (2000). *Philosophy of Psychology and the Humanities* (M. Sawicki & C. Baseheart, Trans.). ICS Publications.

- Stein, E. (2001a). *Bildung und Entfaltung der Individualität: Beiträge zum christlichen Erziehungsauftrag* (B. Beckmann & M. A. Neyer, Eds.). ESGA 16. Herder.
- Stein, E. (2001b). *Selbstbildnis in Briefen III. Briefe an Roman Ingarden* (M. A. Neyer & H.-B. Gerl, Eds.). ESGA 4. Herder.
- Stein, E. (2002). *Finite and Eternal Being: An Attempt at an Ascent to the Meaning of Being* (K. F. Reinhardt, Trans.). ICS Publications.
- Stein, E. (2004). *Der Aufbau der menschlichen Person: Vorlesung zur philosophischen Anthropologie* (B. Beckmann, Ed.). ESGA 14. Herder.
- Stein, E. (2009). *Potency and Act: Studies Toward a Philosophy of Being* (W. Redmond, Trans.). ICS Publications.
- Stein, E. (2014). *Letters to Roman Ingarden* (H. Candler Hunt, Trans.). ICS Publications.
- Torralba Rosselló, F. (2020). *Formar personas: La teología de la educación de Edith Stein*. BAC.



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

Race and education: A Steinian vision for human development

*Raza y educación. Comprender el desarrollo humano
desde la mirada de Edith Stein*

WILLIAM TULLIUS¹

American Public University System, Charles Town (USA)

ID ORCID 0000-0003-4920-5069

Recibido: 23/02/2024 | Revisado: 29/10/2024
Aceptado: 04/11/2024 | Publicado: 30/12/2025
DOI: <https://doi.org/10.51743/cpe.479>

¹ (william.tullius@mycampus.apus.edu) Ph.D. in Philosophy from the New School for Social Research and is currently an Assistant Professor of Philosophy at American Public University System. He has previously occupied visiting positions at the American University in Cairo, Gonzaga University, and the University of Dallas. His main areas of research revolve around the development of a phenomenological and personalist ethical theory through the study of Edmund Husserl, Max Scheler, and Edith Stein. He is the author of *On the Ethical Philosophy of Edith Stein: Outlines of Morality* (Lexington Books, Forthcoming 2024); “Person in Community, Repentance and Historical Meaning: From an Individual to a Social Ethics in Stein’s Early Phenomenological Treatises,” in *The Ethics and Metaphysics of Edith Stein: Applications and Implications*, ed. Anthony Calcagno and Michael F. Andrews (Cham, Switzerland: Springer Nature AG, 2022), 73–87; and “Person and Spirit: On the Ethical and Pedagogical Implications of Edith Stein’s Christian Personalism,” *International Philosophical Quarterly* 61 (2021): 61–76.

ABSTRACT: Edith Stein published *An Investigation Concerning the State* in 1925, the same in which Hitler's *Mein Kampf* first appeared. Stein's analysis of political theory there demonstrates her awareness of what she would later describe to Pope Pius XI as a growing 'idolization of race' that was beginning to infect German culture. Her analysis of ethnic community in that work very obviously represents an effort to combat the intellectual bases for any form of racism in political and cultural life in her contemporary Germany. Over time, Stein's demonstrated commitment to ethnic and racial diversity in society develops into a general theological and metaphysical vision of diversity as being integral for human development, i.e., for the unfolding of universal humanity across time. In tandem with this further development, Stein's approach to undermining the spiritual bases for racism in society shifts from discussion in light of politics to discussion in light of pedagogy, indicating the important role that education is to play in fulfilling the goal of human development. This paper seeks to bring Stein's philosophy of race and her philosophy of education into focus in order to understand how each works together with the other in Stein's response to racial prejudice.

KEYWORDS: Edith Stein, Education, Ethics, Race, Racism.

RESUMEN: Edith Stein publicó *Una investigación sobre el Estado* en 1925, el mismo año en que apareció por primera vez *Mein Kampf* de Hitler. El análisis de Stein de la teoría política demuestra su percepción de lo que más tarde describiría al Papa Pío XI como una creciente "idolatría de la raza" que estaba empezando a infectar la cultura alemana. Su análisis de la comunidad étnica en esa obra representa, muy obviamente, un esfuerzo por combatir las bases intelectuales de cualquier forma de racismo en la vida política y cultural de su Alemania contemporánea. Con el tiempo, el demostrado compromiso de Stein con la diversidad étnica y racial en la sociedad se desarrolla en una visión teológica y metafísica general de la diversidad como parte integrante del desarrollo humano, es decir, del despliegue de la humanidad universal a través del tiempo. Paralelamente a esta evolución, el planteamiento de Stein para socavar las bases espirituales del racismo en la sociedad pasa de la discusión a la luz de la política a la discusión a la luz de la pedagogía, indicando el importante papel que debe desempeñar la educación en el cumplimiento del objetivo del desarrollo humano. Este artículo trata de poner de relieve la filosofía de Stein sobre la raza y su filosofía de la educación, con el fin de comprender cómo cada una de ellas trabaja juntamente con la otra en la respuesta de Stein a los prejuicios raciales.

KEYWORDS: Edith Stein, educación, ética, racismo, raza.

1. INTRODUCTION

Edith Stein published *An Investigation Concerning the State* in 1925, the same year in which Hitler published *Mein Kampf*, announcing his ethno-nationalist political program and the antisemitic ideology which would serve as its foundation. In her phenomenological analyses of the ontic fabric of the state and of the forms of sociality in which it is founded, Stein also touches upon the relationship of the state to racial and ethnic community, albeit in a radically opposite way from Hitler's. Stein's analysis, already at this early date, thus adumbrates the problem of what, in a 1933 letter to Pope Pius XI (Stein, 2020, 394), she would much more passionately describe as the crisis of the 'idolization of race' then developing in her native Germany, the roots of which were already becoming visible in the early years of the Weimar Republic.

Stein couched this early contribution to the philosophy of race within her political philosophy, the results of which argued in favor of the value of a multi-ethnic polity, a point which was of obvious significance for her as both a Jew and as a German. Later, however, Stein would shift her focus away from political philosophy as the primary theoretical space within which to consider the problems posed by the reality of racism in her contemporary society. In her lectures for the Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik, held in Münster during the Winter of 1932/33, Stein would instead address race within the context of a philosophy of education grounded in a philosophical anthropology that would draw upon the results of the phenomenological and metaphysical research that she had carried out throughout her preceding works. The reason for this shift seems to be embedded within the political and ethical analysis which she had earlier carried out in her work on the state, wherein she had demonstrated that perversions of the prevailing morality—of which we might say that racism is a prime example—belong essentially to the sphere of the person and thus cannot be sufficiently addressed by state interventions within the legal sphere alone.

While such political interventions in addressing the moral character of a nation through legal mechanisms may offer a push in the right direction in altering the prevailing morality—e.g., enacting laws that punish hate crimes or that limit free speech by outlawing antisemitic literature—, and thus while

these sorts of legal acts have a legitimate role to play in producing conditions for justice within a given society, genuinely altering a society's typical moral valuations themselves can only be accomplished within the personal sphere, i.e., within a level of the person that is essentially untouched by legal regulation (Stein, 2006, 155). That is to say that racism, as a moral phenomenon, can only be eradicated by way of essentially personal rather than impersonal political/legal acts. Such personal acts can only occur within individual persons, either on their own or solidarily in community with others, while it is personal acts that ultimately constitute the character of the community (Baseheart, 2010, 64). Since racism is understood here as 'sin', in Stein's purely philosophical sense as an act that erodes solidarity and that disturbs the equilibrium of the world (Stein, 2006, 159), racism can be actually eradicated only *via* acts of repentance and of reforming the structures of personal interiority in its proper responsiveness to the order of true values, including especially the absolute value of persons (Tullius, 2019).

Persons possess value not *only* insofar as they are persons, however fundamental the value of being-a-person necessarily is for Stein. Rather, Stein holds that persons *also* bear the values of the communities of which they are a part, including the ethnic/racial communities from out of which they live their lives, in proportion as they participate in those communities, and by which they are uniquely marked. As Stein would ultimately argue in *Finite and Eternal Being*, in the total unfolding of humanity in its historical and teleological tension towards the fulfillment of the 'Kingdom of God', theologically construed, each individual race reveals a human value that is uniquely its own and thus contributes something eminently valuable to the whole. Following Stein's intuitions, I contend that racism necessarily misses and, indeed, positively endeavors to *rob* humanity of that distinct human value born by and disclosed in those races who are the objects of racial prejudices, whoever they might be in any particular time and place. Repentance of racism, as a personal act, must thus endeavor to open the personality and to develop its potentialities for encounter with the whole universe of values, including racial ones.

In Stein's work, reorganizing and developing personal character is a function of repentance (Tullius, 2022, 84–85), but it is also the province of education to facilitate the proper unfolding of personality in the young by opening

up possibilities for the full disclosure of values and for facilitating the development of a moral character. Thus, Stein pays special attention, especially in her 1932 lecture course *Der Aufbau der menschlichen Person*, to the question of race.

In this paper, I investigate the theme of race in Stein's educational philosophy, paying particular attention to the close ties between human and personal development as the goals of education in Stein's thought, and the moral work of opening the soul through personal formation and repentance. I argue that Stein's philosophy of race and philosophy of education each make important contributions to our understanding of the work still to be done in education in developing a full consciousness of the values of all persons in meeting the problems of racism today. In exploring these themes, I will first situate Stein's thought concerning the phenomenon of race as she proposes it first in *An Investigation Concerning the State* and finally in *Finite and Eternal Being*. From there, I will explore the ways in which Stein reasserts the race theme in the context of her philosophy of education and will conclude with some reflections on how education is to serve as at least part of Stein's answer to racism as a moral problem.

2. RACE, STATE AND VALUE

Preliminarily, a discussion of the phenomenon of racism in light of the work of Edith Stein requires that we first acknowledge a degree of ambiguity in regard to the language of 'race', 'ethnicity', and 'racism' as it pertains to Stein's own philosophical/moral/sociological lexicon. In touching upon the themes of what today we might refer to as the 'philosophy of race', Stein's preferred term by which to designate the theme of her inquiry is not 'race' (*Rasse*), nor does she speak of 'racism' (*Rassismus*) in her philosophical or pedagogical works. She does refer, in her letter to Pope Pius XI, to the 'idolization of race' (*Vergötzung der Rasse*), as already mentioned, as well as 'race-hatred' (*Rassenhaß*); however, her relationship to the idea of 'race' is somewhat complicated, as is her understanding of the distinction of *Rasse* and *Volk*, as we will have occasion to see in the following section. Given that, where Stein's work

deals with the problems of what we might call a ‘philosophy of race’ today, she characteristically prefers to discuss the idea of a ‘*Volk*’, which, in the contexts of Stein’s work, we can translate as a ‘people’ in the specific sense of an ‘ethnic community’. Where we perhaps more loosely speak of ‘race and ethnicity’ in connection with the themes and moral challenges of racism in contemporary discourse, we can understand Stein’s use of the term *Volk* and her critical analysis of the relationship of *Volk* to the state to embrace many of the themes by which contemporary anglophone discourse, at any rate, endeavors to adumbrate the themes of ‘race’ and ‘racial prejudice’. For this reason, except where explicitly stated, I will understand Stein’s discussion of the idea of a *Volk* to involve discussion of ethnic and racialized communities in the contemporary sense, and will translate this term accordingly.

Keeping this in mind, in *An Investigation Concerning the State*, Stein discusses the relationship of the *Volk*—i.e., the ethnic/racial community—to the state, working on the assumption, earlier validated in the second treatise of her *Beiträge zur philosophischen Begründung der Psychologie und der Geisteswissenschaften*, that any supra-personal spiritual formation must be borne in the current of consciousness of the individuals who participate in it and make it up, and particularly in the essential structures of sociality open to the person in her essential relationality. As she had argued earlier, drawing upon Scheler and Tönnies, there are three forms of sociality in which the person may participate—the mass (*Masse*), community (*Gemeinschaft*), including the community of life (*Lebensgemeinschaft*), and association/society (*Gesellschaft*). Community is marked by the essentially personal relationship of its members to one another, i.e., that they approach and recognize each other in their forms of communal interaction as fellow subjects. Association/society, on the other hand, has more the character of a rationalization of communal life through the introduction of forms of ‘mechanization’ of social life. The essential marker of the association is thus a tendency for its members to approach one another less as persons and more as objects of control, manipulation, coaxing, etc. for some extrinsic desired result (Stein, 2000, 130), e.g., where a business association is formed on the basis of contractual agreements and in which each person plays an agreed upon part towards achieving the goal of producing a product to sell. Although associations represent distinct social forms from

communities, Stein holds that they are always founded upon a prior, really existing community in order, first and foremost, to *be* as associations.

Now, in the opening of *An Investigation Concerning the State*, Stein defines the state as a form of association, so that in asking about the relation of the ethnic/racial community to the state, she must not only ask how the idea of a *Volk* stands towards the political structure of the state as an executor of sovereign power in which the individuals subject to its control may or may not participate, but more fundamentally she must ask about the relationship of the *Volk* to the community of life upon which the life of the state is borne and in which its functions are carried out. The question seems to be fundamentally whether we must imagine the community upon which the state is founded to be some ethnic/racial community or whether the community that forms the basis for a state need be racialized for the state to arise in the first place.

Initially, for Stein, it appears evident that the ethnic community and the state community, i.e., the community in which the state-association is founded, are something formally separate from one another. From one direction, it is obvious that a *Volk* does not need to have a state in order to be *as* a *Volk*. She cites the example of the Polish people who were perhaps even more unified and confirmed in their consciousness of being Poles after the dissolution of the Polish state in the 19th century than they were before that point (Stein, 2006, 16–17). Moreover, it is also evident that the particular phenomenon of the ethnic state is not the only possible formation open to a state as such. A multi-ethnic community, as in the Roman Empire, can also be unified into a single political community without any essential contradiction. However, certain considerations do force Stein to concede that it is more difficult, when approaching the relation of state to ethnic community from the other direction, to answer the issue of whether or not the state is separable from *some* ethnic community as its ontic basis—or, to put it more clearly, whether the life community that founds any given state must always already have been an ethnic/racial one (Stein, 2006, 18).

She must consider that there is, on the one hand, the empirical reality of racial/ethnic tensions between groups within multi-ethnic polities as well as, on the other hand, the historical reality that, within such polities, there have typically been specific ethnic communities that have exclusively held the

center of both official and unofficial power. For example, in the context of the Roman Empire, it was originally the Italo-Roman *Volk* who formed the basis of the Roman state and who were at the center of its life in serving its state and other social functions. Likewise, in the early history of the United States of America, those who wielded political, economic, and social power and thus who recognized themselves as ‘Americans’ were exclusively Anglo-Saxon peoples. Only later in the history of these eventually multi-ethnic polities did it happen that non-Italo-Romans or non-Anglo-Saxons could come to occupy state-functions in their respective societies or could see themselves as ‘Romans’ or ‘Americans’ at all.

Now, in the context in which she is writing, i.e., in the aftermath of the collapse of the German Empire after World War I and in the political work of constituting the new Weimar Republic, the question that is tacitly in play in the midst of Stein’s concern for the relationship of the state community to the ethnic community is the question, does Germany require ethnic Germans to serve as the bearers of its state functions in order to *be* Germany at all? If so, then her readers must wonder, as indeed they did wonder at the time, what place might there be for ethnic minorities like the Jews within those parts of the former German Empire that still remained under the political/legal control of the Germans—in other words, what is *their* relation to the German state? For that matter, what is their relation to the *Germans themselves*? For Stein, analysis of the ontic structure of the *state* does not permit any answer to these questions. As she puts it, “the ontic composition of the state leaves open the issue of how the persons [within it] might stand to one another” (Stein, 2006, 19).

However, from analysis of the *spirituality of the person* and its essential interpersonal relationality which she presupposes here, Stein can derive the conclusion that a state can exist only on the basis of an already existing community, and that community ties are essentially necessary for a state to exist (19). Yet, such ties need not be of an ethnic/racial sort. “The civil community requires,” she insists, “no ethnic community in order to be” (20). Yet, for Stein the analysis of this relationship, and the further question of whether in the absence of a multi-ethnic community, the state requires that some single, developed ethnic community serve as its basis—i.e., the question of whether the

specifically *racial/ethnic* identity of the community is ultimately the most foundational of identities to be played out within such a community, and thus whether or not the possible integration of a foreign race, e.g., immigrants/refugees, within that community would represent a threat to the state itself—all of this remains naïve without a more targeted analysis of the essence of ethnic community *as such*.

Now addressing this subject head-on, Stein (2006) holds that any *Volk*, as such, “comprises an open multiplicity of individuals” (21) that is indifferent to the personal particularity of its members. Indeed, the ethnic community as *ethnic* makes no demands at all upon the personality—i.e., that the person should be taken up whole and entire into its life. This is very much in contrast with the family or the religious community, for example, in which every aspect of my life will be dedicated in some sense to my family or my church. Yet, for an ethnic community to *be* as a community at all, there must be, as Sarah Borden (2003) puts it, “a ‘we’ orientation and openness to the group” (61). In such openness, ethnic community must therefore entail a “continual mediation of solidarity among those elements separated in time and space” (Stein, 2006, 22), i.e., a feeling of belonging to and with the community such that “every member of the ethnic community must bear the imprint of his or her membership in it [...] at least in the fact that the member represents the ethnic *type*” (22). For Stein, this means that one’s belonging to an ethnic group may be somewhat fluid rather than static—i.e., in principle, I can leave my people and become enculturated into some other ethnic community at some level sufficient no longer really to possess the claim to belong in any meaningful sense to my previous ethnic community.² This possibility aside, however,

² Stein will expand upon this implication later in her Münster lectures on philosophical anthropology. Her chief example is of the children of immigrants to the United States from, say, Germany, Italy, or Poland, who, extracted from out of their original ethnic communities, become so enculturated into their new community that they are, in a sense, no longer Germans, Italians, or Poles in any meaningful, i.e., cultural, sense (Stein, 2004, 149–150). Here, Stein very obviously departs from the racial ideology of Nazism, so far as it reduces racial or ethnic belonging to a matter of blood and of blood-ties, which obviously are not eradicated in the children of immigrants. This also differs from the attitudes of the American children of emigrants from various parts of the world who today very typically feel quite strongly about their ethnic ancestries, even if they are culturally quite definitely American and have little to no

by bearing the imprint of the community within oneself, Stein argues that the member of this or that racial or ethnic group will form a part of a community that does in some sense possess “one uniform *ethnic character*” (22).

What this ethnic character consists in is captured in the distinctive culture that emerges from out of its shared life. Indeed, it is *essential* for an ethnic community to be culturally creative—as it is the culture, rather than physical morphography, blood ties, etc. that constitutes the unique identity of the *Volk* (Maskulak, 2012, 67). This is, in fact at the heart of its unique value: that the *Volk* is a “‘personality’ with creative distinctiveness” (Stein, 2006, 24). It is for this reason that the ethnic community mirrors back, in Stein’s view, a certain right to sovereignty, or self-regulation, as a condition for the expression of its spiritual creativity. Thus, where a state does not in fact provide conditions for the cultural creativity of an ethnic group to be found within it—or, in other words where there are elements of structural racism in play within the formation of a society—there seems to be a genuine ethical claim that the ethnic community could make for its right to self-rule in some form—i.e., either to constitute its own ethnic-state or to have an equal right to participate in the regulation of the society in which they are minority members. One can feel here, in Stein’s writing, something of her awareness of and sympathy for the nationalist hopes of ethnic groups of Eastern Europe in the aftermath of the Great War who had previously been denied the right to self-rule or of equal participation in the political life of the state under which they were subjects. One can also feel here the extent to which Stein’s work is meant to be read as a defense of her own Jewish people and their right to be a part of the national life of a post-war German Republic, without at the same time being required to sacrifice their right to be culturally creative precisely as *Jews*.³

familiarity with the cultural worlds of the ethnic communities in which they still in some small way may claim membership. We will, however, leave the issue of this difference of attitude between Stein and our contemporary Irish, Italian, Polish-Americans, etc. to the side.

³ As Marian Maskulak (2012, 64–69) has shown, Stein’s work, even in the dispassionate register in which she carries out phenomenological analysis, always seeks to be a voice for social change. Many other phenomenologists, including Husserl, Scheler, and von Hildebrand in particular, have a similar authorial approach to wrestling with social questions, we might add. For Stein, however, this is particularly the case in her discussion of ethnic community in *An Investigation Concerning the State*.

What is existentially (and morally) necessary for the state, then, is to organize itself into a “civic organization that takes their [the ethnic communities within it] intrinsic lawfulness into account” (Stein, 2006, 25). On the other hand, where there is a failure to accommodate an ethnic community within the pattern of the political, economic, and national life, i.e., where race and state are opposed to one another, the existence of each will become imperiled, so that it is always in the interests of the state and of the national community to recognize the full creative value of the various races existing within it and to enshrine such recognition in the form of law as well as in the architecture of the institutions which constitute the structure of the state and of the civil society correlative to it.

Stein’s early commitment to the value of racial diversity for political life would, expanded far beyond the political frame of reference, become an integral part of her later philosophy of human community as such and her reflections on the meaning of human history in the concluding sections of *Finite and Eternal Being*. There, Stein (2002, 510) argues that it is a part of my vocation as an individual person to develop an acute consciousness of the reality that I am a member not only of narrow communities—e.g., a family, a city, a nation, or a church—, but that I am also a member of and bear a responsibility for humanity universally. ‘Humanity’ (*humanitas*) is given as an essential and permanent fact with respect to my essential nature (or my *Wesenswas* in the language of Stein’s late ontology); yet, it takes a heightened moral sense to intuit the depth of our responsibility for humanity, especially where the universal human community is construed to include not only others of my own culture, race, and ethnicity, but most especially the *foreign* other. This is in part because, in spite of the fact of my membership in a larger whole of humanity, I am always already immersed within the narrower range of my smaller communities, including ethnic ones with their possible empirical tensions *vis-à-vis* foreign others (Calcagno, 2015, 211). This, in fact, is quite important, Stein insists, for developing one’s own personality, as can be readily seen in extending the logic of Stein’s discussion (1989, 116) of the role of empathy in constituting individual personality as she had developed it at the end of *On the Problem of Empathy*. For example, to come to acute consciousness that one is German and belongs to the German community, French and belongs to the

French community, or Spanish and belongs to the Spanish community, is quite significant for understanding something of who one is and how one belongs with and to a community of others. Thus, recognizing my immersion within an ethnic community and demarcating something of the narrow context in which I live my life initially appears ambivalent with respect to its potential value. It is positive insofar as it alerts me to who I am in the context of the communities that serve to constitute my identity. Yet, she writes,

to gain an acute awareness of humanity or humankind as of the totality which encompasses and sustains us, it is of signal importance for us to realize experientially that common bond which links us –notwithstanding all the differences– with peoples and individuals of every age and clime, and to be conscious of the fact that by our own contacts with foreign members of the human race our own being is enriched and perfected (Stein, 2002, 510).

That is, I am not fully aware from the very beginning that I recognize myself as a human being above all else. This is something that, as Mette Lebech (2015) writes, “every person must accomplish freely by letting themselves be motivated by the value of being human. That is why there is a need to affirm human *dignity*” (60). Insofar as my awareness of ethnic belonging may be construed in some tension with a particular group of foreign others, my particular *Volk*-consciousness can potentially obscure this recognition of universal human dignity. In this respect, it acquires a negative value.

All of this is particularly important, both for illustrating the moral trouble that racism signifies as well as for signaling the fact that each ethnic community, in its unique cultural creativity, bears a distinctive value that in fact is *necessary* to ‘complete’ humanity as a whole. Thus, to close oneself off to another on account of their race is not only to violate the other’s dignity as a human being, however troubling this is already on its own. It is also a failure to recognize the genuinely positive value that the other bears precisely *because* they belong to this or that ethnic community. Even deeper than this, however, racism has the additional effect of actually closing myself off from encounter with that which is necessary to complete and to perfect *my own humanity* in the discovery of the full richness of human value that can only be discerned in the encounter with the ethnic/racial other, but whom I instead

reject or hate *on account of* their particular ethnic difference and value. Racism, then, represents a state of vice, for Stein, that undercuts the full development of my personality, and thus also the full development of humanity *as a whole* (Maskulak, 2012, 69).

3. RACE AND EDUCATION

As we have seen, Stein's early, political interest in the question of race and of racism in *An Investigation Concerning the State*, which serves as a platform for developing a philosophical account of the value of racial diversity, expands in *Finite and Eternal Being* into a theological vision of the necessity of racial diversity for the full unfolding of humanity. In the interim between these two works, Stein returned to the analysis of race and ethnicity in the context of her lecture course *Der Aufbau der menschlichen Person*. Her discussion of these themes in the lecture, I would suggest, serves as something of a bridge, in fact, linking together her position in the earlier work to her position in the later. Here, Stein's argument has National Socialism's antisemitic and racial ideology critically, yet tacitly, in mind. However, it approaches the problem with an eye towards the vice of racism as a special problem for pedagogy. The transition from the early political to the later theological framework is facilitated by her transition to pedagogy precisely because of the way in which she understands pedagogy's function. We must thus begin with a brief word on Stein's philosophy of education and how her conception of the goals of education are especially rooted in her anthropological and ethical thought.

In the opening passages of the lecture course, Stein (2004, 2) argues that all human comportment is guided by a *logos* designating an objective order of beings in which the human being occupies a particular and essential place. The human place in the cosmos of being, on Stein's view, is designated by the fact that the human being is the being that can, and therefore also *ought*, to form itself (79). The task of education (*Erziehungsarbeit*), from the perspective of the educator, is to provide the external impetus for the formation of the human being (2), by means of which the educated person may ultimately fulfill the *ought* of self-formation autonomously. Such formation, however, is not

merely the acquisition of technical abilities requisite for successful movement through the world, e.g., merely providing the sets of skills necessary for the reproduction of the labor force or to provide the means for being a more or less ‘functional’ and ‘contributing’ member of society, but is first and foremost the attunement of the person to the order of the cosmos which, for Stein, is always already an order of values. In other words, the project of education is the formation of *character*, by which she means the personality and its overall quality of openness or lack of openness to the value-universe in its totality (Tullius, 2021, 68). To form one’s character requires properly organizing the whole essential structure of the human being, but especially the soul as the affective center of personal life in attunement to value. This work is necessary for the unfolding of the person in her essential human and individually personal possibilities. Thus, a theory of education requires a philosophical anthropology as its logical foundation, while, for Stein, such an anthropology also necessarily entails an ethics.

With this as her point of departure in the lectures, Stein’s philosophical-anthropological approach to the analysis of race and ethnicity couches her theory of race within her theory of community and the relation of the individual to community-belonging as she had developed it in the *Beiträge*. Her discussion of race also reechoes much of her analysis of the relation of the ethnic community to the state as she had tackled it earlier in *An Investigation Concerning the State*. It is therefore not necessary to recapitulate her analysis in the lecture in detail; however, two new issues do stand out as particularly important for the present context as it pertains to the role of education in addressing the moral and personal/relational problem posed by racism, especially where Stein conceives education as fundamentally, even if not exclusively, a *moral* project of personal formation, as well as of self-formation in proportion as the pupil actively participates in the process of their education and is not only a passive receiver of educational interventions from without on the part of the teacher.

First, Stein makes the key distinction (previously alluded to) between the controversial concept of ‘race’ (*Rasse*), as primarily a concept of ‘blood relationship’, and the concept of *Volk*, or of ethnic/racial *community*. In drawing this distinction, she initially appears to signal that she intends to prescind from

the former concept in her discussion, since discussions of a possible connection of a 'race' to community is apparently fraught depending upon how rigidly or loosely one defines the relationship of 'race' to blood-ties. Quite crucially, however, she contends that, if a 'race' is more than just a blood concept but also and fundamentally includes the sorts of spiritual structures that will appertain to her notion of a *Volk* as well, then at least *potentially* 'race' and *Volk* overlap (Stein, 2004, 144–145). Stein, moreover, seems to favor the latter solution as her analysis goes on, so that, as I have done throughout the preceding discussions, we can validly extend much of her analysis of ethnic community to the concept of race, thus reading Stein's treatment of the value of the ethnic community as an implicit critique of the racial ideology to which German society under National Socialism would capitulate, as well as an implicit critique of the moral attitudes involved in any notion of racial superiority or inferiority appertaining to this or that racial grouping.

Second, as already indicated, Stein defines the *Volk* as a form of spiritual community. What differentiates it from more narrow forms, like a family or a tribe, is the fact that, as she puts it, its communal 'inner life' takes shape in spiritual acts of self-formation, self-preservation, and self-expression that organize the total life of the community through the production of a 'culture' in the strict sense of the word (Stein, 2004, 146–147). Stein defines a culture in this strict sense as, "a creation of the human spirit in which all essential human functions of life (economy, law and state, mores, science, technology, art, religion) have found expression" (147). Inasmuch as a *Volk* is therefore correlative to the spiritual formations that it organizes around and within itself, we can say of essential necessity that a *Volk* only comes into being through the creation of a distinctive culture. Secondly, as a spiritual formation, culture is constituted in respect to an objective universe of values, which it either succeeds or fails to realize adequately. Thus, both the ethnic culture and the *Volk* that produces and bears it within its life are bearers of value, either positive or negative.⁴ At first glance, this might appear to open the possibility that a par-

⁴ Both the culture and the *Volk* that produces it must be seen as value-bearers for reasons that will become clearer later on in Stein's discussion of history, which we will have to touch on below. Essentially, the necessity to claim that both the culture, in independence of the *Volk* in

ticular *Volk* may possess either a superior or an inferior level of values by comparison to some other *Volk*.

However, even while acknowledging, as she had in *An Investigation Concerning the State*, that the empirical character of a given culture may factually deviate from the right order of values, Stein argues in the lecture course that each ethnic community in fact possesses a special vocation that is uniquely its own. This vocation, in keeping with its particular *telos* (151), is to realize unique values that only this particular *Volk* can realize, thereby enriching the world and enriching history. While, perhaps, a *Volk* may fail to realize its vocation, either because it dies off before it has fulfilled its vocation, or because it falls into a certain spiritual decadence—as we might contend occurred to the Roman people in the late Republican and then again in the late Imperial phases of their history—, such a failure need not be construed as an indicator of a fundamental lack of value appertaining to the *Volk* and its culture. Rather, it would signify only that a people has currently failed to live up to the genuine value that is its own and that no other culture in the world or in world history can hope to fulfill.

In this sense, then, as a member of a *Volk*, each individual person has a certain calling to serve some function within the *Volk*, assisting it to unfold in one's own person towards the culture's complete fulfillment by creatively living from out of the framework of its inherited cultural tradition (150). Doing so, however, cannot validly include any form of xenophobia, jingoism, or a sense of the superiority of one's own race. Rather, ethnic pride must be born out of a feeling of the *unique* value which belongs to one's *Volk* that simultaneously recognizes analogously unique values borne by every other *Volk* apart from one's own.

which it is expressed, and the *Volk* itself are each bearers of separate values has to do with the fact that culture has the potential for a temporal/historical endurance that may outstrip the temporal/historical endurance of the *Volk* that originally produced it. Thus, although the ancient Hebrews, Greeks, Romans, Persians, Egyptians, Indians, etc. are no longer with us, the remnants of their spiritual cultures continue to perdure through history in various forms, and we can readily feel their continual value, both in their own right and relatively for us today. On the other hand, insofar as a *Volk* is precisely a community of persons, it bears the individual personal values of its members insofar as they *are* persons. This value of the person is obviously not borne by the culture which the *Volk* has produced. More will have to be said about this below for articulating the role of the project of education in responding to the challenge of racism.

Stein's reason for this is grounded in reflection upon education, recognizing what a genuinely well-rounded education will necessarily teach and the marks that such lessons ought to have on the formation of personal character.

Historical education, Stein argues, teaches us that ethnic communities come and go in the course of history. In their beginning, their existence and development evince a certain unique teleology, as we have already noticed. Partly for this very reason, she insists, when a *Volk* dies off, the meaning of its death is not a mere slipping into nothingness (Stein, 2004, 151). This is because the structure of an ethnic community is always in tension towards the creation of a culture. Although Stein does not go into this in detail, we might validate her point by considering the fact that culture expresses and shapes itself not exclusively in subjectively lived forms of life, e.g., in customs regulating the various moments of life and one's engagement with the world in the moment, but rather tends also to produce cultural artefacts of various sorts. These may include so-called material culture, e.g., pottery, tools, and artistic production, but may also include formations of what Stein in the *Beiträge* (2000) referred to as 'objective spirit' (116), i.e., symbols, values, ideas, etc. A culture that fulfills (or endeavors to fulfill) its teleology will certainly leave a material culture after it, which may be encountered in the future through archaeology, for example, and by means of which the culture is reencountered over and again. But it may also live on in the form of its spiritual productions, and such expressions tend to be particularly important for Stein's discussion of the value of the ethnic community and its culture.

For example, the ancient Greeks or Romans as 'peoples' slipped into the historical past. Yet, they continue to live on, and their cultural value continues to be encountered again and again in the material culture, i.e., the monuments, temples, etc. that they have left behind. Yet, it is especially their spiritual accomplishments, e.g., their ideals, practices, symbols (especially the very practice of philosophy and the potent philosophical symbols that they developed in the pursuit of philosophical inquiry) in their genuinely eternal value and the meaningfulness that have remained as potential acquisitions for all peoples and for all times (Stein, 2004, 151). Indeed, Stein argues that precisely what a well-rounded education accomplishes is to produce this awareness of the past history of humanity and the eternal value of the ethnic communities of the past

and of their cultures (156). Moreover, an education in history further clarifies the fact that no *Volk* erupts onto the historical scene in a vacuum, but that they each universally owe their particular spiritual/cultural accomplishments and value to what they have adapted and borrowed from others, e.g., just as the Romans were able to accomplish what they did only by first borrowing from the Greeks, while the Greeks in turn borrowed from the Egyptians, the Egyptians from the Sumerians, and so on into the distant and forgotten past.

An education in history, then, by its very nature exposes the student to the reality that every culture is what it is and accomplishes what it does only by having first acknowledged the value of some other people. This discovery, if genuinely internalized, may serve as at least a sort of spiritual antidote to the feeling of the superiority of one's own *Volk* because it gives the lie to the notion that the spiritual accomplishments of the *Volk* are radically *its own*. With respect to Stein's German audience, just as she reminds her listeners of the spiritual debt of Western civilization to Greece and to Rome, in the same breath she reminds them as well that German civilization would not and could not be what it is without its debt to the foreign culture of the Irish and English monks, beginning with St. Boniface, who brought Christian civilization to Germany (Stein, 2004, 156), and thus also the whole cultural tradition of the Greek and Roman civilizations, which could not otherwise penetrate the heartlands of the German tribes who had successfully resisted Roman conquest. But this cultural heritage also includes, Stein reminds her audience, the tradition of the Hebrews as the people in whom the whole teleological movement of salvation history had begun (151-152). That German civilization owed a spiritual debt to the Jews, of course, is a fact that—again, if genuinely acknowledged—cannot help but to destabilize the psychological basis of anti-semitic forms of prejudice within the person who acknowledges them, as well as the myth of a Germanic/Aryan racial superiority.

Coming to such awareness through historical education, then, ought to give rise to an attitude of gratitude to one's predecessor cultures. It ought also to generate a sense of renewed responsibility to contribute to the continual spiritual flourishing of one's own culture, as we have already noted. But, in light of the expansive role which education further plays in cultivating not only empathy with the past through the study of history, but also, in the study

of literature, of foreign languages, etc. (Astell, 2013, 3), it ought also to cultivate an awareness and appreciation of the foreign culture's unique value and accomplishments in their own right as well, irrespective of how my own ethnic community may or may not have borrowed from them (Stein, 2004, 154). This is partly because such an expansion of the power for empathy through the cultivation of imagination in history, in literature, cultural studies, etc. teaches us that, across the differences among cultures, there is a commonality of human life in that each and every culture has been shaped by persons who have given themselves in love to one another (154).

Since love is always a response to value, and to the value of the person of the beloved that enables us to recognize the other *as* a person (Calcagno, 2014, 101), encountering the community of others in empathy for the interpersonal love shared among its members by which its cultural, as well as biological, life was/is sustained in time, the value of the community of foreign others is brought to genuine givenness for me. Empathy in this respect, as a vehicle of value-feeling and thus of a fulfilled value-intuition, naturally undermines the subjective conditions of any 'idolization of race' as we find it in Nazism, white supremacy, etc. Nonetheless, it takes participation in the act of love for the other to overcome racism fully since, for Stein, it is not empathy that reveals the person in the fullest sense, but only love (101).

Thus, genuine education in the sense in which Stein pursues it here—i.e., not *only* as the acquisition of mere neutral facts, but as a spiritual path (Astell, 2013, 3) traversed through the formation of the individual personality in response to values given in and with such facts, precisely because, for Stein, we cannot strongly distinguish between mere facts and values (Stein, 2004, 2)—, can and must play an active role in eradicating the subjective conditions for racism and, by extension, in undermining the acceptance of any morally intolerable conditions of racial injustice that may plague a society. This is because, on Stein's view, the genuine and ineluctable value of the persecuted ethnic community is immediately *given* to the value-experience of the genuinely educated, i.e., *spiritually formed*, person.⁵ Thus, an education that is truly aimed

⁵ Of course, there are obviously highly educated people who nonetheless maintain racial and other forms of prejudice. However, for Stein it would seem that the education that such per-

at the right formation of character is an indispensable tool in society's arsenal in fighting against racial prejudice and structural forms of racism alike, which must necessarily accompany any legal/political efforts to push society away from the structures of racism or racial supremacy that may currently be sedimented into it. It seems also that, through the experiences and discoveries wrought by education, conditions are set for the genuine contrition in which the moral turn away from racial prejudice and towards the genuine celebration of the diverse values of the one, continually unfolding human race in all of its ethnic/cultural manifestations.

4. CONCLUSIONS

In conclusion, as Stein had argued (2020) to Pope Pius XI, racism is first and foremost a moral and religious offense (394)—a condition of vice that violates the possibility of genuine human community and offends the image of God in humanity. Yet, as we have seen, it is important to note that the answer to racism cannot be found merely in acts of moral conversion and repentance, however important and necessary such acts are in overcoming and healing the divisions in human solidarity caused by racism in all its subjective and objectivated (i.e., structural) forms. Indeed, such personal acts are necessary for the renewal of humanity and the restoration of solidarity in the face of injustice generally (Gubser, 2014, 121).

However, for Stein, education—which is certainly but not exclusively a morally relevant endeavor—has an important role to play as well in undermining the spiritual conditions that stand in the way of contrition by permitting one to recognize the genuine value of each and every people, and most especially of each and every individual person who is both a representative mem-

sons received was either not sufficiently internalized, which is always a possibility in any educational project, or the education may have been approached more as a form of mere information-transfer and not in the manner of a formation of character, as Stein intends it. The form of education, then, i.e., whether it is genuine formation or merely the passing on of information and skills, matters a great deal for how much or how little education may be seen as a solution to the problem of racism.

ber of their Volk and is also infinitely more than such a part of a larger whole. Through education, ultimately, we must recognize that each person possesses an equal share in humanity—or that “humanity coincides with every individual human person,” as Antonio Calcagno (2015, 212) puts Stein’s position.

Likewise, we must appreciate that the person also possesses a unique value as a representative of a racial/ethnic group that adds to the total fabric of humanity. Finally, we must also recognize the radical particularity of the individual as unique and unrepeatable, of the fact that every person already possesses a particular dignity and value precisely where they represent nothing but their own individual being and personality as such.

5. BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Astell, A. W. (2013). From Ugly Duckling to Swan: Education as Spiritual Transformation in the Thought of Edith Stein. *Spiritus: A Journal of Christian Spirituality* 13(1), 1–16.
<https://muse.jhu.edu/article/506644/pdf>
- Baseheart, M. C., S.C.N. (2010). *Person in the World: Introduction to the Philosophy of Edith Stein*. Kluwer Academic Publishers.
- Borden, S. (2003). *Edith Stein*. Continuum.
- Calcagno, A. (2014). *Lived Experience from the Inside Out: Social and Political Philosophy in Edith Stein*. Duquesne University Press.
- Calcagno, A. (2015). On the Possibility of a Universal Human Community in an Age of the Post-Human: Edith Stein’s Philosophical Defence. *Toronto Journal of Theology*, 31(2), 209–221. <https://doi.org/10.3138/tjt.3383>
- Gubser, M. (2014). *The Far Reaches: Phenomenology, Ethics, and Social Renewal*. Stanford University Press.
- Lebech, M. (2015). *The Philosophy of Edith Stein: From Phenomenology to Metaphysics*. Peter Lang AG.
- Maskulak, M. (2012). Edith Stein: A Proponent of Human Community and a Voice for Social Change. *Logos*, 15(2), 64–83. <https://muse.jhu.edu/article/469370/pdf>
- Stein, E. (1989). *On the Problem of Empathy*. (W. Stein, Trans.). ICS Publications.
- Stein, E. (2000). *Philosophy of Psychology and the Humanities*. (M. Sawicki, Ed.; M. C. Baseheart, Trans.). ICS Publications.
- Stein, E. (2002). *Finite and Eternal Being: An Attempt at an Ascent to the Meaning of Being*. (K. F. Reinhardt, Trans.). ICS Publications.

- Stein, E. (2004). *Edith Stein Gesamtausgabe, Band 14: Der Aufbau der menschlichen Person: Vorlesung zur philosophischen Anthropologie*. (B. Beckmann-Zöller, Ed.). Herder Verlag GmbH.
- Stein, E. (2006). *An Investigation Concerning the State*. (M. Sawicki, Trans.). ICS Publications.
- Stein, E. (2020). *Edith Stein Gesamtausgabe, Band 28: Neu aufgefundene Texte und Übersetzungen VII: Texte zu Philosophie, Politik, Pädagogik; Übersetzung: Bonaventura, Karmel-Geschichte, „Judenfrage“*. *Neu aufgefundene Briefe und Dokumente*. (B. Beckmann-Zöller, U. Dobhan, and H.-B. Gerl-Falkovitz, Ed.). Herder Verlag GmbH.
- Tullius, W. (2019) Edith Stein and the Ethics of Renewal: Contributions to a Steinian Account of the Moral Task. *American Catholic Philosophical Quarterly* 93(4), 675–700.
<https://doi.org/10.5840/acpq2019926186>
- Tullius, W. (2021). Person and Spirit: On the Ethical and Pedagogical Implications of Edith Stein's Christian Personalism. *International Philosophical Quarterly* 61(1), 61–76.
<https://doi.org/10.5840/ipq202131166>
- Tullius, W. (2022). Person in Community, Repentance and Historical Meaning: From an Individual to a Social Ethics in Stein's Early Phenomenological Treatises. In A. Calcagno & M. F. Andrews (Eds.), *The Ethics and Metaphysics of Edith Stein: Applications and Implications* (73–87). Springer Nature AG.



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

Mothering a gift of God: How Edith Stein's theology of education opposes the technocratic paradigm

*La maternidad, un don de Dios:
Cómo la teología de la educación de Edith Stein
se opone al paradigma tecnocrático*

MARIELE COURTOIS¹

Benedictine College, Atchison, Kansas (USA)

ID ORCID 0000-0002-7826-4263

Recibido: 01/08/2024 | Revisado: 03/03/2025
Aceptado: 08/05/2025 | Publicado: 30/12/2025
DOI: <https://doi.org/10.51743/cpe.508>

ABSTRACT: As the field of education is increasingly influenced by AI technologies, it becomes difficult to ascertain whether teaching methods are adequately cultivating human capacities fully. The technocratic paradigm can permit a utilitarian vision of education that overlooks personal vocation and perpetuates a distorted vision of

¹ (mcourtois@benedictine.edu) is an Assistant Professor of Moral Theology and the Director of the Center for Technology and Human Dignity at Benedictine College in Atchison, Kansas. Her research interests include biomedical ethics, technology ethics, disability theology, AI and emerging technologies, the sacramentality of the hospital, and the thought of St. Edith Stein. His recent publications include: (2024). *Encountering Artificial Intelligence: Ethical and Anthropological Investigations*, ed. Matthew J. Gaudet, Noreen Herzfeld, Paul Scherz, Jordan J. Wales. AI Research Group for the Vatican Center for Digital Culture. Eugene, Oregon: Pickwick Press.

divinely created human nature. Interestingly, in Edith Stein's *Essays on Woman*, where we encounter her vision for education, the essential nature of woman is characterized as having qualities that present a direct contrast to the features of the technocratic paradigm. Though Stein does not herself use the term technocratic paradigm, her description of the vices and structures that challenge the formation of women parallel the problems caused by the technocratic paradigm, such as a failure to recognize the truth of creation, reductionism, and a lack of care for creation integrally understood. The gifts and virtues of women's souls can be seen as a counter to the dangers of a technocratic era – and perhaps by extension, a key to redeeming technology to a proper relationship with humanity, the created world, and the divine. This paper will first demonstrate the connections between Pope Francis's portrayal of the technocratic paradigm from his encyclical *Laudato Si'* and the threats and challenges to true education as described by Stein. Then, features of feminine nature that contrast with the technocratic paradigm will be described. Finally, suggestions are offered for a pedagogical approach that forms both men and women toward relationship with God rather than according to technocratic aims. Ultimately, Stein's educational insights challenge a technocratic educational system and help students to unfold their authentic selves as gifts from God.

KEYWORDS: Edith Stein, education, pedagogy, technocratic paradigm, technology ethics.

RESUMEN: A medida que el ámbito educativo se ve cada vez más influenciado por las tecnologías de IA, resulta difícil determinar si los métodos de enseñanza están cultivando adecuadamente las capacidades humanas en su totalidad. El paradigma tecnocrático puede fomentar una visión utilitaria de la educación que pasa por alto la vocación personal y perpetúa una visión distorsionada de la naturaleza humana creada por Dios. A este respecto, Edith Stein, en sus conferencias sobre la mujer, con su visión de la educación, concibe la naturaleza esencial de la mujer caracterizada por tener cualidades que contrastan directamente con las características del paradigma tecnocrático. Aunque Stein no utiliza el término “paradigma tecnocrático”, su descripción de los vicios y de las estructuras que dificultan la formación de las mujeres es paralela a los problemas causados por el paradigma tecnocrático, como el fracaso en reconocer la verdad de la Creación, el reduccionismo y la falta de cuidado por la Creación entendida de manera integral. Los dones y virtudes del alma de la mujer pueden considerarse una contrapartida a los peligros de la era tecnocrática y, por extensión, una clave para redimir la tecnología y llevarla a una relación adecuada con la humanidad, el mundo creado y lo divino. Por ello, en este artículo se demostrarán en primer lugar las conexiones entre la descripción del paradigma tecnocrático según el papa Francisco en su encíclica *Laudato Si'* y las amenazas y retos para la educación auténtica descritos por Stein. A continuación, se

describirán las características de la naturaleza femenina que contrastan con el paradigma tecnocrático. Por último, se ofrecerán sugerencias para un enfoque pedagógico que forme tanto a hombres como a mujeres desde el punto de vista de su relación con Dios, en lugar de según los objetivos tecnocráticos. En última instancia, las ideas de Stein sobre la educación desafían al sistema educativo tecnocrático y ayudan a los estudiantes a desarrollar su auténtico yo como un don de Dios.

PALABRAS CLAVE: Edith Stein, educación, ética de la tecnología, paradigma tecnocrático, pedagogía.

1. INTRODUCTION

In our contemporary setting, academia faces significant challenges in light of advances in technologies to forming students as whole persons who trust their own capacities over those of an algorithm. The encroachment of artificial intelligence (AI) in the field of education exhibits one prime example of such a technological challenge. Students are tempted to new forms of plagiarism by the deceptive and time-saving qualities of AI technology. Evident problems arise in that these technologies offer an easy pathway for students to avoid character-forming aspects of assignments. On the other side of the student-teacher relationship, various tasks involved in grading and class preparation could be outsourced more frequently to AI and other technologies. Online educational programs may sacrifice important in-person interaction between student and instructor, depriving students of an opportunity for relational growth alongside intellectual growth.

Using AI as a resource over questioning an instructor can also jeopardize the possibility of discovering an inspiring human mentor. If the goals of education are reduced to solely job attainment, then this system misses an interrelated and crucial aspect of education to discover and to nurture the unique talents and skills of individual students, to help them to discover how they contribute to society, family, and friendships in a way only that student can. Further, in consideration of the theological dimension, education should make the student aware of her or his highest calling to relationship with God and the prioritization of seeking grace within an ethical life as foundational and

preeminent to all other aspects of life. Deferring to AI technologies for educational purposes too readily, whether by students or educators, can further the influence of the technocratic paradigm in the area of education. The character of education that can predominate on account of an over-dependency on AI for materials, content, and delivery is one that views a student as a product with capacities to be tapped by society, but this lacks emphasis on cultivating personal self-understanding and encouraging the freedom of the student to listen for a divine calling to lovingly serve the community.

The technocratic paradigm not only permits a utilitarian vision of education that overlooks the orientation of education to personal vocation but also perpetuates in students a distorted vision of the world as mere material put into service for one's own gain. Interestingly, in Edith Stein's *Essays on Woman*, where we encounter her vision for education, the nature of woman is characterized as having qualities that present a direct contrast to the features of the technocratic paradigm.² Though Stein does not use the term 'technocratic paradigm,' her description of the vices and structures that challenge the formation of women are clearly evidence of this phenomenon. The gifts and virtues of women's souls are arguably presented as resources for remediating the dangers of a technocratic era—and perhaps by extension, are a key to redeeming technology to a proper relationship with humanity, the rest of the created world, and the divine. I will draw a contrast between a technocratic version of education and the one offered by Edith Stein, who lifts up the need to value a frequently observed quality of women: the attentiveness to the particular. This attention to the individual is further ordered toward a desire to bring individuals together, a desire for communion. In a world where technology fails to foster intimate social relationships, maternal love exhibits the courage to venture forth “to carry [God] into souls,” to use the phrasing of Stein, rather than to carry the individual into the digital ether of anonymity. The key to responding to the advent of AI in

² By acknowledging an essential nature of woman for purposes of education, this does not involve for Stein an imposing of a particular way acting. Stein does interpret nature as a “guide,” (Stein, 1996, 70) but not one that is destructive of the individual. Rather, education is to help to cultivate the gifts and virtues particular to female students, including their individual talents and personalities, so that they are not overlooked or devalued by a society that has a reductive perspective of the goals of education.

education, is to invite an attention to the student as an individual gift and to allow our educational systems to promote, teach, and cultivate such love.

This paper will first demonstrate the connections between Pope Francis's portrayal of the technocratic paradigm from his encyclical *Laudato Si'* and the threats and challenges to the nature of women as described by Stein. Then, the features that Stein describes of feminine nature that contrast with the technocratic paradigm will be described. Finally, suggestions will be offered for a pedagogical approach that teaches both men and women to build a vision of the world based in relationship with God rather than one based in objectification. Ultimately, Stein's educational insights aim to counter the harms of a technocratic educational system and help students to unfold their authentic selves. Further, from Stein and *Laudato Si'*, we discover lessons of looking to one another, our families, our communities, and the intrinsic value instilled in the world as significant and powerful educators for the human person. One may point to the modern educational system as one example of a sphere of life in which we find the forces of the technocratic paradigm slowly carving a new and potentially harmful landscape.

2. THE IMPACT OF THE TECHNOCRATIC PARADIGM ON EDUCATION

As Pope Francis describes in *Laudato Si'*, the technocratic paradigm involves interacting with nature merely as matter that can be harmed according to one's desires and will, rather than celebrating nature as a created gift to be cherished. The paradigm "exalts the concept of a subject who, using logical and rational procedures, progressively approaches and gains control over an external object" (Pope Francis, 2015, section 106). According to the technocratic paradigm, all problems can be solved by technology, but this leads to a drastic misunderstanding of human life. By rendering technology the mediator of moral decisions and steward of goods, human creativity comes to serve technology rather than the inverse. Optimizing and showcasing technological capability thus becomes a central overarching goal for human society.³ In

³ Paul Scherz explains that the technocratic paradigm is "multifaceted" and highlights two important aspects as "the phenomenology of technology," which involves the way in which

Laudato Si', Pope Francis warns how the technocratic paradigm interferes with human relationships in society and with nature. Technologies have attained power over creation in such a way that distorts our perception of the lives we are given and the world that surrounds us (Pope Francis, 2015, section 104). Pope Francis objects to the assertion, implied by economic pursuits and development ineptives, that all technological innovation is a benefit to society and is without qualification morally neutral (Pope Francis, 2015, section 105). Rather, technologies can pose dangers to not only the structure of society but also to the well-being of the individual soul. Even in subtle or unanticipated ways, with the perpetually increasing reliance on technology as a key to a happy life, humanity risks further and ever more dangerous exploitation.

The technocratic paradigm can obscure that reliance on grace is needed for drawing toward the fullness of human happiness (Pope Francis, 2015, section 86). Rather than seeking to know the world through wonder, appreciation, and awe, data analytics and the scientific method are heralded as the most reliable and valuable means of human interaction with the environment (Pope Francis, 2015, section 107). Pope Francis highlights how our engagement with technology shapes our characters and thus our societal structures: The technocratic paradigm can exacerbate a utilitarian ethos and disincentivize a loving curiosity to know the truth of creatures and the rest of creation according to the providential design of the universe and their destiny in relation to God (Pope Francis, 2015, sections 110–112). Thus, the technocratic paradigm has a two-part danger: to seek to solve problems solely through technological means at the expense of attending to other resources such as relationship or grace, and to engrain communities in habits

technology causes us to experience the world as something that is primarily objectified, and “the role of sociotechnical systems,” which involves increasing control over society with diffused accountability and limitations to individual agency. The two features that I mention here, habits of relying on technology as a primary means of solving problems and of treating others solely according to one’s own desires are related to the two that Scherz highlights (Scherz, 2021). This process of engaging in a structure of technological optimization over other human goods is described and cautioned against in Scherz, 2021 and Scherz, 2024.

of objectifying nature and one another as tools for one's own use, devoid of inherent dignity.⁴

Now, new technologies that serve as educational resources invite complicated moral questions. Through overdependence on these technologies, we may unintentionally habituate ourselves to learning methods that implicitly question the value of human relationship. An infiltration of the technocratic paradigm into an educational system thus puts at risk the relational skills so valuable to caring for the family as well as the wider human community.

In *Laudato Si'*, Pope Francis points to the technocratic paradigm as motivating values of power and progress empty of some further goal (Pope Francis, 2015, sections 104–105). Technologization tends to deflate, objectify, and reduce human relationships merely to a calculable value (Pope Francis, 2015, sections 16, 20). Francis cautions against viewing the environment and society as expendable—as if each are separable from one another and as if both are devoid of and independent from love (Pope Francis, 2015, 155, 221, 231). Rather, a good society depends on love, on healthy human relationships, and individuals must be prepared for their responsibilities toward such an engagement. Love can assist another in seeing the wholeness of a person rather than merely tolerating the other to the extent that they serve one's needs. A human person finds fulfilment in answering a call to relationship: the human, “who is the only creature on earth which God willed for itself, cannot fully find himself except through a sincere gift of himself” (Second Vatican Ecumenical Council, 1966, section 24). The description of the technocratic paradigm offered by Pope Francis exhibits striking parallels with a diagnosis Stein provides of threats to women's holistic development, human interrelational potential, and an education ordered to theological ends.

⁴ Anselm Ramelow, O.P. describes how this habit of objectification inculcated through the technocratic paradigm can even overflow into one's relationship with God (Ramelow, 2024). Michael Hanby also provides an insightful analysis of the technocratic paradigm (Hanby, 2015).

3. CHALLENGES TO A PROPER PERSPECTIVE OF THE HUMAN PERSON AS DESCRIBED BY STEIN

While it is possible to utilize technology in positive ways to benefit humanity and to respond to the needs of a community, it is also important to remain attentive to the ways that technology unfettered by guiding values can shape a society toward restricted freedoms, ingrain habits inhospitable to community, and distance human engagement with the world. To create and to innovate is certainly a gift of human nature. Like other natural gifts, it can be used to help us to better know the love of God by striving to participate in it, to love with our gifts as God loves. Just as God's creation reveals his love, it is possible for our technological innovations to reveal our love, what we value. Technoscience has the potential to be a particularly human way to love the world and to glorify God. Pope Francis acknowledges this positive potential of technology:

Technoscience, when well directed, can produce important means of improving the quality of human life, from useful domestic appliances to great transportation systems, bridges, buildings and public spaces. [...] So, in the beauty intended by the one who uses new technical instruments and in the contemplation of such beauty, a quantum leap occurs, resulting in a fulfillment which is uniquely human (Pope Francis, 2015, section 103).

Yet, it is also possible for technology to become an end in itself rather than for it to be utilized for the further end of seeking and participating in divine love. Reflecting on the *telos* of human life toward divine love can help to specify limits to technological use that does not facilitate this end.⁵ Without recognition of this further telos, technoscience may replace a vacuum of desire for fulfillment. The aim for human perfection can become lost in a maze of the accumulation of technological capacity. In this inversion of values, the human person serves – and to make the point more ominously, falls victim to – the endless pursuit of technological advancement. Pope Francis illustrates this point:

⁵ This is essentially the argument of the technology ethic put forth by Gerald McKenny in his work *Biotechnology, Human Nature, and Christian Ethics* (McKenny, 2018).

There is a tendency to believe that every increase in power means “an increase of ‘progress’ itself,” an advance in “security, usefulness, welfare and vigor [...] an assimilation of new values into the stream of culture,” as if reality, goodness and truth automatically flow from technological and economic power as such. The fact is that “contemporary man has not been trained to use power well,” because our immense technological development has not been accompanied by a development in human responsibility, values, and conscience (Pope Francis, 2015, section 71).

This power dynamic exposes a vicious cycle: the human person is not prepared to adequately engage with technology in such a way that remains committed to specifically human values, but the human – though exploited by her own creation – is incentivized to only further improve on the technology, which in turn further disrupts and distorts human development. Focus that is limited to further technological advancement distracts from personal well-being and growth (*cf.* Berdyaev, 1934; Borgman, 1987). We mis-educate the next generation by projecting that human activity only has value in light of its association with and control by technology.

Though, again, Stein never uses the phrase ‘technocratic paradigm,’ a phrase coined by Pope Francis, it is evident that she is aware of the risk of the degradation of human society on account of this phenomenon or similar. It seems the indications of the technocratic paradigm are evident to Stein in the trajectory of Nazi Germany eugenics (her immediate setting) as well as apparent more broadly as one of the struggles that arise from fallen human nature. In her *Essays on Woman*, Stein outlines some of the challenges to properly understanding the nature of woman and to achieving a proper educational formation of women in turn. To provide a few examples, first, Stein describes the impact of public opinion on the value and place of woman during the Nazi regime: On the one hand, there is a failure to recognize the truth and reality of who woman are. This parallels the characterization of the technocratic paradigm as involving a failure to recognize the truth of a given creation: its intrinsic value, the role it plays among the wider community, and its existence as an expression of God’s love and brilliance. Stein criticizes false understandings of the nature of woman:

There is still a multitude of thoughtless people satisfied with hackneyed expressions concerning the *weaker sex* or even the *fair sex*. They are incapable of speaking about this weaker sex without a sympathetic or often a cynical smile as well. They do this without ever reflecting more profoundly on the nature of the working woman or trying to become familiar with already existing feminine achievements (Stein, 1996, 157).

Stein is concerned about a tendency to demean the capabilities of women, which can serve to distrust or overlook accomplishments of women in various spheres, from the family to the workplace.

Second, Stein also outlines the ways in which society tends to only value woman to the extent that they satisfy biological-reproductive needs, which parallels the reductive aspect of the technocratic paradigm. This brings to the fore the objectifying mindset that can only view another human person as a utility, as a means to secure one's own aims or desires. Stein discusses how this biological reductionist perspective leads to a restricted understanding of the role and potential contribution of woman to society:

[T]his romantic view is connected to that brutal attitude which considers woman merely from the biological point of view; [...] The woman is being confined to housework and to family. [...] Not only is violence being done to the spirit by a biological misinterpretation and by today's economic trends, but also by the materialistic and fundamental point of view of opposing groups. [...] [it is a] callous disregard of woman's nature and destiny (Stein, 1996, 157).

While acknowledging the great gifts that women offer to family life and to caring for loved ones, Stein also notes that withholding the gifts women can bear to other spheres can interfere in the individual calls of women to serve their communities in broad ways.

Third, Stein highlights how older forms of education restricted women's vocational choices, which relates to the problems of the technocratic paradigm of a lack of care for a gift of creation as integrally understood. Stein defends the proposition that "there is no profession which cannot be practised by a woman" (Stein, 1996, 49). While the Industrial Revolution, she explains, made it possible for women to have access to greater domains in society, one

of the challenges to entering into these fields was that “Vocations other than domestic had been exercised for centuries almost exclusively by men. It was natural, therefore, that these vocations assumed a masculine stamp and that training for them was adapted to masculine nature” (Stein, 1996, 105). According to Stein, both feminine and masculine natures have areas of weaknesses and strengths. One of the disadvantages of an educational system based on and overly attuned to masculine nature such that it forgets feminine nature is that it emphasizes a hyper-focus on the singular and misses a vision of the whole and of the needs of the vulnerable. In contrast to this, Stein lifts the example of “those women in whom one takes refuge in order to find peace, and who have ears for the softest and most imperceptible little voices” (Stein, 1996, 134). This description stands in stark contrast to the technocratic paradigm that prioritizes power over the cultivation of creation apart from the self.

Stein posits that our fallen nature has made it more difficult to appreciate the value of both man and woman. As Stein describes in her own exegesis of the Creation narratives, fallen nature distorted human relationships, including “the consequence that man and woman saw each other with different eyes than they had previously” (Stein, 1996, 64). This is especially evident, Stein argues, in the ways in which the relationship between man and woman is marred by competition, struggle, domination, and brokenness. “The Lord clearly declared that the new kingdom of God would bring a new order of relationship between the sexes, i.e., it would put an end to the relationships caused by the Fall and would restore the original order” (Stein, 1996, 65). The desire for increased control over the world and over one’s own capacities, characteristic of a fallen nature, gives rise to a changed view of human goals that is dissociated from reality:

given man’s fallen nature, this one-sided endeavor to achieve perfection easily becomes a decadent aspiration in itself; our desire for knowledge does not respect limits placed on it but rather seeks by force to go beyond these limits; human understanding may even fail to grasp that which is not essentially hidden from it because it refuses to submit itself to the law of things; rather, it seeks to master them in arbitrary fashion or permits the clarity of its spiritual vision to be clouded by desires and lusts. In the same way, the decay of man’s dominion is seen when we consider his relationship to the natural

riches of the earth: instead of reverential joy in the created world, instead of a desire to preserve and develop it, man seeks to exploit it greedily to the point of destruction or to senseless acquisition without understanding how to profit from it or how to enjoy it (Stein, 1996, 71).

Human understanding should not be misunderstood as culminating in a possession of data, skills, or resources for no further purpose related to the good of the individual and, by extension, detached from the common good.⁶ Rather, human understanding is a gift that allows for the person to discover her or his vocation and to assist the rest of creation toward their own vocations as well. The human person is meant to delight in, acknowledge, and rationally employ the gifts of the world not for mere exploitation but for the flourishing of all aspects of creation within the divine plan.

In demonstrating the postlapsarian brokenness that is evident in relationships between men and women, Stein notes the vices she perceives as both particular to man and particular to woman. Interestingly, the vices that Stein attributes as typically observed in masculine or feminine natures, respectively, are ones that resonate with the depiction of the technocratic paradigm as Pope Francis characterizes it. These vices to dominate and to view the world solely as an end to serve utilitarian needs contribute to an inhospitable environment for invoking and cultivating the virtues of attentive care for the other and the wider world. The gifts of woman particularly may be overlooked and undervalued by what one may call a technocratic society evidenced by an inclination to power and control. Yet, this feminine nature can also help to draw humanity back from its inclination to “brutal authority”: for Stein, the woman “runs less danger of losing herself in one-sidedness. Thus, she will be able to serve man in their mutual duties; she protects man from his natural one-sidedness by her own harmonious development” (Stein, 1996, 72). Receiving such a ‘harmonious development’ in the first place, however, is of utmost importance. According to Stein, feminine personalities are likewise at risk of demonstrating a possessiveness characteristic of the technocratic paradigm, such as “The woman who hovers anxiously over her children as if they were her own

⁶ In *The Human Condition*, Hannah Arendt (2018) criticizes technologies and scientific pursuits that seek to gain information and further control without a beneficial end.

possessions” (Stein, 1996, 75), or other examples Stein provides of types of women who are overly possessive of the gifts of love they receive.

The effective education of men and women are crucial for “man and woman are made to complement each other,” and therefore to help one another seek holiness, through God’s grace, out of the shadows of a fallen nature (Stein, 1996, 72). The human community is to be inspired by one another’s virtues, to uphold one another as collaborators toward holiness, to be shaped by one another’s strengths—as men and women but also as unrepeatable, inimitable individuals. Persons are called to assist one another, reflect on their respective tendencies and listen for God’s consolation and aid—especially through the Holy Eucharist (Stein, 1996, 125). These sources of help and correction make possible that “one sees the problems of one’s own life with God’s eyes” (Stein, 1996, 125). Acknowledging the significance of this benefit for personal formation from social interaction helps toward seeking strong educational resources to the community and leaning into the transformative power of grace to avoid disruptive vices. What Stein personally observes as the feminine tendency to seek the gift of the other is held as a model for all of humanity.⁷ Thus, these positive tendencies observed in one or the other sex are not presented as limited to or confining of that sex but as goals of formation for both sexes. Stein explains the importance to render oneself “*empty of self*” and “*self-contained*” (italics in original), “But no one can render himself so by nature alone, neither man nor woman. [...] We can do nothing ourselves; God must do it” (Stein, 1996, 134). In speaking of the duties of humanity as a whole in the following quote, we see a clear resonance between Stein’s and *Laudato Si*’s visions:

Man can fulfill his most noble vocation which is to be the image of God only if he seeks to develop his powers by subordinating himself humbly to God’s guidance. To be a finite image of divine wisdom, goodness, and power would

⁷ This is emphasized especially in how Stein states that “The imitation of Mary includes the imitation of Christ because Mary is the first Christian to follow Christ, and she is the first and most perfect model of Christ. Indeed, that is why the imitation of Mary is not only relevant to women but to all Christians. But she has a special significance for women, one in accord with their nature, for she leads them to the feminine form of the Christian image” (Stein, 1996, 201).

mean that man would seek *to know* within the form and the limits ordained by God, *to enjoy* gratefully the glory of God as manifested in God's creatures, *to help perfect creation* in a free human act as God intended. Man's *non serviam* before God brings about in its turn his perverted relationship to all creatures (Stein, 1996, 73, italics in original).

The most important role of the educator, then, is to point the human person toward God's desire for him or her – and thus to the workings of grace as the greatest teacher. The educator helps to perfect creation by helping others to seek their perfection alongside the grace of God.

4. GIFTS OF FEMININE NATURE ACCORDING TO EDITH STEIN

I will now turn to the ways in which Stein describes feminine nature that can serve to help face the challenges of the technocratic paradigm. First, it is important to note that, though Stein upholds an essential difference between men and women, this does not negate the possibility in her view that, "Many woman have masculine characteristics just as many men share feminine ones" (Stein, 1996, 81).⁸ Further, men and women are meant to collaborate with one another, to learn from one another's virtues and to aid in rooting out one another's vices to both model Christ to the fullest. I argue that any differences described by Stein as frequently apparent between men and women are not meant to be a source of competition or division. I do not believe Stein intends for us to think that it is the case that a virtue that is more often encountered in woman versus men or vice versa is an incidence of nature or society depriving one sex from the gifts divinely bestowed to another or even of reductive, limiting stereotype. Rather, the virtues that are evident in either sex are meant to benefit humanity as a whole, and they are meant to be held up as a model, a lesson in being human for the other to celebrate and appropriate in a personal way.

⁸ To offer another example that Stein understands that it is possible for men and women to exhibit habits or characteristics frequently found in the other sex and that no opportunities should be withheld from an individual simply on account of sex, she writes, "Individualities are not simply variations of feminine nature but are often approximations of masculine nature and qualify, thereby, for an occupation not regarded as specifically feminine" (Stein, 1996, 110).

Sexual difference is real and metaphysically significant for Stein, and this difference accounts for the opportunity of one sex to serve in the role as icon to another: illuminating another angle of the Creator's infinite love and the creature's fulfillment of the call to a being of love.⁹ Men and women hold up the virtues of Christ for one another toward which both seek together. Edith writes that, "[I]t is suitable that the same gifts occur in both, but in different proportions and relation" (Stein, 1996, 100). Further, the even more fundamental difference at the level of the individual accounts for the most creative and personalized gift in return to the creator, and each instance of human individuality reveals not only the capacities of one's given sex, but even more precisely, the charism gifted by a God to a particular person called to a relationship with Him that no one else is capable of mimicking:

Each human soul is created by God [...]. There is a correspondence between the uniqueness of the individuality and the suitable activity to which she is called; the development of such uniqueness must be established as one of the goals of girls' education. [...] A flexible variety of educational methods is needed to bring about a combination of an authentic humanity and womanhood with an unspoiled individuality (Stein, 1996, 201–202).

To follow Stein in her observations of traits frequently encountered among women does no harm to maintaining a fundamental notion of equal dignity between the sexes and surely does not detract from the individual responsibility to reveal one's personal uniqueness and purpose. In her criticizing the objectification of woman, Stein turns to the preciousness of difference in the providential plan:

It does not seem to me that this means that woman was created only for the sake of man; for every creature has its own meaning, and that is its particular way of being an image of the divine being (Stein, 1996, 196).

⁹ Pope John Paul II described persons with disabilities as icons of Christ in Pope John Paul II, 2004. Here, I am offering the interpretation that this is a similar method by which Stein understands the different sexes to be illuminating different aspects of the perfected human person in Christ to one another to model and appropriate in one's own way.

Attention to the differences in an individual that are not mimicked in any other person are important for completing the education of any person – man or woman. This attention to individual uniqueness is not something that can be discovered *simply* on the plane of sexual difference.

It has been emphasized well enough that women just as men are *individuals* whose individuality must be taken into consideration in educational work. However, in order to avoid a misunderstanding, it is perhaps not superfluous to emphasize that women and men are given a common goal of education as *human beings*: ‘You are to be perfect as your Father in heaven is perfect’ (Stein, 1996, 142, italics original).

Each person’s individuality is necessary to the development of all of humanity to a common goal and common good of holiness. To limit uniqueness simply to sexual difference alone is to miss an important gift that God renders the world in each human created to dwell within it. Though our cooperation in society, endurance in friendship and family life, and collegial partnership with one another, we help one another become who we each were called to be individually and we become the community we are called to be together (*cf.* Stein, 1996, 196).

Feminine spirituality, according to Stein, is characteristically able to notice and delight in the particularities of an individual person. In a society that often only cares to view the woman according to a sexual, reproductive, or commercial value, its inhabitants are dangerously situated to overlook the necessary contributions and gifts of woman that are needed to heal human relationships. Collaboration is needed between man and woman, but it seems that the feminine nature, as described by Stein, is characterized by a partiality to particular virtues that can serve as an antidote to the tendencies and harms of the technocratic paradigm. It is devastating to witness in popular culture how many of Stein’s observations of distorted views of woman still ring true today. To showcase the “feminine” in pop culture is often reduced in contemporary society to a caricatured interpretation of feminine sexuality based on what gratifies the masculine utilitarian imagination. In the entertainment industry, which certainly utilizes technological innovation to improve user experience and mass-produce access to desired goods, the feminine type that is

put on display is often projected as sexually liberated yet simultaneously and conflictingly an immediately accessible spectacle as a sexual object for another.¹⁰ This simply serves prerational desire and relinquishes the opportunity to be challenged and formed by the individual personality embodied in the other. It is evident that the often-celebrated reductive relationship to the feminine in entertainment is one of objectification.

It is easy to overlook how a culture that overemphasizes entertainment in this form derives distorted expectations for the education of its citizens. In the context of leisure, we gain insight into the effectiveness of an educational program. In the moments in which a human mind is not evoked by obligation and is not expected to fulfill a task, we have a glimpse into that which it seeks comfort, into what it inclines for its happiness. We can also receive insight into how the person orders their education, in what relationships and fulfilling experiences the educated person takes delight. The dynamic between formation and fruitfulness, between education and recreation, reveals where the heart of the human lies. An entertainment culture which encourages females to see themselves as objects overlooks many more challenging yet rewarding gifts that a feminine perspective brings, including the possibility of “her singular sensitivity to moral values” (Stein, 1996, 78). A technocratic culture renders it easier to become lost in one’s own anxieties, to fail to delight in surrounding goods as a gift from God. It can render it easier to become trapped in the instinct to meet others’ desires at the expense of one’s own sense of happiness and conviction for moral right. It can also render it easier to miss the gift of leisure altogether, to view life as an endless toil toward economic and technological advancement or empty entertainment without true connection to the other and his or her deepest values.¹¹ In a society that rewards specialization and mechanistic efficiency, it is easy to lose sight of the scope of one’s path from the present to future hopes, and of the individual amidst the

¹⁰ There has been a growing body of research exploring how depictions of women on social media have impacted the mental health of children and adolescents, especially girls (see, for example, Choukas-Bradley, et al., 2022; Papageorgiou, 2022; Haidt, 2024).

¹¹ Pope John Paul II describes work as that which is ordered to the “total vocation” of the human person. See, for example, *Laborem Exercens* on the subjective dimension of work and Sabbath rest (Pope John Paul II, 1981).

technocratic collective. Stein argues that the feminine perspective can help toward this end: “Part of her natural feminine concern for the right development of the beings surrounding her involves the creation of an ambiance, of order and beauty conducive to their development” (Stein, 1996, 78).

The tendency of the technocratic paradigm to generalize and to objectify life must be countered by the opposite tendency: the gaze toward the particular and the investment in caring and cultivating the fullness of one’s gifts, especially through grace. The technocratic culture that at once seems to de-emphasize and obfuscate the value of feminine gifts de-sensitizes us to its needed counterweight. The inclination to blind oneself to the inherent value of nature and instead hunger for control and possession, can only be off-set by the opposing movement: rather than to blind one’s sight, to bind oneself in association with surrounding being. To overcome the drive to possess, we must practice the responsibility to embrace and then to let go, to relish in the gift of another being. Along these lines, to avoid viewing another person as a utility to serve the ends of a technocratic system, we must offer an education that infuses hopes for the student to chase a destiny all her own. The model of educator found in the virtuous mother described by Stein exemplifies this task to help the other to find his purpose, not to possess him:

In order to develop to the highest level the humanity specific to husband and children, woman requires the attitude of selfless service. She cannot consider others as her property nor as means for her own purposes; on the contrary, she must consider others as gifts entrusted to her, and she can only do so when she also sees them as God’s creatures towards whom she has a holy duty to fulfill. Surely, the development of their God-given nature is a holy task. Of even higher degree is their spiritual development, and we have seen that it is woman’s supernatural vocation to enkindle, in the hearts of husbands and children, the sparks of love for God or, once enkindled, to fan them into greater brightness. This will come about only if she considers and prepares herself as God’s instrument (Stein, 1996, 110).

The educator offers the student back to herself, to seek her own end instilled by her Creator. Stein describes the tenderness that supports an educational formation that prepares the human person to care for the rest of creation

and to account for one's vocation in relationship with God: "Because of the close bodily tie between child and mother, because of woman's specific tendency to sympathize and to serve another life, as well as her more acute sense of how to develop the child's faculties, the principal share of the child's education is assigned to woman" (Stein, 1996, 72). An educational system that emphasizes production over character can lose emphasis on the unique gifts needed to nurture the future. What Stein describes of the mother parallels the type of love and care that Pope Francis points to as required to heal humanity's interconnected responsibility to society and to nature, as well as to restore trust in the economy of salvation.

We find a profound inverse of the technocratic paradigm in Stein's description of the vocation of woman to love and to teach in light of an individual's value to the created universe. Stein articulates what she sees as woman's mission to encourage each being's fulfillment of its divinely bestowed purpose. In contrast to objectification, we find "the specifically feminine manner of empathy;" and in contrast to reductionism and materialism, we are inspired by how "the specifically feminine attitude is oriented towards the concrete and whole person" (Stein, 1996, 111). These features of the feminine should be promoted, not hidden away, as the destiny of creation according to providential design depends on this type of love.

Thus, if our educational system loses itself to the aims of the technocratic paradigm, this will further entrench us away from the contributions of feminine nature to the education of all. Education must awaken us to the world around us. Only then will students realize the great moral formators who exist past the ChatGPT window or cell phone screen and who instead are alongside us in the day-to-day. "An especially strong natural desire for such spiritually nourishing values lives within the soul of woman. She is predisposed to love the beautiful, inspired by the morally exalted; but, above all, she is open to the highest earthly values" (Stein, 1996, 136). To let the soul of the woman shine out, for Stein, can help to bring other hearts toward the most precious of divine gifts. Stein was concerned about an educational system that did not value the particular gifts of its female students properly, and she knew that a better educational approach would cultivate these gifts rather than combat or hide them. It seems from her perspective that to overshadow the graces of women is to

leave humanity in a precarious position without this strong guiding influence toward falling in love with the good.

Against tendencies to idealize or to objectify women and render them less able to discern their vocations (e.g., Stein, 1996, 157), Stein encourages educational systems to look deeper within the souls of women to celebrate their irreplaceable role in the human vocational journey. While the technocratic paradigm can make us blind to the needs of others, the needs of the most marginalized in our society, the feminine ability to notice the call of the other can help to meet the goals of an integral ecology that not only seeks the flourishing of all of creation's participants but also joyfully thrives in harmony.¹²

Woman's attitude is personal; and this has several meanings: in one instance she is happily involved with her total being in what she does; then, she has particular interest for the living, concrete person, and, indeed, as much for her own personal life and personal affairs as for those of other persons (Stein, 1996, 255, italics in original).

The feminine inclination to love and to care reveals itself an important, irreplaceable ingredient for a peaceful, just, and hopeful society. This feminine attitude toward care for the other that Stein describes is one that can help to heal and to counter the degradation or loss of true relationships amidst the pressures of the technocratic paradigm to engage excessively in a virtual world.

5. SUGGESTIONS FOR EDUCATION

To now turn to suggestions for a vision of education based on the contributions of Stein and *Laudato Si'*, I wish to focus both on the particular role of the family as first educators and evaluators of all other forms of education and, in the setting of institutional education, the role of educator as mentor.¹³ To heal

¹² This is the call for an integral ecology Francis offers in *Laudato Si'*.

¹³ Stein elaborates on the relationships among various communities of educators—including the family, state and Church in her essay “Problems of Women’s Education.” See especially (1996), 207–221.

all levels of human relationship, Pope Francis calls for an education that values the empathy that Stein sees as modelled in feminine attention: Pope Francis describes the ideal education of uplifting “solidarity, responsibility, and compassionate care” (Pope Francis, 2015, section 210). Pope Francis emphasizes the crucial “importance of the family, which is ‘the place in which life –the gift of God– can be properly welcomed and protected against the many attacks to which it is exposed, and can develop in accordance with what constitutes authentic human growth” (Pope Francis, 2015, section 213).

For Stein, the woman is the main protector of and advocate for the family: when Stein recognizes the privileged position that “woman’s primary vocation is maternal” she demonstrates her vital place in this area without at all negating the importance of women in all other areas of society as well and, in fact, highlights how maternal gifts can benefit settings outside the family, too (Stein, 1996, 74). Nonetheless, “the Fall affected man and woman differently” (Stein, 1996, 74), and both men and women need one another to protect against the associated vices of a risk of “one-sidedness” in their respective inclinations. The collaboration of men and women is meant to assist one another in cultivating their gifts and overcoming impacts of fallen nature to a broken relationship (*cf.* Stein, 1996, 68). Men and women need one another to overcome their faults as well as to hone their strengths.

Men and women offer educational resources for one another relevant to self-understanding, and so, too, do other relationships involving both similarity and difference – starting within the family. Stein highlights that a proper educational system supports the family as primary educators. “Nothing can replace the educational competence of the home. [...] [T]he home will naturally transmit what we have come to regard as the formation of the person through other persons. [...] [T]he mother will build the bridge into this new world” (Stein, 1996, 221–222). It is in the family that we first learn to appreciate the world around us, and hopefully, acknowledge its beauty. Further, it is in the family that we first become aware of our uniqueness and our potential for individualized contributions of ourselves to a larger goal. “The ministry of the Christian family fits into this *telos* [of eternal relationship with God] by providing a context where the love of God is first nurtured and encouraged in the human heart, and where people first learn to care for their surrounding

community members” (A.I. Research Group, 2024, 162). Though families may not uphold this important responsibility to one another, the brokenness and suffering family all the more highlights a hope for healing and safety that families are called to cultivate. Further, families are not meant to be insular, but to turn toward the world, to take part in the opportunities for giving and receiving charity that surround them in their communities (*cf.* A.I. Research Group, 2024, 165). In the family, we first learn to hone a different gaze than the one imparted by the technocratic paradigm.

In this regard, ‘the relationship between a good aesthetic education and the maintenance of a healthy environment cannot be overlooked.’ By learning to see and appreciate beauty, we learn to reject self-interested pragmatism. If someone has not learned to stop and admire something beautiful, we should not be surprised if he or she treats everything as an object to be used and abused without scruple (Stein, 1996, 215).

Families are called to serve one another, the communities around them, and the wider Church, to demonstrate the resilience, sacrifices, and faithfulness of God’s love, which weathers the every-day challenges in the home and in the world beyond.

The Internet in general, especially through social media platforms and AI-assisted search engines or chat bots, has become a pivotal resource for sharing knowledge.¹⁴ It is right to question whether the tendency to turn to algorithms and online resources is preferable to the resources of a face-to-face classroom, which involves strenuous embodied engagement rather than a virtual interface. While the value and future of in-person classrooms is continually investigated, a few concerning trends in an educational system that leans increasingly to a virtual setting should be highlighted. First, online and electronic learning modes, while they have the benefit of easily circulating content to a wide audience, can also limit the number of voices involved in the teaching role. Rather than several instructors across a hall of classrooms, only one teacher—or at least image or impression of a teacher—is needed for the screen

¹⁴ For more on the interrelational disruptions involved in AI serving as an informational resource, see Courtois, 2025.

that will reach a great number of students. Second, this can contribute to a distancing between student and teacher, which can render it less likely that the student and teacher truly come to know one another, discover long-term mentorship opportunities, or simply become friends. Stein was a model of caring for students beyond the classroom, as exhibited in her letters to former students encouraging them in their continual pursuits.¹⁵ Further, Stein notes that the depersonalization of an educational style that seeks “encyclopedic” knowledge fails to be beneficial to educating all human capacities: “Such impersonality was little adapted to the educational goal and to feminine nature” (Stein, 1996, 113).¹⁶ Third, the online learning environment could be less adaptable to the individual needs of the student, and thus less responsive to the students’ educational and personal goals.¹⁷ While online learning can be a great resource for enhancing and expanding access to education, the student could still have an unideal relationship with the instructor and classmates. The student may be virtually visible yet still undiscovered behind the computer screen. The virtual educational system may miss important features to cultivate in the individual entrusted to its care.

Here, we acknowledge the foremost contrast between AI as paradigm educator and mother as paradigm educator. While the mother draws out the uniqueness of the individual, relying on AI can stifle uniqueness. Further, the ability of AI to offer immediate answers can distract from the inter-relational resources around us that share wisdom and beckon us to find ourselves within the midst of other personalities.¹⁸ Ultimately, the most important relational

¹⁵ See, for example, Edith Stein, Letter 102 to Anneliese Lichtenberger, in, Stein, 1993, 101.

¹⁶ To capture her full assessment: “The tendency to make teaching material into an encyclopedic panorama of all contemporary knowledge resulted in an informational overload; the efforts of both teachers and students were concentrated on the acquisition and transmission of factual knowledge. The personal element in teaching declined in importance. Teachers became specialists and paid less attention to a broad human and personal contact. Such impersonality was little adapted to the educational goal and to feminine nature” (Stein, 1996, 113).

¹⁷ For more on the disadvantages of virtual learning over an interrelational context, see Courtois, 2025.

¹⁸ For more on how Stein’s studies of empathy and anthropology illuminate the need for virtue to be developed in a relational context, see Courtois, 2025.

source for educational development is prayerful relationship with God, and in fact, hopefully the teacher him- or herself sees education as a vocational collaboration with God:

[A] wholesome effect is endangered if either one loses sight of intellectual and spiritual freedom or of the educational goal in itself, i.e., humanity developed most perfectly in the natural and supernatural sense. This can be found again only when the teaching vocation is understood as entrusted by God, and the student's personality is taken up in light of the educational mission (Stein, 1996, 114).

Educational expectations that utilize AI output may emphasize efficiency and ready availability, while the educational formation described by Stein involves those that require an unraveling, a sustained long-term witness, a patient love, a careful watchfulness, a continual discovery of the gifts of another, and an eventual bittersweet release of the student who enters into his or her own vocation, well-formed and ready.

6. CONCLUSION

Educational systems play an important role in preparing students for their responsibilities as contributors to societies, as friends within a caring community, and as members of a supportive family. Thus, there are important normative, cultural, and traditional expectations about which an educator instructs the student. Nonetheless, this should not mean that the individual good for each student as an irreplaceable creation is overlooked. As Stein describes, the educator must be encouraged and trained to remain attentive to the student before him or her. To simply hold another to imposed expectations without seeking to discover the journey to which that student is called fails to encourage a truly human formation. At some point, the student must realize a divine calling that no other person, even an educator, can discover for her or him. The educator, however, helps the student to take seriously the responsibility to seek and to respond to such a calling.

To expect uniformity among the products of an educational system is an instance of the technocratic paradigm at work. To extract the sweat of human effort without feeling, impose uninspiring tasks without a clear connection to vocational goals, or expect productivity without an eye to personal needs are the symptoms of a technocratic culture. An educational system that leads students to anticipate a similarly functioning working life fails to unlock all the potential of human nature as ordered to rational love. Such an educational system fails to deliberate on and seek the goods and purposes of the human being that underlie and shape one's chosen service to society, while also helping the individual to determine how to conduct such service ethically. Furthermore, the technocratic paradigm can help to perpetuate an educational system that tolerates inattentiveness to individual student effort and talents. This presumption of an inattentive educational system is admitted when a student thinks her work can be replaced by the output of AI, as when a student attempts to plagiarize with an essay generated by ChatGPT.

The alternative vision for education that Stein explores is one that acknowledges a student as inherently beloved by God and destined to exhibit this love in the world. This educational theology can only be accomplished by encouraging an independent motivation to pursue one's calling to shine forth a dimension of God's love in the way only that student can. Education is incomplete without an acknowledgement and incorporation of its theological purpose: "Thus, everything points to this conclusion: woman can become what she should be in conformity with her primary vocation only when formation through grace accompanies the natural inner formation. Because of this, religious education must be the core of all women's education" (Stein, 1996, 135). The educator is to make the student aware of God's love for him or her, and education thus becomes a task to encourage the individual to discover how to best love God with her or his own heart.¹⁹ This parallels Stein's sentiment that "the primary and most essential Educator is not the human being but God Himself" (Stein, 1996, 107). Both the educator and student—as two necessary participants in the educational experience—find a piece of their callings

¹⁹ For more on individual being as a gift of God called to love God in return in light of familial responsibility, see Courtois, 2022, Chapter 5.

to holiness in one another as they point each other toward the most important relationship: that with God. “Guidance to the condition of being a child of God,” Stein writes, “should be carried out in the first years of childhood, although later it must be constantly renewed and deepened” (Stein, 1996, 246). One can more fully enter into the vocation of a child of God, which paradoxically and mysteriously is a calling in which one is to mature. To be a child of God is to simply be one’s own self without reservation. Education helps one to become most fully one’s self. An education that celebrates the gift of the person in his or her singular giftedness is less inclined to miss out on the poetry of God’s love such a life can reflect – in a way no other life can.

Education can find its fullness in the gifts of both male and female educators and male and female students. The attention to the individual that Stein describes as distinctive to a feminine spirituality and personality helps educational programs to align with the highest goals and truths:

Thus we can specify as the goal of individual educational work the formation of a person who is what *she* is supposed to be personally, who goes *her* way, and performs *her* work. Her way is not chosen in an arbitrary fashion; it is the way in which God leads her. Whoever wishes to guide others towards the pure development of their individuality must guide them towards a trust in God’s providence and towards the readiness to regard the signs of this providence and to follow them (Stein, 1996, 202–203).

The model of woman as maternal educator is able to draw our uniqueness from us, to encourage us to impart our personal stamp of love in all we do and to chase our calling. This Steinian view of education celebrates the uniqueness of each student as it corresponds ultimately to finding one’s identity and work in a personal calling within the body of Christ, as each of our destinies resides in Christ and His mission (Stein, 1996, 238). This approach to education cherishes the interests and talents of men and women alike and seeks for neither to be neglected in student formation. Stein describes an example of feminine love for the divine masterpiece of each individual person that can challenge a homogenizing tendency of a technocratic education: this love can work to replace empty progress with promotion of authentic self-gift if we teach it to unfurl to its fullness.

7. BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- AI Research Group for the Centre for Digital Culture of the Dicastery for Culture and Education of the Holy See. (2024.) *Encountering Artificial Intelligence: Ethical and Anthropological Investigations*. Ed. Matthew J. Gaudet, Noreen Herzfeld, Paul Scherz, and Jordan J. Wales. Pickwick Publications.
- Arendt, H. (2018.) *The Human Condition*. 2nd ed. University of Chicago Press.
- Berdyayev, N. (1983.) "Man and Machine." In *Philosophy and Technology*, edited by Carl Mitcham and Robert Mackey. Free Press., 203–11.
- Borgman, A. (1987.) *Technology and the Character of Contemporary Life*. University of Chicago Press., 155–249.
- Choukas-Bradley, S., Roberts, S. R., Maheux, A. J., & Nesi, J. (2022.) The Perfect Storm: A Developmental-Sociocultural Framework for the Role of Social Media in Adolescent Girls' Body Image Concerns and Mental Health. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 25: 681–701.
- Courtois, M. (2025.) "Among His Own Kin and in His Own House: Artificial Intelligence and the Interrelational Cultivation of Prudence." *Journal of Religious Ethics*, 53 (2).
- Courtois, M. (2022.) Biomedical Challenges to Identity and Parenthood: An Investigation into the Ethics of Genetic Technologies at the Beginning of Life. Ph.D. diss., The Catholic University of America.
- Francis. (2016.) *Amoris Lætitia*. Vatican translation. Libreria Editrice Vaticana, AAS 100 (12).
- Francis. *Laudato Si'*. Vatican translation. Vatican City: Libreria Editrice Vaticana, 2015, AAS 107.
- Haidt, J. (2024.) *The Anxious Generation: How the Great Rewiring of Childhood Is Causing an Epidemic of Mental Illness*. Penguin Press.
- Hanby, M. (2015.) The Gospel of Creation and the Technocratic Paradigm: Reflections on a Central Teaching of *Laudato Si'*. *Communio: International Catholic Review*, 42: 724–747.
- John Paul II. (1981.) *Laborem Exercens*. Vatican translation. Libreria Editrice Vaticana, AAS 73.
- McKenny, G. (2018.) *Biotechnology, Human Nature, and Christian Ethics*. Cambridge University Press.
- Papageorgiou, A., Cross, D., Fisher, C. (2023.) Sexualized Images on Social Media and Adolescent Girls' Mental Health: Qualitative Insights from Parents, School Support Service Staff and Youth Mental Health Service Providers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20 (1): 433–450.

- Ramelow, A. (2024.) Technology and Our Relationship with God. *Nova et Vetera*, 22 (1): 159–186.
- Scherz, P. (2021.) The Challenge of Technology to Moral Theology. *Journal of Moral Theology*, 10(2): 239–268.
- Scherz, P. (2024.) AI as Person, Paradigm, and Structure: Notes toward an Ethics of AI. *Theological Studies* 85 (1): 124–144.
- Second Vatican Ecumenical Council. *Gaudium et Spes: Pastoral Constitution on the Church in the Modern World*. Vatican translation. Vatican City: Libreria Editrice Vaticana, 1966, 59: AAS 58.
- Stein, E. (1996.) *Die Frau: Ihre Aufgabe nach Natur und Gnade*. Eds. L. Gelber and Romaeus Leuven. Edith Steins Werke V. Druten, Netherlands: De Maas & Waler. English transl. by Freds Mary Oben. 2nd and revised edition. The Collected Works of Edith Stein, vol. 2. ICS Publications.
- Stein, E. (1993.) *Selbstbildnis in Briefen (Self-Portrait in Letters): 1916–1942*. Ed. L. Gelber, R. Leuven (Druten: De Maas & Waler, 1976–1977). English transl. by Josephine Koeppel. ICS Publications.
- Stein, E. (1962.) *Welt und Person*. Werk VI. Nauwelaerts-Herder.



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-VALLECILLO¹

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

ID ORCID 0000-0002-9907-280X

ENRIQUE SÁNCHEZ-SOLANO²

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>

¹ (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.

² (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* (2019³) 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

Los 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-Hinestroza y Becerril-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 Kulo-phas, 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 educativo³:

³ “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 áreas⁴ 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 empeño 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-Hinestroza y Becerril-Arostegui, 2021). Por eso, para Leithwood y Sun (2018) el desafío en este campo es diseñar investigaciones empíricas

⁴ “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 admirasen, 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 impartía sus primeras clases en 1922 rememora “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 ayudarlo 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 insostenible”, 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 alum-nado 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 conmueve y se apropia 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 Humbolt 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 auto-percibe 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 immanente, 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, enérgicos 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%BAAn-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
- 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-Hinestroza 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
- 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. *Eikasía Revista de Filosofía* (109), 191-220. <https://doi.org/10.57027/eikasía.109.334>
- Warren, L. L. (2021). The importance of teacher leadership skills in the classroom. *Education Journal*, 10(1), 8-15.



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

Community as core concept in political and educational theory according to Edith Stein

La comunidad como concepto central de la teoría política y educativa según Edith Stein

LAURENCE BUR¹

University of Strasbourg (France)

ID ORCID 0009-0009-8727-5800

Recibido: 14/02/2024 | Revisado: 10/04/2024
Aceptado: 15/04/2024 | Publicado: 30/12/2025
DOI: <https://doi.org/10.51743/cpe.473>

ABSTRACT: The rich educational vision Edith Stein developed in the light of the Christian faith must be understood in the light of her early political awareness and of the political thought she sketched out at the end of the twenties, in her strictly phenomenological period. Central to this is her analysis of the concept of *community*, which led her to criticise the theories of the social contract. This article shows the continuity between the political vision proposed by the young Edith Stein in her phenomenological period, and her vision of education, developed after her baptism and her immersion in the thought of Saint Thomas Aquinas. After outlining the determining role of the concept of community in her political thought, we show how

¹ (lb547@proton.me) is PhD in Philosophy. Lecturer, University of Strasbourg (France) Laurence Bur (University of Strasbourg, France). Member of International Association for the Study of the Philosophy of Edith Stein (IASPES). His recent publications include: (2023). *L'Expérience de la liberté selon Edith Stein, un chemin entre deux abîmes*, Paris, Cerf.

this concept is also essential for understanding her educational vision. The educational mysticism that she developed in the 1930s thus appears to be what might be called a mysticism of community.

KEYWORDS: Community, education, politics, mysticism, phenomenology.

RESUMEN: La rica visión educativa que Edith Stein desarrolló a la luz de la fe cristiana debe entenderse a la luz de su temprana conciencia política y del pensamiento político que esbozó a finales de los años veinte, en su periodo estrictamente fenomenológico. Su análisis del concepto de comunidad, que la llevó a criticar las teorías del contrato social, ocupa un lugar central. Este artículo muestra la continuidad entre la visión política propuesta por la joven Edith Stein en su periodo fenomenológico y su visión de la educación, desarrollada tras su bautismo y su inmersión en el pensamiento de Santo Tomás de Aquino. Tras esbozar el papel determinante del concepto de comunidad en su pensamiento político, mostramos cómo este concepto es también esencial para comprender su visión educativa. La mística de la educación que desarrolló en los años treinta parece ser lo que podríamos llamar una mística de la comunidad.

PALABRAS CLAVE: comunidad, educación, fenomenología, misticismo, política.

1. INTRODUCTION

From the start of her student life in Breslau, Edith Stein was involved in education. She took part in meetings of the University's "Pedagogical Group" and gave evening classes to employees, who appreciated their young teacher. During the First World War, she agreed to teach at her former school in Breslau, in response to the headmaster's call for help, as many teachers were mobilised. For almost a year, she combined this work with her doctoral research on empathy. This early commitment to education can be seen, from the outset, as a *political* commitment. What does this word mean here?

Edith Stein indicates that she had, from her years of study, "an unusually strong sense of social responsibility" (2001a, 145).² She was "grateful to the state" for the opportunity to study at university and wished "to show later her gratitude to the people and the state through her professional work" (2001a,

² All translations are my own.

146). She actively campaigned for women's right to vote and was passionate about the study of history, inhabited, in her own words, by a "passionate participation in the political events of the present as history in the making" (2001a, 145). This "passion" was accompanied by a strong sense of belonging to Prussia (2001a, 313), where she was born, and more broadly to Germany. This feeling is expressed in the letters she wrote to Roman Ingarden during the First World War. She described her state of mind at the start of the war as follows: "today my individual life has ceased and everything I am belongs to the state" (2001b, 43). Although she had already voluntarily interrupted her doctoral studies to serve as a nurse in a military hospital in Austria, and then as a teacher in Breslau, she continued to feel guilty about "doing nothing for the fatherland" (2001b, 40) after returning to Fribourg, where she was very busy with her work as Husserl's assistant. Immediately after the end of the war, she joined the German Democratic Party, founded in November 1918, and wrote to Ingarden: "Those who love their people naturally want to help create a new way of life for it and will not oppose a necessary development" (2001b, 114).

But her involvement with a party was short-lived. She soon became "disgusted with politics", in other words with the profession of *politician* and the lack of honesty she found there (2001b, 119). The end of the tens was also for her a time of intense inner questioning, the time of what she calls "[her] long search for the true faith" (2001a, 350), which led her to baptism on the 1st of January 1922. Her commitment then focused on education and teaching (Binggeli, 2022). She taught in the schools of the Dominican sisters in Speyer (1923-1931), gave many lectures on education from the end of the 1920s and trained future Christian teachers at the German Institute for Scientific Pedagogy in Münster, before being banned from teaching by the Third Reich in 1933. The rich educational vision she developed in the light of the Christian faith must also be understood in the light of her early political awareness and of the political thought she sketched out at the end of the twenties, in her strictly phenomenological period³. Central to this is her analysis of the concept of *community*, which led her to criticise the theories of the social contract.

³ Éric de Rus, specialist in Stein's thought, devoted his doctoral dissertation (2018) to her educational vision. In *Anthropologie phénoménologique et théorie de l'éducation dans l'œu-*

It will not be possible here to give a complete overview of her thinking on community. We would simply like to show the continuity between the political vision proposed by the young Edith Stein in her phenomenological period, and her vision of education, developed after her baptism and her immersion in the thought of Saint Thomas Aquinas. After outlining the determining role of the concept of community in her political thought, we will show how this concept is also essential for understanding her educational vision. The “educational mysticism” (De Rus, 2014, 30) that she developed in the 1930s thus appears to be what might be called a mysticism of community.

2. THE CONCEPT OF COMMUNITY IN EDITH STEIN’S POLITICAL VISION⁴

Edith Stein personally chose the subject of her doctoral thesis, *empathy*. While faithfully taking up the Husserlian starting point of the pure ego, she placed her entry into philosophy under the sign of the thought of alterity: empathy is the “experience of the consciousness of somebody else” (*Erfahrung von fremdem Bewusstsein*) (2008, 20), the “knowledge of the subjectivity of somebody else” (*Erkenntnis der fremden Subjektivität*) (2010, 125). Empathy is part of the path of the constitution of a supra-individual subject. Supra-individual

vre d’Edith Stein (2019) and many other publications on this subject, he explores the link between Stein’s educational vision and her analysis of the person. We would like to complement this approach by highlighting the link between Stein’s educational vision and her political theory.

⁴ In order to have a view of Stein’s political thought, we will refer to „*Individuum und Gemeinschaft*“ („Individual and community“), the second part of the *Beiträge zur philosophischen Begründung der Psychologie und der Geisteswissenschaften* (*Philosophy of Psychology and the Humanities*), published in 1922 (Stein, 2010), and to *Eine Untersuchung über den Staat* (*An Investigation Concerning the State*), published in 1925 (Stein, 2006). An important chapter is devoted to the “social being of the person” in the course on the person given in the winter semester of 1932-1933 in Münster (Stein, 2004). Elements of political reflection are scattered throughout her lectures on women (Stein, 2000c) and education (Stein, 2001c). We will concentrate on the conference entitled „*Die theoretischen Grundlagen der sozialen Bildungsarbeit*“ (“The theoretical foundations of social education work”), given in Nürnberg in April 1930 (2001c, 15-34), because of the decisive role played in it by the concept of community.

experience can lead to the formation of a community where there is “one life stream (*Lebenstrom*) in which all individuals participate” (2006, 19).

Following in the footsteps of Ferdinand Tönnies, the author of *Gemeinschaft und Gesellschaft* (*Community and Society*), first published in 1887 and republished in 1912, many thinkers gave pride of place to the concept of community. This was true of the phenomenologists who formed Stein. In his main work, *Die apriorischen Grundlagen des bürgerlichen Rechtes* (*The A Priori Foundations of Civil Law*), published in 1913, Reinach analysed the notion of “social act”, also used by Stein (2010, 51; 2006, 41). Social acts are certainly not enough to generate a community, but they are a necessary condition of community. Above all the concept of community was decisive in the thought of Scheler, especially in his *magnum opus*, *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*, published in 1913. Stein met Scheler in Göttingen where she arrived in 1913, and repeated several times later that his thought influenced her decisively.

Stein’s interest in the concept of community was also deeply personal. Her friend Roman Ingarden testified, long after Stein’s death, how strong the question of community preoccupied her personally: “The question of clarifying the possibility of mutual understanding between people moved her most, that is, the question of the possibility of creating a human community, which was very necessary not only theoretically but also for her life, in a way for herself” (1979, 472).

Stein investigated the conditions under which a community could be formed in “Individual and Community”, the second part of *Philosophy of Psychology and the Humanities*, written in 1919, and then in *An Investigation Concerning the State*, written between 1920 and 1924. In the introduction to “Individual and Community”, she refers to the distinction drawn by Tönnies, and taken up by Scheler, between two ways of living together: community and society.⁵ As a phenomenologist, she identifies their essential difference (*Wesensunterschied*), by describing the attitude of subjects in society and in community:

⁵ The other social type analysed by Stein, which we won’t go into here, is the *mass*. In a mass, individuals are together (*sind beisammen*), but without living together (*gemeinsam leben*).

Where one person faces the other as an *object*, investigates it and, on the basis of the knowledge gained, ‘handles’ it according to a plan [...], they live together in *society*. Where, on the other hand, one subject accepts the other as a *subject* and does not confront it but lives with it and is determined by its life impulses, they form a *community* with each other (2010, 111).

The characteristic attitude in society is the objectification of the other, who is observed so that he can be known and “handled”, just as the bullfighter “observes” the bull to identify its weak point. Conversely, the attitude in community consists in “naively giving oneself” to the other, welcoming him as another subject. I live with the other, I am open to him, his inner life and mine communicate and influence each other. We share common motives for action. The community is thus an “organism, a personality that lives out of a soul” (2010, 235). It presupposes a “community consciousness” (*Gemeinschaftsbewußtsein*) (2006, 20), the consciousness that a multitude of individuals, although they may be spatially and temporally distant, and may never meet, form a whole. This awareness of being parts of a whole and of living the same life as it must be present in at least some of the members of the community. The vitality of the community consciousness depends on what Stein calls “carriers” (*Träger*), supporting people, who are aware of being members of the community and of sharing its destiny, ready to give of themselves. The more such “carriers” a community has, the more solid, lively, and lasting it is (2010, 234-235).

The distinction between society and community is crucial to understanding Stein’s conception of the state and her critique of social contract theories. Whereas she associates the community with an “organism”, she compares society to “a machine that is ‘invented’, ‘constructed’ [...] for a specific purpose” (2010, 213). The “mechanical” character of the society goes hand in hand with its “rational” character: the grouping of the members of the society is “purely rational”, it is done for a precise, conscious, and thought-out purpose. The society is “founded” for this specific purpose. Its members join by an act of will. Conversely, the emergence of a community is described as a “*natural*” process (a concept that we will have to analyse further): “Community grows, society is founded. Forms of community emerge, forms of society are created” (2006, 7).

At the beginning of *An Investigation Concerning the State*, where Stein examines the ontic structure of the state, she asks whether the organisation of the state is a society or a community. She refers to the theory of the social contract, which in her view identifies the state with a society:

Those who –like the prevailing European doctrine of the state– subscribe to the conception of the contract, i.e., who regard the state as founded on a contract between the individuals belonging to it, have decided our question in favour of society; for they assume a purely rational origin, a creation by virtue of a voluntary act (2006, 8).

Stein mentions the theory of the social contract several times in *An Investigation Concerning the State* and offers a critical examination of it. She stresses that the merit of this theory is to see that “every free act of a community [...] requires the sanction of all those involved in it, in whatever form it may be given” (40). When the state lays down the law, each of its members must, in one way or another, be involved in it. The theory of the social contract recognises the fundamental freedom of individuals who are members of the state: “The state, in order to be able to set itself and its law, must make use of free persons and cannot strip the persons who belong to it of their freedom” (40). But Stein rejects the idea that the state owes its origin to a contract and is “constructed from the isolated individual” (83). This amounts to equating it with a society. She also rejects the idea, which goes hand in hand with that of contract, that the state owes its existence to a *self-alienation* of individuals, that recognition of the state consists in this self-alienation.⁶

She admits that the contract can be the basis of a state, but not the idea that it is the only possible basis. Fundamentally, this theory does not consider “clear phenomena of state formation and state life” (8). It is also possible that “states rise on the basis of a community life” (9). Stein often uses the expression “state community” (*staatliche Gemeinschaft*), defined as the “community formed by the individuals who live in the state” (9). Community is thus essential to the definition of the state as she sees it. “A state is not merely the prod-

⁶ See Jean-Jacques Rousseau, *Du Contrat social* I, VI: the social contract consists of “the total alienation of each partner with all his rights to the whole community.”

uct of law-making acts (although it is the legal constitution that makes it a state in the full sense) but is linked to a preceding community development” (82). When Stein introduces the major concept of *sovereignty*, which according to her constitutes the specificity of the “state community”, she does so with a quotation from Aristotle, who describes the state in these terms: “a number of persons who have joined together in a community of life to form a self-sufficient whole” (*Nicomachean Ethics*, V, 1134a) (10). The term *Lebensgemeinschaft* (community of life) is crucial. For Stein, the individuals who belong to the state form a community. This is also the meaning of her reference to the Aristotelian concept of *philia*. It is *philia*, she explains, quoting Aristotle (*Nicomachean Ethics* VIII, 1155 a), which “keeps states together” (18). Justice alone is not enough to ensure the cohesion of the city. The city depends primarily on the friendship of its citizens. This friendship is the clear expression of the community consciousness.

The profound link that Stein sees between community and the state does not stem from the ontic structure of the state, from its essence, but from that of the individuals who constitute it: “It is not because of the structure of the state but because of the structure of spiritual persons that [...] a concrete state structure grows on the foundation of an existing community [...]; furthermore, that these community relations are necessary to ensure the existence of a state” (18). In line with the vision of the person that she had already begun to develop in *On the Problem of Empathy* and in *Philosophy of Psychology and the Humanities*, she recalls: “We have said of the individual person that it is as originally a community member as an individual subject, or that it is its natural attitude of mind to be open to intercourse with others” (72). Stein does not deny that the state can exist without being founded on a community, but, in her view, such a state is not in accord with the spiritual nature of the individuals who constitute it. There is something empty (*hohl*) and ephemeral about it (22).

Stein calls the community state an “organism”. The community is like a living organism, which forms and grows naturally. In *An Investigation Concerning the State*, the concept of nature is present but not very developed. It does not have the scope that it would acquire in Stein’s writings from the late 1920s, after her immersion in the thought of Saint Thomas Aquinas, particu-

larly through her translation of the *Quaestiones Disputatae de Veritate*. Examining the question of the emergence of the state, she refers to Jellinek's critique of the idea of "natural creation of right and state". She then wonders what is meant by "natural creation". It does not refer to a "natural event", "in the strict sense in which it is opposed to a *spiritual* event" (83). Leaving aside this possible confusion, it is relevant to say that a community is formed in a *natural* way: "If one understands the 'natural' emergence not in contrast to the spiritual (*geistig*), but as not 'artificial' (*künstlich*), i.e., originating from arbitrary settings, then it represents the typical course of development of a community in general" (84).

For Stein, community life is not due to a decision, an act of will or a contract. It is what happens when people come into contact with each other, just as a living organism grows 'naturally' when its needs are met. This recalls the well-known Aristotelian thesis that "man is by nature a political animal" (*Politics*, I, 1253 a). The idea that there is something *natural* about community, which Stein arrived at in *An Investigation Concerning the State* through the phenomenological description of spiritual subjects, foreshadows something of the philosophical and theological anthropology she will develop in the 1930s, drawing on Aristotelian and Thomistic metaphysics, without, however, renouncing the phenomenological method.⁷ In the 1930s, the idea of the *natural* emergence of community life will be thus founded on the idea of a *created human nature*.

In her lecture from 1930, "The theoretical foundations of social education work" (ESGA 16, 2001), she writes that the social education work is possible because "man is by nature a community member" (18). She explains: "The human individual [...] is by nature in link with his peers, so that wherever people meet, an understanding is initiated and a commonality of life in which they grow together into specific, concrete social structures which we call communities" (24). The formation of communities is described here as a process

⁷ In her 1932-1933 course on the human person, she wrote: "In the choice of problems I shall be guided to a large extent by Thomas [...]. The method by which I seek a solution to the problems is the phenomenological method, that is, the method developed by Husserl" (Stein, 2004, 28).

that stems from human nature itself. In the 1930s, Stein thus unfolded what had only been sketched out in *An Investigation Concerning the State* : the social dimension is not added to the human being from outside, it is part of him: “this being integrated into a greater whole is part of the construction of the human being itself”, she wrote in the chapter devoted to the social being of man in the last course she taught on the human person at the German Institute for Scientific Pedagogy in Münster (2004, 134).

3. THE CONCEPT OF COMMUNITY IN STEIN’S EDUCATIONAL VISION

Stein points out several times in “The theoretical foundations of social education work” that the political vision, in the sense of the vision one has of the body politic, its origin and its aims, has a profound influence on the vision of education (2001c, 20, 22, 24, 30). Stein’s political theory, her vision of the link between the individual and the community, is essentially linked to her educational vision. In this lecture Stein emphasised that the first foundation for the possibility of educational work is man’s “member nature” (*Gliednatur*) (20). It is because man is by nature a member of a community, because humanity itself is a vast community of beings who share the same nature, that it is possible to educate him, in other words to “form him for community” (16). For the proponents of social contract theories, schools are essentially called upon to train rational agents, “enlightened” citizens, capable of deciding on the “common interest”, to use Rousseau’s terminology. Enlightened reasoning should enable future citizens to realise that their inclusion in the body politic is basically the least bad thing for them, making it possible to avoid the destruction of all by all.

For Stein, the most important thing about education is the sense of community. This is how “The theoretical foundations” opens: “It is the task of the school [...] to educate the children of the people in such a way that they participate in social life in its various forms - family, people, state, church, etc. - as capable and service-minded members” (16). Since man was made for life in a community, this participation to social life is not an obligation imposed on him from outside. It corresponds to the fulfilment of his nature.

The best way to awaken a sense of community in children is for the school itself to be a community. Stein insists: the school “must be a community” (29). The educator, or teacher, is at the service of the community he forms with his pupils (33). The knowledge he possesses does not give him a position of superiority but makes him a servant. She castigates “the megalomania of the schoolmaster, who exercises a brutal rule over the children and mistreats the souls instead of serving them” (30). Using one’s culture, however great it may be, to dominate one’s audience, is an abuse. The school - or any other place of genuine education - is not simply a place for the “diffusion” of knowledge, in the sense of its impersonal transmission from a teacher to a pupil. It must be a place of “a living contact between generations” (29). We know the difficulties encountered by some pupils and students when distance learning courses were recently introduced at the time of the pandemic. A “meeting” via the screen is not a real meeting, even if it can occasionally be useful. School is a place of community life, and therefore of friendship, a place of service, where everyone experiences responsibility towards everyone else. Vincent Aucante comments on these pages: “School as well as university, including the teachers and the pupils and students, must form a ‘community of education’, a community which becomes the place of solidarity between groups of friends who follow the same teaching, between members of the same class or the same course, and more broadly between all those who belong to the same school or university” (2006, 85).

The first reason why this “educational community” (*Erziehungsgemeinschaft*) (ESGA 16, 29) is necessary has to do with the fundamental mission of the school according to Stein: the transmission of culture (32). “The school is at the service of the people and of humanity, insofar as its mission is to transmit cultural goods, what the past and present have created, to the future” (29). And again: “The children should be brought to the point where they can participate in cultural life in an understanding and creative way” (32). Educators, who are involved in the life of culture, because they themselves create cultural works or because they have knowledge of existing works, open cultural life to young people and prepare them to participate in it. When Stein describes the transmission of cultural goods at school, the terms she uses refer to a circulation of *life* within the community formed by teachers and pupils. For Stein, transmitting culture is an experience of communion.

The community formed by teachers and students is necessary if the cultural goods of the teacher are to become those of the student, through a living contact between them. Conversely, the formation of a common culture within the educational community prepares future citizens to become part of a wider community. By educating pupils to a common culture, by bringing them into contact with works of art that they will come to know and admire, schools can help to forge a “cultural bond through which different communities can become one” and be a factor in integration (Aucante, 2006, 92).⁸

According to Stein, the state community requires “a cultural Kosmos” (2006, 21), “a Kosmos of cultural goods”, “be it independent objects such as the works of art and science, be it stylised forms of life emerging from the actual life of persons” (20). This “spiritual cosmos” (*geistiges Kosmos*) is inseparable from the “world of values” (25). The concept of “values”, inherited from Scheler and implemented by Stein as early as her doctoral thesis, is fundamental to her analysis of the human person. For Scheler, as for Stein, man is not the creator of values, they are given to him. Cultural goods, which most of the time have a material thing as the foundation of their being, are carriers of values. These values are spiritual. When people are in contact with these goods, they can perceive values, and, if they accept them, be nourished by them. The fulfilment of our personality depends on our relationship with values and our receptiveness to them. Each person has a personal specificity (*persönliche Eigenart*), which Stein also calls the *Kern* (core or nucleus), and therefore has a unique relationship with different values. We are not receptive to all values with the same intensity, and we give priority to some over others in our choices and actions. In a “cultural cosmos”, all value domains can be represented. Each person, or each association of people who devote themselves to a particular area of value, participates in the creation of this cosmos (2006, 26). None of the members is the unique creator of this cosmos, but everyone can identify with it, because it would not exist without the synergy of the members.⁹ The

⁸ Aucante also points out that the German Jewish community to which Edith Stein belonged was transformed precisely by various factors of social integration implemented by the state, including education. She herself attended state schools and then university (2006, note 18, 92).

⁹ Stein emphasises that a community which has one cultural cosmos can, in principle, be wider than the community of the people (*Volksgemeinschaft*). Several peoples can belong to the

state's educational policy, its cultural policy and the values it recognises, or does not recognise, are therefore decisive for the unity of the state community (Aucante, 2006, 91). For Stein, the sense of community and the sense of values go hand in hand. Educating people for community means awakening them to certain values. Conversely, the recognition of values and commitment to them can create communities (Lebech, 2010).

4. MYSTICISM OF EDUCATION AND MYSTICISM OF COMMUNITY

We can consider that a page was turned in Stein's work after the writing of *An Investigation Concerning the State* and that it was now the analysis of the person that occupied her most.¹⁰ But her political reflections, in particular on the concept of community, are far from disappearing from her writings or lectures. In the course on the human person given in Münster, at the time of the growing success of Nazi ideology and Hitler's rise to power, the penultimate chapter is devoted to *The Social Being of the Person*. Stein's reflections on education from the late 1920s onwards, in the context of lectures addressed to a Christian audience and written in the light of her faith, are therefore not only the fruit of her analysis of the human person, but also of her thinking about community.¹¹

same cultural circle (*Kulturkreis*). But only the community formed by the people has the essential characteristic of being a creator of culture (2006, 21). Stein's insistence on the link between *Volksgemeinschaft* and culture, in the sense of a spiritual treasure, provided her with the conceptual armament she needed to argue firmly against the Nazi ideology in her last lecture in Münster in the winter of 1932-1933: "Blood community is not sufficient as the basis of the community of people (*Volksgemeinschaft*) ; a spiritual (*geistige*) community of life must be added" (2004, 148).

¹⁰ *Einführung in die Philosophie (Introduction to Philosophy)*, which is made up of fragments from different periods that can be dated between 1916 and 1920, includes a text that Stein had entitled *The ontic structure of the person and its epistemological problems*. Stein's lectures in Münster also focused on the human person (*Der Aufbau der menschlichen Person*, 1932-1933, followed by *Was ist der Mensch? (What is man?)*) a course in theological anthropology, which she had prepared but could not give.

¹¹ According to Mette Lebech, *An Investigation Concerning the State* can be seen as "conclusive of a chapter in [Stein's] life", but she also stresses that "the phenomenological understand-

Stein's thinking on education is intricately linked to her theological and spiritual reflection. Éric de Rus describes it as "mystical". He uses this term because, in his view, Stein saw education as a process of "verticalising the human being in the direction of transcendence" (2014, 30). Stein's conviction is that true educational work, which puts people on the path to self-realisation, presupposes knowledge of the ultimate purpose of the person, revealed in Christ. As Éric de Rus points out, the "mystical" dimension of Stein's educational thinking, what she herself calls her "radical orientation towards the supernatural" (2000a, 142) has disconcerted some of her listeners, even though they were Christians, and sometimes provoked criticism, because it seemed too "foreign" to the concerns of the audience.¹² The "radical orientation towards the supernatural" of Stein's educational vision does not, however, mean a retreat. This is particularly apparent in "The theoretical foundations of social education work", where the concept of community plays a decisive role.

The analysis of this concept, whose philosophical importance we have seen in Stein's early works, takes on a particular emphasis here. In Germany, the Nazi party exalted the community, more specifically the *Volksgemeinschaft* (community of people) and we know what selection criteria on which it was based. Nürnberg, the city where the lecture was held in April 1930, was the venue for the Nazi party's annual congress from 1933 onwards. Two congresses had already been held there, in 1927 and 1929. Stein's lecture can be read as a philosophically and theologically grounded act of resistance to Nazi ideology.

After emphasising that the work of education consists in "forming individuals for the community", Stein immediately establishes a link between the need for community and the fulfilment of man's *ultimate aim*: "Community is necessary, without community, without social life and thus without the formation of individuals into community members, the ultimate goal of man cannot be achieved" (2001c, 16). It is not just a question of teaching individuals to be active and responsible members of their various life communities, such as

ding of our ability to affect the intersubjective constitution of the world is to underpin all her later philosophy" (2010, 152).

¹² See Stein's letter to Sister Callista Kopf (11.10.32), in which she returns with great finesse to a 1930 lecture that aroused strong opposition (2000a, 244-245).

“the family, the people, the state, the church, etc.”, but of having in view man’s ultimate purpose, which is also his origin, “community with God” (25, 28, 31). Mentioning this purpose at the very start of the lecture is a radical way of relativising any human community. It is necessary, but it is not man’s supreme goal, contrary to what Nazi ideology claims, by absolutizing the community.

That the community is necessary for man’s salvation is what Saint Benedict teaches us, as Stein emphasises from the very first lines of the lecture. Saint Benedict, “the greatest educator of the West” (17), proposed to the seekers of God who came to him that they form communities of life. Stein explains that this means that he saw community life as a sure way of seeking God. “1400 years of occidental religious life with all its fruits for the peoples of Europe guarantee that community leads to heaven” (17). She then argues, on the basis of the Christian faith, the necessity of community for salvation. The inspiration of Benedict, the father of so many communities, is nothing other than evangelical inspiration. Benedict is the humble “pupil of a greater master”, Christ, who himself founded, for the salvation of souls, the Church, “a community that envelops the world” (17). The mystery of redemption itself attests that “community is necessary in order to achieve salvation” (18): “No one comes to the Father except through Him, i.e., by entering into the community of the redeemed, by incorporation into the mystical body of Christ.”¹³ Even more profoundly, Stein bases the fact that man is by nature a member of a community on the mystery of the Trinity. In the Christian faith, God is both an *individual*, in the fullest sense of the term, and a *community*, in the fullest sense of the term. Man, if he is created in the image of God, cannot himself be anything other than an individual and, at the same time, a community member (18).

These theological analyses lead us to identify at the very heart of Stein’s “educational mysticism” a mysticism of community.¹⁴ Community is present-

¹³ While Husserl was dying, Stein wrote to Sister Adelgundis Jaegerschmid, who was at his side: “I have no worries about my dear Master. It has always been far from my mind to think that God’s mercy is bound to the limits of the visible Church. God is the truth. He who seeks the truth seeks God, whether it is clear to him or not” (2000b, 300).

¹⁴ The 1920s were the years of intense meditation on the Church as community (Gerl-Falkovitz, 2006, 31; Beckmann-Zöller, 2006, 115).

ed as the principle and the end of education.¹⁵ The community member nature of the human person is seen as the path to God, willed by God, who is himself community. But is the expression “mysticism of community”, as we propose, not inappropriate in the context of Nazism, which deifies community? The fact remains that Stein’s own words are strong: “man [...] is born from the community, in the community and for the community” (2001c, 18). In “The theoretical foundations of social education work”, which is composed of around twenty pages, the term “community” is used more than one hundred and twenty times and so appears to be omnipresent. Stein was perfectly aware of the ideology that was poisoning Germany and soon Europe. In her 1932-1933 course on the human person, she explicitly stated: “There is a widespread tendency today to see the human being as determined only by his membership in the social whole and to deny the individual personality” (2004, 134). Stein’s mysticism of community in no way threatens the individual.

While explaining to her audience the foundations of education work and after having defined community as the first foundation, Stein firmly insists that the community cannot take precedence over the individual. We need to bear in mind the analyses, developed at length in her philosophical works, of the singularity of the person. She recalls that man has a “double nature” (*Doppelnatur*) (2001c, 20), a nature of membership and an individual nature, his “personality”, which constitutes the second root of the possibility of educational work. The community is thus not everything: every human being is an “*individual*: unique in his own art and therefore [...] separate (*gesondert*) from all others. Man’s individuality sets limits to the community” (19). Men who form a community cannot therefore aspire to be perfectly one. “Everyone is something else apart from what he is as a member of the community, no one enters the community with his whole being” (19).

Stein thus criticises both *individualism* and *socialism*, two opposing theories which, in her view, have in common a complete misunderstanding of the

¹⁵ At the end of *La Vision éducative d’Edith Stein*, Eric de Rus notes that forming people with a view to their “universal destination”, with a concern for their “unique vocation”, is not an “individualistic” project: “it means honouring the close solidarity that binds each person to the whole of humanity” (2014, 140).

relationship between the individual and the community, and can only lead to failure when they inspire theories of education or “educational experimentation” (30). Individualism, of which Stein gives a striking description, claims the right to freedom to develop individually. It does not enable the development of communities, but only of societies: “It knows [...] only social associations which serve the benefit of individuals and are founded by them for their purposes according to their free choice and are dissolved again just as freely” (22). This description applies to the whole people, as well as to smaller associations, such as families. Conversely, socialism, according to Stein, subordinates the individual entirely to the community and stifles its personality: “It recognises no individuality, but only the human nature, which is the same everywhere, and it admits no life outside the community” (22). In the face of these two erroneous theories, Stein shows her ability to think the *harmony* between the individual and the community. An authentic education promotes this harmony: it sees community, both natural and supernatural, as man’s destination, and at the same time promotes each person’s unique specificity, at which “the commonality of feeling, thinking and acting finds a limit” (24).

5. CONCLUSION

The vision of the body politic has a profound influence on the vision of education. Conversely, schools condition future citizens for certain types of social behaviour. For proponents of social contract theories, education aims to produce “enlightened” citizens, who are capable of reasoning about the general interest and agree to cede some of their individual freedom to the body politic, in the expectation of the benefits it will bring them. Stein is far removed from this contractualist vision, which turns the life of the body politic into a *society*. For Stein, the body politic only lives, lasts and bears fruit if it is founded on a true *community*, where each person knows he or she is absolutely respected. For her, education is the place to learn how to live in a community, which presupposes an *educational community*, enabling each person to begin to discover something of the unique note that he or she brings to the harmony of the whole. As a teacher, I feel challenged by Stein to look for pedagogical means

to be able to form a community with my students and my colleagues, knowing that this community must not be a place of withdrawal, but a place of openness to others, to the whole of the body politic.

Analysing the concept of community in Stein's political and educational thought enables us to clarify the meaning of what some commentators call her "mysticism". Stein's "educational mysticism", her mysticism tout court, which she prefers to call her "radical orientation towards the supernatural", is not cut off from concrete realities. Her mysticism is not ethereal. It has a profoundly ethical and political dimension. In Stein's eyes, educating persons and teaching them that they are called to form a community with God means forming citizens who will be capable of loving and serving the communities to which they will belong. Stein's singular existential journey allows us to think that the *mystical* call she heard to a life of profound intimacy with God was not experienced by her as the ultimate fulfilment of her early *political* commitment.

Finally, Stein's "philosophy of community", present in her earliest works and which can be seen as the prelude to a political philosophy that remains unfinished (Aucante, 2022, 277), confronts us with a difficult methodological problem. In her early, strictly phenomenological works, Stein positions herself as the heir to her master, Husserl. We therefore expect her philosophical starting point to be rigorously Husserlian: the pure ego. But in the very first lines of *Zum Problem der Einfühlung* (*On the Problem of Empathy*) Stein wrote: "foreign subjects and their experience are given to us" (2008, 11). However, within the framework of "phenomenological reduction", others are not *given* to us. Would have Stein misunderstood the Husserlian method? This seems inconceivable from one of the Master's most brilliant students. Could we not consider that, perhaps without realising it, she introduced a methodological revolution in comparison with Husserlian orthodoxy? To verify this hypothesis, we would need to put Stein in dialogue with, among others, Emmanuel Levinas or, closer to us in time, Jean-Luc Marion. Such a dialogue could make the various possible meanings of the phenomenological method more accessible today, but also, and above all, deepen our understanding of the link between the individual and the community, and use this clear vision as a basis for effective action in the educational and political fields.

6. BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Aucante, V. (2006). *De la solidarité. Essai sur la philosophie politique d'Edith Stein*. Parole et Silence.
- Aucante, V. (2022). L'État et les communautés: exploration de la philosophie politique d'Edith Stein. In J.-F. Lavigne (Ed.). *Penser avec Edith Stein* (133-153). Hermann.
- Beckmann-Zöller, B. (2006). Die Herausforderung des Gemeinschaft-Gedankens für katholische Denker im zeitgenössischen Umfeld Edith Steins. In B. Beckmann-Zöller, H.-B. Gerl-Falkovitz (Ed.). *Die unbekannte Edith Stein: Phänomenologie und Sozialphilosophie*. Peter Lang.
- Binggeli, S. (2022). *De la personne humaine*, Münster 1932–1933: une œuvre de combat ? In J.-F. Lavigne (Ed.). *Penser avec Edith Stein* (133-153). Hermann.
- Bouillot, B. (2015). *Le Noyau de l'âme selon Edith Stein*. Hermann.
- De Rus, E. (2014). *La Vision éducative d'Edith Stein*. Salvator.
- De Rus, E. (2019). *Anthropologie phénoménologique et théorie de l'éducation dans l'œuvre d'Edith Stein*. Cerf.
- Gerl-Falkovitz, H.-B. (2006). Introduction to B. Beckmann-Zöller, H.-B. Gerl-Falkovitz (Ed.). *Die unbekannte Edith Stein: Phänomenologie und Sozialphilosophie*. Peter Lang.
- Ingarden, R. (1979). Über die philosophischen Forschungen Edith Steins. *Freiburger Zeitschrift für Philosophie und Theologie* (26), 456-480.
- Lebech, M. (2010). Edith Stein's Value Theory and its Importance for her Conception of the State. In H.-B. Gerl-Falkovitz, R. Kaufmann, H.R. Sepp (Ed.). *Europa und seine Anderen. Emmanuel Levinas, Edith Stein, Josef Tischner*. W.e.b Universitätsverlag.
- Stein, E. (2000a). *Selbstbildnis in Briefen I, Edith Steins Gesamtausgabe 2* (abbreviated to ESGA 2). Herder.
- Stein, E. (2000b). *Selbstbildnis in Briefen II*, ESGA 3. Herder.
- Stein, E. (2000c). *Die Frau*, ESGA 13. Herder.
- Stein, E. (2001a). *Aus dem Leben einer jüdischen Familie*, ESGA 1. Herder.
- Stein, E. (2001b). *Selbstbildnis in Briefen. Briefe an Roman Ingarden*, ESGA 4. Herder.
- Stein, E. (2001c). *Bildung und Entfaltung der Individualität*, ESGA 16. Herder.
- Stein, E. (2004). *Der Aufbau der menschlichen Person*, ESGA 14. Herder.
- Stein, E. (2005). *Was ist der Mensch ?* ESGA 15. Herder.
- Stein, E. (2006). *Eine Untersuchung über den Staat*, ESGA 7. Herder.
- Stein, E. (2008). *Zum Problem der Einfühlung*, ESGA 5. Herder.
- Stein, E. (2010). *Beiträge zur philosophischen Begründung der Psychologie und der Geisteswissenschaften*, ESGA 6. Herder.



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 engolfa 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 Mistik 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 (Teresa 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, indisociablemente 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. Campuseduacion.com
<https://www.campuseduacion.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>



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

La esencia del espíritu en Edith Stein como fundamento para una educación de la apertura

*The essence of the spirit in Edith Stein
as a ground for an education of openness*

EINAR IVÁN MONROY GUTIÉRREZ¹

Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD, Bogotá (Colombia)

ID ORCID 0000-0002-7442-2703

Recibido: 24/11/2023 | Revisado: 23/03/2024
Aceptado: 16/04/2024 | Publicado: 30/12/2025
DOI: <https://doi.org/10.51743/cpe.436>

RESUMEN: Los análisis actuales convergen en el reconocimiento del “espíritu” (*Geist*) como una noción dorsal en el pensamiento de Edith Stein. Su plausibilidad se cifra en

¹ (einar.monroy@unad.edu.co; einar.monroy@gmail.com) Doctor en Filosofía por la Universidad de Barcelona (2018). Actualmente, es docente investigador de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD – Colombia en Filosofía y Ética de la Inteligencia Artificial. Es líder de diseño del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades y codiseñador de la Maestría en Filosofía de la Tecnología de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD – Colombia. Ha publicado las siguientes obras: (2023). *Diplomado Ecosistema Ético-Jurídico en Inteligencia Artificial*. Tirant Lo Blanch; (2023) *Chief Artificial Intelligence Officer. White Bx Project*. NYCE; Monroy, E., Flórez, Y., Alvear, A., Rodríguez, F., Velasco, L. (2022). *Teorías y praxis filosóficas. Pertinencia del (a) filósofo (a) en el siglo XXI*. Sello Editorial UNAD; y Monroy, E. (2021). *Anaximandro. Con-textos e interpretaciones* (1a ed.). Sello Editorial UNAD.

que reivindica tanto una comprensión contemporánea del ser humano –ser finito–, como porque en dicha noción se advierte también la condición de posibilidad de la trascendencia –ser eterno–. Sin embargo, falta elucidar por qué ello es así, cuál es la esencia del “espíritu” que le capacita para tal movimiento inmanente-trascendente. A nuestro juicio, esto se explica fundamentalmente a través de la categoría de “apertura” (*Offenheit*). Nuestra tesis consiste entonces, en sostener que es justamente la apertura la que resulta ser la esencia del espíritu que le hace ser-capaz-de-Ser-Infinito. Dicho en otras palabras, porque el espíritu esencia como apertura, el ser-finito no sólo se abre al ser-infinito, sino, precipuamente, el Ser-Infinito se comunica al ser-finito. Esta fundamentación nos permite establecer que educar el espíritu consiste no tanto en educar la interioridad, cuanto la aperturidad, esto es, mantener la apertura evitando que el ser humano se deje arrastrar por sus movimientos centripetos. Para lograr nuestro propósito nos basaremos fundamentalmente en *La estructura de la persona humana, Acto y Potencia*, así como *Ser finito y ser eterno*, aunque transversalizaremos la cuestión a otros escritos de sus *Obras Completas*.

PALABRAS CLAVE: apertura, empatía, espíritu, ser-eterno, ser-finito.

ABSTRACT: Current analyzes converge in the recognition of “spirit” (*Geist*) as a dorsal notion in Edith Stein’s thought. Its plausibility lies in the fact that it claims both a contemporary understanding of the human being –finite being– and because in this notion the condition of possibility of transcendence –eternal being– is also noted. However, it remains to be elucidated why this is so, what is the essence of the “spirit” that enables it for such an immanent-transcendent movement. In our opinion, this is fundamentally explained through the category of “openness” (*Offenheit*). Our thesis consists, then, in maintaining that it is precisely openness that turns out to be the essence of the spirit that makes it be-capable-of-Being-Eternal. In other words, because the spirit essence as openness, the finite-being not only opens to the infinite-being, but, especially, the Eternal-Being communicates to the finite-being. This foundation allows us to establish that educating the spirit consists not so much of educating interiority, but of openness, that is, maintaining openness, preventing the human being from being dragged by his centripetal movements. To achieve our purpose, we will fundamentally base ourselves on *The Structure of the Human Person, Potency and Act: Studies Towards a Philosophy of Being*, as well as *Finite and Eternal Being: An Attempt at an Ascent to the Meaning of Being*, although we will transversely the issue to other writings in the *Collected Works*.

KEYWORDS: empathy, eternal-being, finite-being, openness, spirit.

1. INTRODUCCIÓN

Llama la atención que en el *Edith Stein-Lexikon* (Knaup & Seubert, 2017) no se encuentre una entrada para el concepto de *Offenheit*. Así mismo, poca ha sido la atención prestada por parte de los especialistas. Una razón por la cual esto haya sido así es la importancia que pueda revestir el concepto de interioridad, no sólo desde el punto de vista fenomenológico, sino también religioso. Como se mostrará, desde sus escritos tempranos como la tesis *Sobre el problema de la empatía* (Stein, 2005b) hasta los más tardíos como *Ciencia de la cruz* (Stein, 2019a), aunque sí que es cierta una declinación en sus escritos tardíos, encontraremos suficientes evidencias para defender que la apertura adquiere una importancia capital en su pensamiento, en tanto que esencia del espíritu que le hace ser-capaz-de-Ser-Infinito. El “espíritu” –*Geis*– es una noción dorsal en todo el pensamiento de nuestra autora, toda vez que a partir de ella se comprende la condición itinerante del ser humano, sus movimientos centrífugo-centrípeto e inmanente-trascendente. Ahora bien, ¿cuál es la nota esencial en la que se cifra el espíritu?, en otras palabras, ¿qué es lo que hace al ser-humano ser-capaz-de inmanencia y trascendencia? El espíritu esencia como apertura –*Offenheit*–, el ser-finito no sólo se abre a lo finito, sino también a lo infinito, pero, sobre todo, se deja –o no– interpelar por el Ser-Infinito. Para ampliar el conocimiento sobre uno de los puntos dorsales del pensamiento de nuestra autora y exponer las razones de nuestra tesis, planteamos como objetivo constatar que la apertura en tanto esencia del espíritu es la condición para ser-capaz-de-Ser-Infinito, y en cuanto tal, fundamento para una educación de la aperturidad. Para llevar a buen término tal propósito, partiremos del reconocimiento de sus planteamientos iniciales en torno a la empatía y la persona humana; seguidamente revisaremos si y en qué medida la apertura se presenta en las plantas, los animales, y cuál es su nota característica en los humanos; en tercer lugar, constataremos que Stein comprende la apertura como esencia del espíritu; en cuarto lugar, valoraremos la diferencia entre la apertura heideggeriana y la steiniana; finalmente destacaremos algunos de nuestros hallazgos a lo largo de la investigación.

2. EMPATÍA Y PERSONA HUMANA

La noción de persona para nuestra autora cobra un novedoso y especial significado que la recubren de una originalidad propia desde su tesis doctoral *Sobre el problema de la empatía*, escrita entre 1915 y 1916, y publicada en 1917. Sin duda alguna, la empatía sería la vía de clarificación y fundamentación teórica del saber tanto del hombre como de la comunidad (Enjarden, 1979, 471). Esto no obsta para dejar de reconocer que la persona humana, tanto en su estructura como en su unidad (MacIntyre, 2008, 304–307) sea un problema dorsal de su pensamiento, que se declinaría a través de sus diferentes estancias: fenomenológica y filosófica, psicológica-pedagógica y teológica-espiritual.

¿Qué comprende nuestra autora por *empatía*? Significa poder partir de un tipo a priori de persona y por analogía comprenderla, lo cual nos evita que traslademos al otro nuestra individualidad: no le transferimos al otro lo que somos, sino que nos transferimos en el otro a partir de las analogías tipológicas, por ejemplo: organismo viviente (no es una piedra), adulto (edad), mujer (sexo), profesor (profesión)... persona espiritual (sujeto que vivencia valores en general) (Stein, 2005b, 198–199). El otro es un mundo de valores que *especularmente* me desvela mis valores y con ellos mi persona. Conocer al otro es también una vía para el autoconocimiento, y al hacer un autoanálisis, reconocer aquellas cosas propias de un tipo de persona que dormitan en nosotros y desarrollarlas, pero también otras cosas que nosotros somos en alguna medida y aquellas que definitivamente no somos. Del autoconocimiento se desprende también la autovaloración, vivenciar el valor del otro nos remite especularmente a la valía propia, reconocer qué valores tenemos o carecemos y de los cuales no somos conscientes (Stein, 2005b, 200).

Por ejemplo, acompañar a otro en su duelo, no significa sentir o vivenciar el mismo dolor del otro, o fantasearlo, pues su dolor es originario, brota de lo más profundo de su ser, sino un vivenciar no-originario² —que tampoco es falso o hipócrita—, un *estar transferido* a su vivencia originaria. Por lo tanto, la empatía se define como un acto experiencial —aprehensión de la vida aními-

² Experienciar la conciencia ajena, “vivencia no-originaria que *manifiesta* una originaria” (Stein, 2005b, 91). *Cursiva* mía.

ca— de un yo general de la conciencia ajena de otro yo general —independiente de los sujetos—. O lo que es lo mismo, más que ponerse en el lugar o en la piel del otro, dentro de la conciencia del otro, como se la define vulgarmente, la empatía significa originariamente estar implicado o ser *transferido* (*hineinziehen*) a la conciencia —*espíritu*— del otro, “coejecutar su vivenciar” (Stein, 2005b, 98), sin suplantarlo. Ahora bien, tempranamente nos dice la autora que no sólo se empatiza con el prójimo, sino también con Dios (Stein, 2005b, 88). La empatía resulta ser en esta temprana etapa de su pensamiento, en sentido estricto, un modo de ser, una apertura originaria.

De otra parte, ¿qué decir de su sentido de persona? Sucintamente podemos afirmar que es el núcleo estructural que coliga las *vivencias corpóreas*, el contacto con el mundo físico (sensaciones); las *vivencias psíquicas*, tanto las reacciones trascendentes (respuesta al mundo físico: percepciones) como las inmanentes (lo que imaginamos, fantaseamos, sentimos); y las *vivencias espirituales* (actos voluntarios, intelectuales, de conocimiento). Edith Stein logra desarrollar una arquitectónica de la persona humana en dos tiempos: mientras que en sus escritos tempranos la estructura óntica de la persona está compuesta por cuerpo-psyque-alma (Stein, 2005b), en los tardíos lo estará por cuerpo-alma-espíritu (Stein, 2007d, 2019b).

Superando los dualismos, nuestra filósofa comprende al cuerpo no sólo como cuerpo físico (*Körper*), sino fundamentalmente como cuerpo vivo (*Leib*), constituido y vivenciado como el mismo, de tal modo que no hay cuerpo vivo sin cuerpo físico (Stein, 2005b, 121ss, 2019b, 596ss). De otra parte, la influencia del cuerpo en el alma es atestiguada por la dependencia de las vivencias al cuerpo vivo, “el alma siempre es necesariamente alma en un cuerpo vivo” (Stein, 2005b, 121); más radicalmente dirá que “Todo lo psíquico es conciencia corporalmente ligada” (Stein, 2005b, 130). El alma y el cuerpo conforman una unidad en virtud de la cual es posible entrar en contacto con otras personas y con el mundo. Así las cosas, el alma/cuerpo-vivo es el portador de los campos de sensación, constituido por órganos móviles y capaz de movimientos libres, es el campo de expresión de las vivencias e instrumento de la voluntad, en los cuales se dan los procesos de *copertenencia* —sensaciones, sentimientos comunes— y de *causalidad* —psicofísicos, alma-mundo—; en definitiva, es una unitotalidad que conforma al individuo como ayuntamiento de la conciencia de un yo y del cuerpo físico.

En concreto, el *cuerpo* nos conecta con el mundo trascendente a través de las sensaciones, la *psique* con el mundo immanente de las percepciones, reacciones y estados, el *alma/espíritu* nos conecta con los actos libres y conscientes del mundo espiritual. Entre el cuerpo y la psique media una fuerza vital que determina los procesos de *causalidad*, efectividad, reactividad; en la relación entre psique y espíritu media el alma cuya fuerza es la *motivación* para el posicionamiento intencional; entre el espíritu y el cuerpo media el carácter cuya fuerza es la *configuración* que también opera como un posicionamiento intencional. Mientras que el yo puro *constituye* las vivencias, el sí-mismo *enlaza* la corriente de vivencias. Por estrategia metodológica, Stein analiza el alma en sí misma forzando una separación artificial, toda vez que el alma es en un cuerpo vivo. El alma no es el yo, sino que ella es su unidad sustancial, la dimensión portadora en la que se dan cita y concurso sus elementos categoriales o peculiaridades individuales. El yo y el alma se codeterminan; en el alma se dimensionan las vivencias como actos del yo. Por tanto, el alma se manifiesta doblemente en nuestras vivencias; las categorías constitutivas del alma conforman paralelamente las categorías de las vivencias; se da una codeterminación entre la singularidad anímica y la singularidad vivencial; mi alma, mis vivencias, mi yo. Finalizando su tesis afirmará: “la conciencia como correlato del mundo de objetos no es naturaleza, sino espíritu” (Stein, 2005b, 173).

3. DE LAS PLANTAS, ANIMALES, HUMANOS

Después de esta sucinta exposición sobre la estructura de la persona humana tensada entre el arco de su tesis doctoral y el curso de finales de 1932 y comienzos de 1933, es necesario que por ahora nos concentremos en este último, ya que en *Estructura de la persona humana* realiza unas descripciones mucho más profundas sobre la apertura en cuanto tal.

Partiendo de la cosmología de Tomás de Aquino³, quien sigue a Aristóteles, Edith Stein se pone en la tarea de describir la línea de separación entre la

³ “[...] cosas materiales, plantas, animales, hombres, espíritus puros” (Stein, 2019b, 603).

planta, el animal y el ser humano⁴. Nuestra filósofa advierte varias cuestiones: en primer lugar, señala que, salvo los espíritus puros, los otros seres están bajo la ley de la continuidad, es decir, cada ser y nivel conservan lo propio de lo inmediatamente inferior y alcanzan la frontera de lo inmediatamente superior. De esto se desprende que el hombre conserva lo más propio de las plantas y animales, pero por ser racional es distinto de estos, e igualmente, puede frisar lo espiritual, como forma unitaria o interna (Stein, 2019b, 603).

Posteriormente se pone a la tarea de captar la esencia de la planta. La esencia del alma vegetativa –principio vital interno– es la capacidad de configurar la materia de la que dispone, de autoconfigurarse y llegar a ser lo que germinalmente es. La planta como “*forma corporis*” carece de conciencia, de apertura interna, pues “No está abierta hacia dentro, no existe para sí misma, no vive en sí misma” (Stein, 2019b, 604). Ónticamente está desprendida de sí misma y ontológicamente está abierta, y pese a ello, está cerrada en sí misma, pues no se dirige a nadie, sino a la luz. En definitiva, el ser de la planta es alimentarse de la materia, alzarse hacia el cielo, abrirse a la luz y revelarse en la flor y el fruto.

En tercer lugar, lo vegetativo en el ser humano lo encuentra Edith en la posición vertical, aunque con unas variaciones más altas. La flor es a la planta lo que el rostro al hombre, es “la más perfecta revelación de sí mismo” (Stein, 2019b, 604); mientras que la dirección vertical en la planta es unidireccional, en el hombre es bidireccional: levantar su rostro hacia el cielo y auto captarse desde arriba, gracias al movimiento de su cabeza; aunque ser organismo es lo vegetal del hombre, no se reduce a ser puro organismo, ni su desarrollo es puramente orgánico; no sólo no está cerrado en sí mismo, sino que está en continua relación con lo que sale a su encuentro.

Luego pasa al análisis de lo específicamente animal, así como lo que el hombre tiene en común con este, estar abiertos hacia dentro y hacia fuera. De una parte, lo que diferencia al animal de la planta es su capacidad para moverse libremente, es decir, no está atado a un lugar y no se mueve mecánicamente, sino desde dentro. De la otra, el animal responde a una excitación, es íntimamente afectado o impulsado porque atraído o rechazado desde fuera. Ahora

⁴ Caso semejante es el que se establece en las tesis: “la piedra es sin mundo, el animal es pobre de mundo, el hombre configura mundo” (Heidegger, 2007, 225ss).

bien, lo que caracteriza al animal es su apertura sensitiva, para sí mismo, una apertura hacia dentro y para estímulos exteriores, apertura hacia fuera. En relación con el alma vegetativa, el alma animal se diferencia porque es sensitiva; en relación con el alma humana se asemeja porque es sensitiva, además, a ambos el cuerpo le sirve de expresión, en ambos hay una apertura sensitiva y una capacidad para reaccionar (Stein, 2019b, 621, 643).

¿Qué pasa con el ser humano? ¿Cómo esencia el alma humana? Para responder a estas cuestiones y al propósito fundamental de este trabajo, es necesario remitirnos a otra de las obras tempranas: *Contribuciones a la fundamentación filosófica de la psicología y de las ciencias del espíritu*, redactada entre 1918 y 1919, y publicada en 1922. Aquí encontramos ideas del siguiente calado: en primer lugar, la *vida* del alma, el salir de sí misma, el ponerse ante el mundo (Stein, 2005a, 441), o como dice en otra parte “apertura del espíritu hacia el mundo de los objetos” (Stein, 2005a, 432), nos pone en el plano del conocimiento no sólo de las cosas materiales, el conocimiento natural, sino también de las cosas espirituales, el conocimiento espiritual, como es el caso de los valores y de las personas que los portan.

Como no nos interesan cuestiones relacionadas con los desarrollos de Edith Stein y las ciencias de la naturaleza, de lo que ya han dado cuenta de ello (Caballero, 2020), nos limitaremos a las cuestiones propias de las ciencias del espíritu. En relación con su investigación doctoral, las relaciones intersubjetivas no operan por instinto, ni por simple “contagio”, ni por determinación de la especie, sino porque “existe una “apertura” mutua entre los individuos, apertura que es una función específicamente espiritual” (Stein, 2005a, 414). La empatía está fundamentada en esta apertura, pues el ser transferido a la conciencia del otro sólo es posible cuando se está abierto hacia afuera, cuando nuestra existencia está abierta hacia la alteridad. La empatía vendría a ser entonces un *juego especular* de aperturas. De hecho, estar cerrado para el otro, y no empatizar, es también una posibilidad misma de dicha apertura originaria; no puede estar cerrado lo que originariamente puede estar abierto.

Además de ser fundamento de la reciprocidad entre los individuos, también encontramos la apertura en la génesis de la comunidad⁵. Más aún, tanto

⁵ Cabe señalar que Edith Stein retoma la distinción que Ferdinand Tönnies hace sobre la comunidad y la sociedad.

la comunidad depende de la peculiaridad de los individuos como estos de la comunidad (Stein, 2005a, 472-473). Esto se debe precisamente al carácter comunitario de vida –esencia de la comunidad, donde el otro no comparece como objeto, sino como alguien con quien se vive, con quien se está en contacto gracias al cual podemos ampliar el ámbito de vivencias. Al respecto, nos permitimos citar un texto que destaca muy bien lo que venimos señalando.

Además de la influencia que el desarrollo de una persona experimenta por la excitación de estados existentes en ella, existe también otra clase de influencia que habíamos indicado ya con anterioridad: el efecto que se produce a consecuencia del contacto con la índole personal de otro ser humano. En efecto, este contacto condiciona cierta “actitud” recíproca entre las personas. Su interior “se abre” mutuamente, en cuanto el interior de una persona es accesible al interior de la otra, mientras que las demás facetas de su ser se cierran (ya sea “automáticamente” en el mero contacto, o bien cuando la inaccesibilidad para la otra persona se ha puesto de manifiesto al efectuarse un intento de entendimiento) (Stein, 2005a, 476).

No se trata, pues, de un mero contagio, de simple transmisión o respuesta, sino de una actitud fundada en la disposición originaria de la apertura. Dicho de otra forma, en el nivel de la intersubjetividad, la apertura acontece en los modos de la accesibilidad y de la reciprocidad. Hay comunidad donde se da una apertura hacia la subjetividad ajena. Como bien afirma en *Estructura de la persona humana*, “La existencia del hombre está abierta hacia dentro, es una existencia *abierta para sí misma*, pero precisamente por eso está también abierta *hacia fuera* y es una *existencia abierta* que puede recibir en sí un mundo” (Stein, 2019b, 594). La existencia humana está determinada por una tensa movilidad entre las fuerzas centrípetas y centrífugas, entre la actualidad y la potencialidad, entre la interioridad y la exterioridad.

A partir de lo dicho hasta aquí, la apertura originaria nos ha permitido reconocer que la persona humana puede conocer aquello que está por debajo de sí, es decir, las cosas artificiales y los seres naturales; también puede conocer a aquellas personas que están en el mismo ámbito y nivel, ya sea al otro individuo, la comunidad o la sociedad en la que se encuentra y obviamente puede conocerse a sí misma porque está abierta a su interioridad. Con todo, ¿dicha

apertura sólo acontece en los niveles de trascendencia –mundo y subjetividad ajena– e inmanencia –conciencia– señalados?

4. LA APERTURA COMO ESENCIA DEL ESPÍRITU

En este apartado nos jugaremos nuestra tesis: el espíritu esencia como apertura. Aunque Stein comparte con Hegel muchos elementos en la concepción del espíritu tal como ya han señalado algunos (De la Masa, 2015), no son pocas las diferencias entre ambos. A la altura de *Acto y Potencia*, obra que le comprometerá desde 1931 hasta 1935, comprende el espíritu como persona (Stein, 2007a, 327), cuya vida se despliega en diferentes actos como ponerse en movimiento, ser conciente de él, abrirse a sí mismo y a otro desde sí mismo (Stein, 2007a, 331), y a través de diversos ámbitos: el artificial, el natural, el interpersonal, el comunitario y social, el interior, y finalmente el *transnatural* –*übernatürlich*⁶–. Ya en *Contribuciones* había reconocido esta comprensión del espíritu cuando señalaba que este es “un salir de sí mismo, es una apertura en doble sentido: hacia un mundo de objetos que es vivenciado, y hacia la subjetividad ajena, hacia el espíritu ajeno, con el cual es vivenciado y vivido en común” (Stein, 2005a, 503). La vida espiritual no es una vida centrípeta, sino centrífuga, no consiste en volcarse a la pura interioridad, sino un vaciarse de su ser actual para realizar la potencia de ser. El salir de sí mismo hacia el mundo de objetos es la vida espiritual como vida intelectual; hacia el otro es la vida intersubjetiva; hacia los valores, sean estos morales, culturales, comunitarios o sociales, la vida objetiva; hacia la autodonación de una realidad divina personal es la vida divina o de la gracia.

Es conveniente recalcar el carácter singular de la apertura en el individuo y el modo como ella se despliega. Trascendentalmente, la apertura hacia el mundo mantiene una separación entre mundo y espíritu, de tal manera que el mundo de los objetos captados teóricamente (percibidos, experimentados, contemplados, conocidos), comparece como polo del espíritu. Inmanencial-

⁶ Optamos la traducción de *übernatürlich* por *transnatural* para destacar el carácter transicional, de movimiento, más que de posición metafísica como lo puede indicar *sobrenatural*.

mente, dicha separación desaparece, toda vez que la apertura guarda su conexión originaria con el mundo espiritual; si bien es cierto que, mediante un artificio teorizante, también puede contemplar al mundo espiritual como “*simple objeto*”. Ahora, si no perdemos de vista que el espíritu esencia como apertura, que guarda la exuberancia de vida espiritual que procede del mundo espiritual, también resulta ser el fundamento de las realidades espirituales de las comunidades y sociedades (Stein, 2005a, 504). Así las cosas, si las formaciones sociales se fundamentan en individuos, y estos a su vez en la apertura, urge formar en la aperturidad como vía para potenciar la actitud vital originaria del individuo espiritual y con él, de las comunidades y sociedades.

En lo que se refiere a la individualidad del hombre, Stein retoma la discusión de vieja data entre género, especie e individuo. Bien sabemos que al hombre se le ha definido como animal (*genus*) racional (*specie*). Como contrapartida, nuestra filósofa parece invertir el orden de los términos del siguiente modo:

Pero lo que a los hombres designa como hombres (no como especie animal), la espiritualidad libre-consciente-personal (que en cuanto “conciencia” es concebido como “apertura” = poder *percibir*, y la libertad encierra posibilidad de seguir a lo “percibido”, significa a la vez “don de razón”) no es la diferencia específica, a la que ayudan las diferencias correspondientes en otras especies de animal, sino que hace la “esencia del hombre” en un principio de configuración óntico autónomo, es decir, un *genus*. (Stein, 2007a, 515).

Cabe decir que lo racional no es la diferencia específica, sino que su *espíritu* es ya su *genus*. Aún más, como ya se advirtió *supra*, es en relación con la apertura y la libertad como se decide la humanidad del ser humano en comparación con la planta y con el animal. Lo que hace al hombre un ser humano es el *espíritu*, cuya esencia es la apertura, no sólo como un poder percibir, un poder ser transferido, sino como un *capax Dei* (De Aquileya, 2001, 62). En otros términos, el hombre es un *Homo excentricus* y por esto mismo *viator*, dado que su centro no está en sí mismo ha de buscarlo. El ser humano no sólo tiene la capacidad de *objetivar*, sino también de *pensar* en sí mismo, en el otro y en lo Otro.

Tempranamente, esto es, en *Naturaleza, Libertad y Gracia*, escrito presuntamente hacia 1921-1922, por tanto, un texto de transición, aparecido en 1950 y publicado en 1962, la fenomenóloga señalaba que, si bien la persona pertenece al reino de la naturaleza, también está abierta al reino de la gracia, toda vez que por su espiritualidad libre no sólo puede sustraerse al determinismo del estímulo-respuesta, sino, sobre todo, porque el espíritu está abierto al mundo, “El espíritu está como tal en la luz” (Stein, 2007c, 78). Agregaba también que “la apertura del espíritu es *por principio* una apertura universal. Todo lo que es visible puede ser visto por él. Todo lo que es objeto puede estar ante él” (Stein, 2007c, 78). En estas afirmaciones, de conformidad con su pensamiento temprano, la universalidad de la apertura del espíritu –como conciencia– tenía un aire idealista, toda vez que aún no se había dado a la tarea de poner en diálogo a la fenomenología con el tomismo. Recuérdesse que, en esta etapa de su pensamiento, comprendía al *espíritu (der Geist)* como el correlato del mundo de objetos, en tanto conciencia que *constituye* un objeto (Stein, 2005b, 173).

Esta digresión nos da pie para introducir la siguiente idea: la universalidad de la que gozaba la apertura del espíritu se ve reformulada en virtud de sus estudios tomistas y posteriores desarrollos. Tal es el caso de *Acto y Potencia*, en la que sostiene que, “al espíritu como tal le pertenece la apertura” (Stein, 2007a, 519), sólo que, en los espíritus finitos, esto es, en la persona humana, la apertura no es universal como sí lo es en el espíritu infinito. Varias consecuencias se desprenden de aquí: en primer lugar, la persona es tal porque no puede ser nivelada; en segundo lugar, la impronta personal no se fundamenta en la diferencia material; en tercer lugar, la singularidad se sustenta en la intensidad de su ser espiritual, por tanto, en la apertura, la cual viene a dimensionarse tanto por *aquello para lo que* está abierta como su *modo de acceso* (Stein, 2007a, 520).

En definitiva, la apertura del espíritu finito puede proyectarse sobre aquellos niveles que están por debajo de sí, como sobre los que están a su mismo nivel, y mayormente aún hacia lo que está sobre sí, donde cada nivel tiene sus propios qué y modos de apertura. El ser personal-espiritual, que goza de libertad y apertura originales, tiene la libertad de abrirse a algo que le potencie su fuerza y riqueza interiores, también contra algo que le puede alienar, final-

mente abrirse libremente hacia el ser puro o espíritu infinito, condición *sine qua non* el espíritu divino puede entrar en el espíritu humano (Stein, 2007a, 527). Este arco de tensión entre el ser natural y el ser transnatural; el serle confiado a sí mismo la existencia y el cuidado de lo ente en total desde lo alto, para que desde abajo permita, es decir, no se resista a, la riqueza de la fuerza infinita es el horizonte de movilidad que el ser personal espiritual tiene *como homo viator*, cuyo viaje puede terminar en el vacío del no-ser o llegar a ser en la vida del Espíritu (Stein, 2007a, 528).

5. LA DIFERENCIA ENTRE LA APERTURA HEIDEGGERIANA Y LA STEINIANA

Sabemos que al final de *Ser finito y Ser eterno*, Stein se vio en la necesidad de contraponer las tesis de Martin Heidegger (1889-1976) con la de Hedwig Conrad-Martius⁷ (1888-1966) en torno a la pregunta por el sentido del ser. Como resultado de ello tenemos el apéndice *La filosofía existencial de Martin Heidegger: Ser y tiempo* (Stein, 2007b, 609), redactado en 1936 pero publicado póstumamente en 1962. Sabiendo ahora que la tematización de la apertura fue un empeño para ambos, ¿cuál es la contraposición entre sus posturas? Para responder a esta cuestión tendremos que ganar su comprensión a la altura de los §§ 16 y 28-34 de *Ser y tiempo* en los que la apertura o estado de abierto –*Erschlossenheit*– está tematizada en su triple estructura (Heidegger, 2020), para luego confrontarla con los desarrollos en el mencionado *Apéndice* (Stein, 2007b).

En el § 28, encontramos la definición más categórica de *Ser y tiempo*: “*El Dasein es su aperturidad [Erschlossenheit]*” (Heidegger, 2020, 152). Dada la densidad de la afirmación y de la riqueza polisémica tanto de *Dasein* como de *Erschlossenheit*, es menester remitirnos a otros apartados de la señalada obra

⁷ Filósofa poco conocida en esta latitud, de la que caben resaltar: Sobre los fundamentos gnoseológicos y teóricos del positivismo (1912), Ontología de lo real (1923), El ser (1932), Perspectivas metafísicas en lo científico-natural (1948), El espacio (1958), en las que se compromete con el estudio de una realidad «transfísica». Sobre la relación Stein-Conrad-Martius, pueden consultarse los aportes de (Gerl-Falkovitz, 2022; Sánchez Muñoz, 2011), así como su correspondencia (Stein, 2019c).

para recoger sus sentidos sin simplificarlos. En la Introducción, leemos: “A este ente que somos en cada caso nosotros mismos, y que, entre otras cosas, tiene esa posibilidad de *ser* que es el preguntar, lo designamos con el término *Dasein*” (Heidegger, 2020, 28). Desde un punto de vista, lo primero que nos deja claro es que el *Dasein* hace referencia al ente que somos, al ser humano. Ahora bien, también señala el cómo somos en tanto que existir o existencia humana: abiertos a la comprensión del ser (Rivera & Stuvén, 2008, 49). Desde otra perspectiva, el *Dasein* posee un sentido formal que no puede equipararse con un contenido específico, y por tanto señala el modo de ser propio del ser humano en tanto que está abierto [*Da*] al ser [*Sein*] y se interroga por su sentido, es lugar, tránsito, intersticio en el que acontece el juego especular entre ser y ente, en el estado de descubierto de los entes y el des-ocultamiento del ser del ente; *Dasein* también señala una esencial indeterminación y pura posibilidad que está abierto a toda determinación (Adrián, 2016, 89–93).

El término *Dasein* nos ha remitido al de *Erschlossenheit*. Para no caer en un círculo vicioso, debemos remitirnos al § 16 donde Heidegger explicita en qué sentido comprende que el estado de abierto del *Dasein*. Nos advierte el filósofo de la Selva Negra que abrir –*Erschließen*– no significa lo que en alemán se entiende por deducir o inferir, sino “dejar abierto” y por tanto *Erschlossenheit* querrá decir “estado de lo que queda abierto” (Heidegger, 2020, 97). Que el *Dasein* sea su aperturidad significa entonces que está abierto para sí mismo, para los otros, para el mundo y para el ser.

En el desarrollo de su analítica, el “estado de abierto” se encuentra compuesto por tres fenómenos cooriginarios: la “Disposición afectiva” o “encontrarse” (*Befindlichkeit*), el “comprender” (*Verstehen*) y el “habla” o “Discurso” (*Rede*). El primero es la estructura ontológica o indicación formal que nos refiere al cómo estamos dispuestos en cierto modo y que ónticamente reconocemos como el temple de ánimo que dispone el descubrir de los entes (Heidegger, 2020, 153–161). El segundo momento constitutivo de la apertura no hace referencia a una comprensión epistemológica, teórica o gnoseológica, sino a su modo de ser como poder-ser aperiente y como proyectar sobre sus posibilidades; el comprender en sentido primario u ontológico consiste entonces en el poder-ser-aperiente-proyectante sabiendo qué es lo que pasa en cuanto estar-en-el-mundo, lanzado hacia sus posibilidades más propias, anticipándose a sí

mismo. Ligado al comprender está el interpretar (*Auslegung*) que en sentido ontológico-existencial quiere decir el modo como se despliega apropiadoramente lo comprendido (Heidegger, 2020, 161-178). Finalmente, el tercer modo de ser es el del habla o discurso como articulación significativa, en la que los entes aparecen coligados en un horizonte de sentido; en definitiva, lo que abre la apertura del *Dasein* es precisamente el espacio u horizonte de sentido, el claro en el que comparecen los entes como tales entes (Heidegger, 2020, 179-185). En concreto, la apertura como modo de ser del *Dasein* es la que determina el modo como son descubiertos los entes, aquella hace referencia a la verdad ontológica y ésta a la óntica.

Nos queda por establecer la relación de la “apertura” con el “cuidado” o “cura” (*Sorge*) en tanto que sentido unitario del ser del propio *Dasein*. Apertura y cuidado se codeterminan. El *Dasein* no sólo abre el ser del ente, sino que también abre su propio ser del que tiene que hacerse cargo, no sólo comprende el ser, sino su propio ser (Heidegger, 2020, 209-217). Ahora bien, no podemos perder de vista que el ser del cuidado es la temporalidad. Cuando el autor afirma que “La totalidad existencial del todo estructural ontológico del *Dasein* debe concebirse, pues, formalmente, en la siguiente estructura: el ser del *Dasein* es un anticiparse-a-sí-estando-ya-en-(el-mundo-) en-medio-de (el ente que comparece dentro del mundo)” (Heidegger, 2020, 210), está señalando la cooriginariedad ontológica de apertura-cuidado-tiempo y que nos permitimos exponer en la tabla 1.

Tabla 1. Cooriginariedad apertura-cuidado-tiempo.

Elementos estructurales de la apertura	Definición del cuidado	Elementos estructurales del cuidado	Dimensión temporal
Disposición afectiva	estando-ya-en-(el-mundo-)	Facticidad	Pasado
Comprender	anticiparse-a-sí	Existencialidad	Futuro
Discurso	en-medio-de (el ente que comparece dentro del mundo)	Estar-caído	Presente

Fuente: elaboración propia.

Hasta aquí nos hemos atendido a la fuente misma de Heidegger, pero ¿qué dice Stein? En el apéndice *La filosofía existencial de Martin Heidegger. Ser y tiempo*, nuestra filósofa primero se encarga de hacer una reproducción de los principales argumentos de Heidegger y luego establece su postura. En cuanto a la línea argumentativa, podemos destacar aquellas ideas que nos concierne: en primer lugar, “Ser ahí significa ser *ahí*, y esto significa por un lado ser un aquí respecto de un allí: apertura para un mundo espacial; significa además ‘ser ahí para él mismo’” (Stein, 2007b, 1142). En esta cita, la autora está destacando el sentido del ahí (*Da*) del *Dasein*: apertura espacial –aquí– tanto para el mundo –allí– y apertura para sí mismo. Este énfasis en la preeminencia del *Dasein* lo destaca mucho más cuando agrega: “Que está ‘iluminado’ significa que está aclarado en él mismo *como* ser en el mundo, no por otro ente, sino de modo tal que él mismo *es el* claro” (Stein, 2007b, 1142). Esto es, “abierto” o “iluminado” quiere decir que sólo hay ser para el *Dasein* y que, en virtud de su precomprensión del ser, sólo él mismo es el centro o fuente de claridad, da sentido. Un aspecto que advierte es que la apertura no es un acto de la conciencia, sino un existencial: “La apertura no descansa en percepción reflexiva, sino que es un existencial, algo perteneciente al ser ahí como tal (Stein, 2007b, 1142). En lo que sigue, la autora desarrolla tanto los elementos estructurales de la apertura, del cuidado y del tiempo en los términos que hemos esbozado *supra*.

Ahora bien, ¿cuál es la postura que asume Stein? Para responder a esta cuestión hay que indicar que nuestra fenomenóloga, como ya se anticipó, tiene en mente la pregunta por el sentido del ser y se responde siguiendo el desarrollo de las siguientes tres preguntas: “1. ¿Qué es el “ser ahí”? 2. ¿Es fiel el análisis del ser ahí? 3. ¿Es suficiente ese análisis como base para plantear adecuadamente la pregunta por el sentido del ser? (Stein, 2007b, 1158).

Qué responde Stein a la pregunta ¿Qué es el “ser ahí”? *Dasein* hace referencia al ser del hombre, al ser humano, en el que coinciden esencia y ser, la esencia del hombre es su existencia; es un destacado modo de ser respecto de cualquier otro:

La elección de la expresión “ser ahí” para el hombre se fundamenta *positivamente* diciendo que pertenece a su ser ser “ahí”, es decir, estar abierto para sí

mismo y ser en un mundo en el que siempre está “orientado” con referencia a un “allí”. (Stein, 2007b, 1159).

Respecto a esta definición, la autora no presenta mayores reparos. Lo que le llama la atención es que Heidegger, al desestimar la definición tradicional de hombre como compuesto de alma y cuerpo quiere prescindir de ellos sin lograrlo, ya que *Dasein* puede significar tanto un “quién” o un “sí mismo”, el hombre, como también el ser del hombre o “ser del ser ahí” (Stein, 2007b, 1160).

Qué dice Stein en torno a la pregunta ¿Es fiel el análisis del “ser ahí”? Por un lado, critica que los elementos estructurales de la apertura sean presentados de una manera muy indeterminada toda vez que pasa por alto lo corporal anímico; por el otro, que la existenciariedad se halle determinada por la facticidad deja al *Dasein* sin la posibilidad de preguntar por su “de dónde”, dejando al *Dasein* como un arrojado sin “arrojador” (Stein, 2007b, 1161). En otros términos, ante el “ser arrojado” que es el *Dasein* para Heidegger, para nuestra filósofa cabría pensar el ser del hombre como “ser-sostenido”.

En cuanto los modos de existencia que Heidegger tematiza en la primera parte: el sí mismo del se, el uno, el impropio o decaído; y en la segunda parte: el sí mismo auténtico o propio, Stein apunta que mientras el primero hace referencia a una masa indiferenciada de individuos o a un individuo determinado por una ley general; el segundo será el modo de ser del ser ahí con el que responde a la llamada de la conciencia, esto es, la “resolución”, una destacada “apertura”, ducho más a la heideggeriana, “ser en la verdad”, en la que el *Dasein* se apropia de su ser precursor (Stein, 2007b, 1163). También señala nuestra autora “que el ser del hombre tiene su posibilidad extrema en la *muerte* y que su apertura, es decir, su comprensión del ser propio, encierra de antemano también esa posibilidad extrema” (Stein, 2007b, 1168). Si en el párrafo anterior, a la autora le causaba escozor que el *Dasein* fuera un ser arrojado sin arrojador, aquí le resulta que su apertura se cierre con la posibilidad extrema de la muerte, de tal modo que el *Dasein* es un sin “de dónde” y sin “hacia dónde”.

Con base en esos reparos, encontramos la principal diferencia en la comprensión de la apertura: mientras que, para Heidegger, la apertura está determinada por un vacío entre la nada y la nada, para Stein lo será por el arco de

tensión que se dibuja entre el “desde dónde” y “hacia dónde”. Cuando Heidegger atribuye a la posibilidad extrema de la muerte como el sentido de la “resolución” del *Dasein*, deja al ser humano sin la posibilidad de la plenitud de ser, del ser en plenitud. En el siguiente texto podemos leer en qué radica el sentido pleno de su ser para Stein:

será *en sentido pleno* cuando está en *plena posesión de su esencia*; para ello hace falta “apertura” en sentido doble: como paso de todas las posibilidades a la realidad (la plenificación del ser) y –en sentido heideggeriano– como comprensión irrestricta del propio ser y comprensión de todo el ser en la medida más extrema posible dentro de los límites del propio ser finito (Stein, 2007b, 1168).

Poseer plenamente la esencia consiste en llegar a ser plenamente, al cumplimiento de su ser. Por eso, para Stein la apertura no sólo comprende el estar abierto a las cosas, a los otros, a sí mismo, sino también al acontecimiento –instante, *aevum*– en el que el finito se abre a lo Infinito, en el que lo temporal se llena de lo eterno. La apertura en Stein como esencia del espíritu humano se despliega hacia la plena realización tanto de todas las posibilidades finitas como infinitas. Llegar a ser plenamente no consiste en *poseer* “su” ser, sino en el movimiento –*Viator*– del angustiante estar volcado entre dos nada hacia el abandono confiado de sí al ser eterno (Stein, 2007b, 1177).

Finalmente, en la tercera pregunta ¿Es suficiente ese análisis como base para plantear adecuadamente la pregunta por el sentido del ser?, de la mano de su amiga Hedwig Conrad-Martius, Stein destaca el valor del proyecto heideggeriano de sustraer del olvido la pregunta que interroga por el sentido del ser. Ahora bien, lo que le merece una crítica a todo su sistema es que agote la comprensión del ser en el ser mismo del hombre; afirmar que el ser del *Dasein* es comprender el ser no es otra cosa que retrotraerlo a sí mismo; que el *Dasein* sea un ser capaz de pregunta y que en su ser tenga una comprensión preontológica no sólo de su ser, sino de otros modos de ser, no quiere decir que sea el ente preeminente hacia el sentido del ser (Stein, 2007b, 1179). La apertura del interrogar no se agota en el ser del hombre, ni en el ser de lo que hay y de lo que está a la mano. El ser del *Dasein* no es el fundamento ni aquello en lo que se coligan los modos de ser que no son *Dasein*. La esencia de la apertura no se

reduce a un formar horizonte habitando un mundo, sino que consiste en irrumpir desde la propia finitud hacia el cumplimiento en el ser eterno (Stein, 2007b, 1193). La apertura como esencia del espíritu no sólo mantiene abierto el camino, sino al ser mismo del hombre como ser-capaz-de-ser-eterno.

Educación en la aperturación consiste entonces en *despertar* al ser humano para que mantenga la apertura hacia su ser en plenitud, con todo y su ser caído en la impropiedad de la vida cotidiana. En *Ciencia de la cruz*, un material preparado entre 1940 y octubre de 1941 y redactado a partir de noviembre del mismo año hasta que la Gestapo la llevara primero al campo de concentración de Westerbork y posteriormente al de Auschwitz en 1942, y publicado en 1950, encontramos el modo en que la autora declina el sentido de apertura.

La tesis fundamental es que el alma es fundamentalmente espíritu y que la forma como esta esencia, lo que en los escritos señalados en los desarrollos anteriores es la apertura, aquí viene declinada como receptividad –*Empfänglichkeit*– de todo lo espiritual. El espíritu, estando ligado a los sentidos acoge lo que ellos le ofrecen, lo guarda, lo contrasta, lo modifica, lo reflexiona, lo juzga y raciocina. Pero la actividad del espíritu no es meramente intelectual, la actividad del espíritu no es meramente natural debido a su ligazón a los sentidos, sino que, en virtud de su actuar múltiple, el espíritu no está hecho *simplemente* para lo meramente dado, para lo que hay o para lo que se tiene al alcance y en posesión. Además de las actividades cognoscitivas y operativas, el espíritu actúa en el modo de la meditación –*Betrachtung*–, pero para ello requiere de formación –*Erziehungsarbeit*– y desasimiento –*Entziehungsarbeit*–, de tal modo que libre y abandonado de sí se abra hacia Dios (Stein, 2019a, 304).

6. CONCLUSIONES

A partir de los hallazgos anteriores se derivan las siguientes conclusiones:

En primer lugar, el despliegue del espíritu debido a su esencia: la apertura, el qué y sus modos. La estructura del ser anímico-espiritual nos llevó a reconocer diversas potencias, funciones y disposiciones del espíritu. Por un lado, podemos hablar de la actividad *natural* del espíritu, consistente en comparar,

deducir, generalizar, producir, crear; el espíritu actúa sobre la materia que le proporciona los sentidos. En este nivel, la apertura del espíritu acontece en torno a lo que hay, ya sea natural o artificial, es decir, creado por el mismo ser humano; también se abre hacia toda forma de alteridad, ya sea individual, comunitaria o social; pero también se abre a sí-mismo en la autorreflexión, en la confrontación con sus prioridades, en el ejercicio de su libertad. Si bien es cierto que en virtud de la apertura nos podemos cerrar a las cosas, a los otros y a nosotros mismos, igualmente podemos ser encerrados por las cosas cuando consideramos que el tener, el poder y el aparecer es la fuente y meta de nuestra plenitud; por los otros cuando consideramos que en ellos está la razón de nuestra existencia, ya sea una persona, un colectivo, una nación; y por nosotros mismos cuando hacemos de nuestro propio yo el centro en torno del cual orbita todo cuanto es.

Por el otro, la autora también ha indicado una actividad *transnatural* del espíritu, entendida como vida y transformación progresiva, que parte de una espoliación del yo y una depotenciación del mundo, para recibir el don que expande nuestro ser hasta el punto de fusionarse con el Ser mismo, el Ser puro, el Ser eterno. En la actualidad, no parece que esta actividad *transnatural* del espíritu tenga mucha cabida entre nosotros, pero la resistencia a dicha actividad es ya prueba de su necesidad. Nos identificamos con nuestras esclavitudes, habitamos un mundo cuya fuerza es la eficiencia mundana y cuya estructura es el tener, el poder y el aparecer; pero nos negamos a despertar, a escuchar, a ser acogida del otro, del don, de llegar a ser en plenitud; en definitiva, se pierde la relación con la realidad de la cual somos imagen, perdiéndonos en definitiva a nosotros mismos. Nunca ha habido tanta penuria en medio de tanta holgura.

En segundo lugar, la apertura heideggeriana vs la steiniana. En el pensamiento contemporáneo se encuentran diversos intentos por superar el paradigma sujeto-objeto. La fenomenología en general y la hermenéutica y realista en particular son importantes esfuerzos. Ahora bien, en la primera perspectiva, el sentido de apertura se forja entre dos nada, pues el *Dasein* está arrojado a un mundo en el cual no encuentra más criterio, más asidero que sí mismo; mientras se es hay ser. Lo que nos permite reconocer un punto de encuentro para pasar a su vez a la diferencia es lo siguiente: que para Heidegger el *Dasein* sea

su aperturidad significa que está abierto para sí mismo, para los otros, para el mundo y para el ser. Aunque para el filósofo de la Selva Negra, nuestro ser total no se consume en la muerte, antes bien, como posibilidad extrema nos hace asumir una existencia inacabada e inacabable como propia; ser-para-la-muerte no es otra cosa que ek-sistir, estar abierto a las posibilidades más propias. Ek-sistir como pro-yecto sobre las posibilidades no es más que una fuga continua de vida hasta la muerte.

Dicho sea de pasada, en el último Heidegger, el pensar representador ya no será lo que defina el misterio del ser, de lo sagrado y de lo divino. Ya no hay lugar para el ser y para el dios de la metafísica, sino que en el *otro comienzo* el dios depende de la fundación de la verdad del ser y de esta el salto del hombre al ser-ahí (Heidegger, 2006a, 330–333, 2006b, 38, 51–52). En todo caso, ya como *Dasein*, posibilidad, apertura, proyecto, ya en el olvido del ser y el destierro del dios, la apertura de lo abierto es prerrogativa del *Da-sein* (Heidegger, 2006a, 33).

En contraste, la apertura en Stein como esencia del espíritu humano se despliega hacia la plena realización tanto de todas las posibilidades finitas como infinita. La apertura no es el arco de tensión entre dos nada, sino entre lo finito –necesidad del tiempo para llegar a ser, ser algo y no ser todo– e infinito –ser mismo que es dueño del ser, no ser nada y ser todo– (Stein, 2007d, 670–671), no como ser-arrojado, sino como ser-sostenido; la apertura como esencia del espíritu no sólo mantiene abierto el camino, sino al ser del hombre mismo como *viator*, porque *excentricus*, y *capax Dei*; desde la perspectiva de nuestra autora, el finito se abre a lo Infinito, lo temporal se llena de lo eterno, de tal modo que ese centro que está fuera del hombre y que busca, llega a habitar en él, se le dona y llega a ser-en-plenitud.

La verdadera casa del hombre no es el mundo; tampoco la muerte es el criterio del habitar un mundo. En efecto, *μνημεῖον* puede significar tanto sepulcro, monumento, memorial. El ser humano no está destinado para habitar en la memoria de la muerte o en levantar monumentos para preservar la memoria de las cosas y de las personas, sino a habitar en la experiencia del don, en la *comunión* y el diálogo sponsal con quien custodia la promesa de nuestro ser consumado. Nuestra extrema posibilidad es el límite donde comienza nuestra comunión plena.

Ya como apertura hacia la *naturaleza* –percepción sensible de las cosas más que su representación–, ya como apertura hacia el *espíritu* que se declina en espíritu personal-individual, espíritu interpersonal o subjetivo –otro–, espíritu objetivo –valores, cultura–, espíritu divino –Dios– (Stein, 2005a, 328-329), educar en la aperturidad significa *despertar* al ser humano de su letargo y liberarlo de sí y del mundo para experimentar, acoger y guardar el don que nos hace llegar-a-ser lo que somos.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adrián, J. (2016). *Guía de lectura de Ser y Tiempo de Martin Heidegger (Vol. 1)*. Editorial Herder.
- Caballero, J. (2020). Edith Stein y las ciencias de la naturaleza. In R. Sánchez (Ed.), *Edith Stein. Una filósofa de nuestro tiempo (59–75)*. Aula de Humanidades - Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.
- De Aquileya, R. (2001). *Comentario al símbolo apostólico*. Editorial Ciudad Nueva.
- De la Masa, L. M. (2015). Sobre el espíritu en Hegel y Edith Stein. *Teología y Vida*, 56(2), 271–289.
- Gerl-Falkovitz, H.-B. (2022). Edith Stein und Hedwig Conrad-Martius: eine Denk-Gemeinschaft. *STEINIANA: Revista De Estudios Interdisciplinarios*, 6(6), 27-57.
- Heidegger, M. (2006a). *Aportes a la filosofía. Acerca del evento*. Biblioteca Internacional Martin Heidegger - Editorial Biblos.
- Heidegger, M. (2006b). *Carta sobre el humanismo*. Alianza Editorial.
- Heidegger, M. (2007). *Los conceptos fundamentales de la metafísica*. Mundo, finitud, soledad. Alianza Editorial.
- Heidegger, M. (2020). *Ser y tiempo*. Editorial Trotta.
- Ingarden, R. (1979). Über die philosophischen Forschungen Edith Steins. *Freiburger Zeitschrift Für Philosophie Und Theologie*, 26(2/3), 456–480.
- Knaup, M., & Seubert, H. (2017). *Edith Stein-Lexikon*. Herder.
- MacIntyre, A. (2008). *Edith Stein. Un prólogo filosófico, 1913-1922*. Editorial Nuevo Inicio.
- Rivera, J. E., & Stuvén, M. T. (2008). *Comentario a Ser y Tiempo de Martin Heidegger. Vol. 1 Introducción*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Sánchez Muñoz, R. (2011). Hedwig Conrad-Martius y Edith Stein: Reflexiones fenomenológicas sobre el tiempo. *Devenires*, 12(23), 105-122.

- Stein, E. (2005a). *Contribuciones a la fundamentación filosófica de la psicología y de las ciencias del espíritu. In Obras Completas II. Escritos filosóficos. Etapa fenomenológica.* Editorial de Espiritualidad - Editorial Monte Carmelo - Ediciones El Carmen.
- Stein, E. (2005b). *Sobre el problema de la empatía. In Obras Completas II. Escritos filosóficos. Etapa fenomenológica.* Editorial de Espiritualidad - Editorial Monte Carmelo - Ediciones El Carmen.
- Stein, E. (2007a). *Acto y potencia. Estudios sobre una filosofía del ser. In Obras completas III. Escritos filosóficos. Etapa de pensamiento cristiano.* Ediciones El Carmen - Editorial de Espiritualidad - Editorial Monte Carmelo.
- Stein, E. (2007b). *La filosofía existencial de Martin Heidegger. Ser y tiempo. In Obras Completas III. Escritos filosóficos. Etapa de pensamiento Cristiano.* Ediciones El Carmen - Editorial de Espiritualidad - Editorial Monte Carmelo.
- Stein, E. (2007c). *Naturaleza, libertad y gracia. In Obras Completas III. Escritos filosóficos. Etapa de pensamiento cristiano.* Ediciones El Carmen - Editorial de Espiritualidad - Editorial Monte Carmelo.
- Stein, E. (2007d). *Ser finito y ser eterno. Ensayo de una ascensión al sentido del ser. In Obras completas III. Escritos filosóficos. Etapa de pensamiento cristiano.* Ediciones El Carmen - Editorial de Espiritualidad - Editorial Monte Carmelo.
- Stein, E. (2019a). *Ciencia de la cruz. In Obras completas V. Escritos espirituales.* Ediciones El Carmen - Editorial de Espiritualidad - Editorial Monte Carmelo.
- Stein, E. (2019b). *Estructura de la persona humana. In Obras Completas IV. Escritos antropológicos y pedagógicos.* Ediciones El Carmen - Editorial de Espiritualidad - Editorial Monte Carmelo.
- Stein, E. (2019c). *Obras Completas I. Escritos autobiográficos y cartas.* Ediciones El Carmen - Editorial de Espiritualidad - Editorial Monte Carmelo.



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

Understanding light: the contemplative pedagogy of Edith Stein

Comprender la luz: la pedagogía contemplativa de Edith Stein

MICHELE KUETER PETERSEN¹

St. Ambrose University in Davenport, Iowa (USA)

ID ORCID0009-0002-3621-1603

Recibido: 18/02/2024 | Revisado: 09/07/2025

Aceptado: 14/07/2025 | Publicado: 30/12/2025

DOI: <https://doi.org/10.51743/cpe.475>

¹ (petersenmichele@sau.edu) is Lecturer in Theology and Philosophy in the Department of Theology at St. Ambrose University in Davenport, Iowa, USA. She holds a PhD in Religious Studies, MA in History, BA in History and Political Science from The University of Iowa in Iowa City, Iowa, and MA in Theology from the University of Notre Dame, Notre Dame, Indiana. She is the author of the recent book, *A Hermeneutics of Contemplative Silence: Paul Ricoeur, Edith Stein, and the Heart of Meaning* from Lexington Books. She also has published several essays on Edith Stein and Paul Ricoeur. Her research interests include theological and philosophical hermeneutics, Carmelite studies, and embodied intelligences and creativity. Her work is at the intersection of theology, philosophy, ethics, and spirituality. His recent publications include: (2023). *A Hermeneutics of Contemplative Silence: Paul Ricoeur, Edith Stein and the Heart of Meaning. Series: Studies in the Thought of Paul Ricoeur*. Lexington Books, Rowman & Littlefield; (2022). Chapter 5: “Love Divined: Discerning a Contemplative Ethic in the Philosophy of Edith Stein.” M.F. Andrews and A. Calcagno Eds. *Ethics and Metaphysics in the Philosophy of Edith Stein: Applications and Implications, Women in the History of Philosophy and Sciences*, Volume 12 (55-71). Springer Nature Switzerland AG.

ABSTRACT: We learn to philosophize and reflect both on what we think and how we think about what we think when we think with Edith Stein about education and religion. This article seeks to illuminate the philosophical gifts that Stein brings to religious pedagogy, including her stance on the importance of the acceptance of the divine will to advance in spiritual discernment. Under her tutelage, what is often inculcated as the mere passive reception of the light of revelatory faith becomes a philosophically illuminating act of transformative transcendence. The call to teach and to learn thus cultivates not just passive belief but the emergence of great-souled moral force laying the ground for a new Age of Enlightenment centered on a light-bearing relational being-true rather than on the mere outward illumination of fact. In the cultivation of interiority, Stein imparts a contemporary rule of life in teaching and learning as a vocation whereby the evolution of individuality becomes an integrative flow between contemplation and action. To bear and to understand light is to learn to see in a new way with the eyes of faith. The relation between being and becoming in the intersection between education, vocation, and spirituality helps us come to recognize in the mystery of our lives and for the sake of others what it is that we should do. Stein lays out a contemplative pedagogy of the heart that reflects the intellectual rigor of her philosophical education and training in phenomenology as well as the spiritual vigor of her religious life.

KEYWORDS: carmelites, contemplative pedagogy, discernment, Edith Stein, religión.

RESUMEN: Cuando reflexionamos con Edith Stein sobre la educación y la religión, aprendemos a filosofar y a reflexionar tanto sobre lo que pensamos como sobre cómo pensamos lo que pensamos. Este artículo pretende poner de relieve las aportaciones filosóficas de Stein a la pedagogía religiosa, incluida su postura sobre la importancia de aceptar la voluntad divina para avanzar en el discernimiento espiritual. Bajo su tutela, lo que a menudo se inculca como la mera recepción pasiva de la luz de la fe reveladora se convierte en un acto filosóficamente iluminador de trascendencia transformadora. La llamada a enseñar y aprender cultiva así no solo una creencia pasiva, sino también el surgimiento de una fuerza moral que sienta las bases para una nueva era de la Ilustración centrada en un ser relacional portador de luz y verdadero, más que en la mera iluminación exterior de los hechos. En el cultivo de la interioridad, Stein imparte una regla de vida contemporánea en la enseñanza y el aprendizaje como vocación, mediante la cual la evolución de la individualidad se convierte en un flujo integrador entre la contemplación y la acción. Llevar y comprender la luz es aprender a ver de una nueva manera con los ojos de la fe. La relación entre el ser y el devenir en la intersección entre la educación, la vocación y la espiritualidad nos ayuda a reconocer en el misterio de nuestras vidas y por el bien de los demás lo que debemos hacer. Stein expone una pedagogía contemplativa del corazón que refleja el rigor

intelectual de su educación filosófica y su formación en fenomenología, así como el vigor espiritual de su vida religiosa.

PALABRAS CLAVE: carmelitas, discernimiento, Edith Stein, pedagogía contemplativa, religion.

1. INTRODUCTION

When we think with Edith Stein, we learn to philosophize and reflect both on what we think and how we think about what we think when we think about education and religion. For Stein, the study of these two disciplines together requires expanding intentionality. It is characterized by transformative self-transcendence such that embodiment and existence together comprise the entirety of life experience, which entails the total gift of self. Martin Heidegger points to the temporality and therefore finitude of the human being. Stein, however, unfolds intentionality to the extent that the self-transcendence of intentionality opens to personal self-giving in the relational awareness of what is, in her theology, “being-in-the-world-in-tripersonal-relationship” (Petersen, 2021, 175). That is, an infinite horizon opens in the relational awareness of a personal depth experience. From a strictly philosophical perspective, this is a placeholder to acknowledge the uniqueness and interiority of all human persons whatever their religious persuasion or not. Under Stein’s tutelage, what is often inculcated as the mere passive reception of the light of revelatory faith becomes a philosophically illuminating act of transformative transcendence as hearts open to the needs of others.

The call to teach and to learn thus cultivates not just passive belief but the emergence of great-souled moral force laying the ground for a new Age of Enlightenment centered on a light-bearing relational being-true rather than on the mere outward illumination of fact. Stein’s idea of a professional ethos has to do with a spiritual attitude that abides within, and which emerges as a formative principle. In her advocacy of “a God-dedicated life ‘in the world,’” which cuts through any dichotomy between different vocational forms of life, Stein imparts a contemporary rule of life that involves the evolution of individuality such that there is an integrative flow between contemplation and

action (Stein, 1996, 102). It is the fullness of life in learning to think with both the mind and the heart. It is the ready acceptance of our embodied consciousness that is expressed in bearing and understanding light—and which unfolds in the human person insofar as new meaning is arrived at: this is the illuminating pedagogy of Stein. Pope John Paul II points to this highly developed interiority in explaining that “The spiritual experience of Edith Stein is an eloquent example of this extraordinary interior renewal. A young woman in search of the truth has become a saint and martyr through the silent workings of divine grace” (Pope John Paul II, 2000, 7).

The personal process of discernment which lies at the heart of Stein’s contemplative pedagogy requires our intellectual humility to understand that well-exercised reason and good judgment invariably introduce us to limitations. We may thus open to the ultimate meaning of living before the presence of the divine. Stein points to the limits of the Enlightenment insofar as it underestimated the complexity and mysteriousness of education in a lecture she presented to an educational committee of the Federation of German Catholic Women on November 8, 1930 at Bendorf on the Rhine (Stein, 1996, 131-32).² As we acknowledge human weakness and limitation, humility grounds us in our situation so that we might open to grace as a progressive reality in our personal history and ongoing interior transformation (131).³ She explains in the text of a lecture she delivered on September 1, 1930, in Salzburg, Austria that “Only by the power of grace can nature be liberated from its dross, restored to its purity, and made free to receive divine life. And this divine life itself is the inner driving power from which acts of love come forth” (56). Spiritual discernment necessitates trust as we learn to listen to members of communities of discourse and institutions of which we are a part. Personal friends and acquaintances and family members can all echo the living word. We learn *how* to see in the moment in and through our presence to each other. We learn to see in a new way. We learn to see with the eyes of faith. To bear and understand light is to learn *how* to see in a fresh way—with the mind and

² She explains how education is “less subject to arbitrary will than the Enlightenment conceived; and because the Enlightenment did not deal with the essential factors of formation, its system of education had to suffer shipwreck.”

³ Stein states “that is the *power of grace*.”

the heart open to the possibility of self-transcendence. Stein says our finitude reflects beatitude and is “a transformation into light” (56). The relation between being and becoming in her letters as well as her essays on education, vocation, and spirituality are helpful here.

We come to recognize in the mystery of our lives and for the sake of others what it is that we must do (Stein, 2002b). Stein lays out a contemplative pedagogy of the mind and the heart that reflects the intellectual rigor of her philosophical education and training in phenomenology as well as the spiritual vigor of her life and religious formation as a Carmelite nun. The hallmark of her rich personal life of prayer is her integrity which grounds her interpretation of the ultimate meaning of what is received (Stein, 2002a, 372-73).⁴ The reference point of her interpretation is the divine in that she states, “this participation in divine life has a liberating power in itself; it lessens the weight of our earthly concerns and grants us a bit of eternity even in this finitude” (Stein, 1996, 56).

Her contemplative pedagogy is instructive so that others might live and understand the entirety of their existence in a new way. The invitation emerges in two ways: through the liturgy and the liturgical life of the Church in a life

⁴ Stein describes how spiritual life is not an isolated realm. Rather, spiritual life is connected to matter that is “placed at the disposal of the human being’s intellect and free will to be illumined, formed, and used. In this way the bodily sentient life of the human being becomes a personally formed life and a constituent part of the human person.” The lifelong project of the human being is to illuminate the ground and thus give it personal form. However, there is an “ultimate meaning” to the soul in that “As spiritual soul it rises above itself, gaining insight into a world that lies beyond its own self—a world of things, persons, and events—communicating with this world and receiving its influences.” If, however, soul is considered in its “strictest sense” then “it abides in its own self, since in the soul the personal I is in its very home.” Everything accumulates there “from the world of sense and from the world of spirit. Here...everything that enters...is weighed and judged...” There are Eucharistic intimations here as Stein goes on to say that “here there takes place the appropriation of that which becomes the most personal property and a constituent part of the self—that which, figuratively speaking, ‘becomes flesh and blood.’” See also (Stein, 2002b, pp. 159-60). She explains in the important section in “The Soul, the ‘I,’ and Freedom” the dynamic movement of the soul, that with an interior and an exterior accepts whatever comes to it at an appropriate level. The “inmost region” is also where the divine resides, and so in this regard, it is mysterious and should be protected as “a precious good entrusted to them.” Further, “only at the deepest point can one possibly measure everything against one’s own ultimate standards.”

of prayer and through acknowledging the source “from which acts of love come forth” in the sacraments. Above all, it emerges in the sacrament of love by living the Eucharistic life (56). Stein instructs that “Only in daily, confidential relationship with the Lord in the tabernacle can one forget self, become free of all one’s own wishes and pretentions, and have a heart open to all the needs and wants of others” (56). In Part One, I will discuss the illuminated discernment of spiritual awareness. I shall initially focus on the Carmelite, Ernest E. Larkin, whose contemporary work is essential in the education of interiority before moving to Stein. In Part Two, I shall trace the relation between being and becoming and the transformative self-transcendence involved in the illuminative evocation of relational presence. And finally, in Part Three, I will examine Stein’s contemplative pedagogy of the heart and the mind insofar as we bear and understand light –infinitely so– through discovering and reflecting on the ultimate meaning of our lives. We therefore grow in relational awareness (Stein, 2014, 44).⁵

2. THE ILLUMINATED DISCERNMENT OF SPIRITUAL AWARENESS

Before taking up the texts of Stein, I want to discuss the recent reissue of *Silent Presence*, the brief and profound text by the late Carmelite Father Larkin, who takes up the issue of personal discernment (Larkin, 2021). Larkin defines discernment as “mindfulness, recollection, centeredness. It is being aware of what is going on spiritually” (64). He explains that “Discernment will not tell us the technical solution to our problem or give us secret knowledge no one else possesses. Discernment will only give us a sense that we are doing the right thing” (39). He points out that for people like John of the Cross and Ignatius it is a language of wisdom that has to do with intuition and feeling, not science and analysis.

⁵ See also (Stein, 2014, 43-46). Stein has a strong sense of the whole of humanity early on in her life as evidenced by this letter of February 9, 1917, written in the throes of World War I. She refers, in this context with Roman Ingarden, to the relationship between an individual and the state.

The divine will decidedly work within the confines of “the human condition of not knowing” and will not provide individual directions or, for example, private revelations (39). Just as the divine Son grew in faith and experience, so, too, does the individual person. “What the Spirit gives us,” Larkin explains, “is reassurance, love, peace, and joy, so that we know we are on the right track. [...] The method, therefore, cannot be overly objectified. It will not reveal things to us, only the mystery of persons” (39). The spirits can be thought of as “thoughts, desires, and affective moods” (63). Discernment can be thought of as both “process” and “problem” (63). There is “a progressive awareness of the movements of the spirits in our consciousness” (63). And the spirits must be interpreted so that the divine will can be ascertained. This is where discernment as “problem solving” comes in (64). Discernment is concerned with the trajectory or orientation of feelings rather than their sources. And finally, Larkin instructs, “We discern as long as we are searching; the process stops when we cease to search” (58).

In the end, he regards discernment as both “complicated” and “simple” (Larkin, 2021, 59). It is complicated insofar as the stages of our lives change and develop over time; it is simple because it is the struggle for awareness in view of what the divine is doing. We must be aware of our changing moods as well as the meanings represented in them and connect these to the larger patterns of truth in our lives, “and that resonate with our whole being, by our consciousness of what helps and what hinders our wholeness and growth” (59-60). We may not know something with great specificity, but we can know generally the sense in which the divine is working.

Larkin writes in the *Addendum* that personal experience can be evaluated in three different ways (Larkin, 2021, 64). I want to point out that these three ways are inclusive of the mind and the heart. The first way is cognitive in that we must utilize our mind, and I would add, our critical and self-critical thinking to analyze our experiences, objectify our experiences, and keep them in our mind so that we might understand them and thus carry out an interpretation. Both the second and third ways to evaluate our experience have to do with the heart: Larkin refers to one as mystical and the other as affective. I want to briefly rehearse all three of them as they serve as a good entryway to discuss the Steinian experience of discernment. I also want to note that there

is a remarkable congruence between Larkin and the philosophical anthropology of Paul Ricoeur in his three levels of human being –thinking, acting, and feeling– with feeling inclusive of the first two levels and characterized by inner conflict.

First, cognitive discernment has to do with thinking. We try to do good and to avoid evil, and the moral norm is “right reason” and what makes good sense (Larkin, 2021, 65). Knowledge of spiritual life is called for here as he looks to Teresa of Avila who, in looking at the Scriptural tradition, discerns the ways of the divine and thus gains knowledge about both the divine and human. Larkin acknowledges how Teresa of Avila “puts a high premium on learning in spiritual directors, whose function is to assist in the process of discernment by confirming or questioning the conclusions of the client” (67). Cognitive discernment is for beginners on the spiritual journey, to learn to see how the divine is active today and who cannot yet trust their feelings to indicate the presence of the divine.

Second, mystical discernment has to do with “the experience of ourselves being lifted up *to [the Divine] in loving surrender*” (Larkin, 2021, 65). It is also characterized by mystical grace with no doubt about the relation between the self and the divine; it is the first principle of affective discernment, as Larkin explains, for it represents the fullness against which subsequent movements toward [...] [the divine] are measured” (65, 69). Mystical discernment relies on the free action of the divine for what is the content of the mind and the heart.

Third, affective discernment is awareness of divided affectivity. It is marked by ambivalence in relation to the divine as we can be conflicted between sometimes saying yes and sometimes saying no in response to a divine call or summons; both positive and negative affections can be experienced and yet, the calling of the divine is nevertheless sensed intuitively. “Personal, intuitive contact” rather than knowledge about the self is the way of discerning the true self (Larkin, 2021, 70). While it is for moral reasoning to establish what is right and wrong or to discern the right or wrong of an issue in moral theology, for example, there is more of a sense of the subjective stance of being good rather than being right. In the final analysis, we have an intuitive feeling not just emotional—for whether a course of action can give us a sense

of living in the presence of the divine. Self-knowledge, self-acceptance, integration, and validation constitute the process of discernment for Larkin.

For Stein, discernment is possible because the souls of created spirits can contact one another (Stein, 2002b, 160-61).⁶ Stein's letters provide an important source of information for understanding how she herself approaches spiritual discernment. In a letter in 1927 to her good friend, Fritz Kaufman, she claims to have an intuitive grasp of the distress he is in following his disclosure to her of his innermost thoughts, as she assures him that she is subsequently able to assist him by praying on his behalf (Stein, 1993, 51). She encourages him to submit to the divine will if it is possible for him to do so and advises him to plead with the divine for assistance, even as the divine is unknown and doubt may reign. She further instructs that wisdom with its hidden mysteries is concealed in childlike simplicity and will lead to the goal that he is seeking.

In a 1930 letter to Sr. Adelgundis Jaegerschmid, OSB, Stein writes that it would be good were the sister able to give a class on choral singing and expresses how she was select in offering advice concerning such matters as her practice was only to weigh in when and if she were to be asked to (Stein, 1993, 59). Just a few weeks later, Stein again writes to Sr. Jaegerschmid, and with a great deal of humility, expresses the fact that she well knows her place even as she has had a profound conversation with Husserl about "last things" (60). Moreover, by having engaged in this vitally important conversation with him, both have a deeper responsibility in terms of their relationship with the divine—and she more so than him. In the end, though, she discerns that the most important thing is to engage in prayer as well as sacrifice and senses that her life is about a larger perspective as she talks about structuring and appropriating the days and hours accordingly.

⁶ Stein discusses how "there are spiritual ways in which the soul can make contact with the other created spirits. She can address herself to another spirit with whatever has become an *interior word* in her." She goes on to explain that "even without our intention to share, the created spirits have a certain access to what occurs within us: not to that which is concealed in our inmost region, but probably about whatever has entered the interior regions of the soul in a perceptible form. From that point, they are also able to draw conclusions about that which may be concealed from their sight."

Stein is sensitive to, as well as respectful and protective of, her family members as she deals with people who want to assist her and her family. For example, she urges discretion to those who are assisting to obtain employment for her sister, Rosa, while she urges confidentiality for the sake of her mother due to her lack of knowledge of Rosa's interest in seeking employment outside of the home (Stein, 1993, 109). In a lengthy, sincere, and heartfelt letter to Ruth Kantorowitz, whom Stein had first come to know as a child, she addresses the topic of discernment and her conversion (185). The fact that Kantorowitz, in becoming a Catholic, had given her father joy entailed grace for both, writes Stein, and that joy serves as a further indication that he entered the eternal dimension as a friend of the divine.

Stein encourages her to live with childlike trust in that she will be led to find her place in the church, just as she was initially led into the church. Stein also urges patience regarding the pursuit of a religious vocation and explains to her that she will need that patience as she settles into the Catholic world; if the waiting period bears fruit and she is, in the end, allowed to pursue a religious vocation, she urges her caution as she explains that very few people can enter the monastery and engage in scholarly research. The potential novice would be bound to the holy talents she possesses so that Stein makes it clear that her own case is the exception to the rule. She is generous to Kantorowitz in the final analysis, as she encourages her to be patient and continue to do the job she is doing if she receives no divine sign indicating otherwise.

This lack should not preclude her from gaining a better understanding of the different aspects of the church, however, including the shadows, which eventually she will see revealed over time. Stein does not want her to romanticize her relationship with the church and end up disillusioned due to unrealistic expectations about how things should be. She prepares her to live a well-integrated life that remains open to transformation. She is willing to help her to establish contacts and offers her assistance and the readiness to answer any questions she might have; she also exercises discretion in doing so (185-86).

She makes important points in her text, "First Treatise: Sentient Causality," about reflection and the thinking process within the context of discussing the role of motivation, which directly connects with the subject of discernment. Stein discusses how "sense" and "reason" have their origins in "acts and

their motivations” (Stein, 2000, 46). She goes on to explain that “Here you can talk about accuracy and falseness, *discernment* [my emphasis] and obtuseness, in a sense that doesn’t even come up in the sphere of ‘actless’ consciousness” (46). While she explains how one has “a formal similarity of experiential structure” in relation to perception, when we discuss “the higher levels of act-operation, we live through motivation in a specific sense, we live ‘in it,’ we accomplish it ‘consciously,’ so that motivation is readily accessible for the gaze of reflection” (46). This is different than at lower levels where there is present the “latent” capability to emerge or develop; she says that here “the motivations govern ‘in the dark’ and must first be brought to light by careful reflective analysis” (46). Her thinking here reveals the importance of and the specificity with which we do our own cognitive work in the process of discernment. However, when we have proper motivation, then discernment simply happens.

Stein is realistic about the human condition. She is attuned to the importance of concrete, everyday experience as a teacher. She also understands as the scholar she is that academics and learning in general is about more than just asserting a scientific argument. She therefore has a robust view of the individual person who integrates both the mind and the heart together, whether it be through teaching or scholarly work. Later, she will go on to write that “One who seeks truth lives principally at the heart of an actively searching intellect. If he is really concerned about *the* truth (not merely collecting single bits of knowledge) then he is perhaps nearer to the God who is Truth, and therefore to his own inmost region than he himself knows” (Stein, 2002b, 163).

There are intimations of her understanding in this regard in her correspondence with Roman Ingarden (Stein, 2014). What is at stake for Stein is no less than the truth about the human being and how and what one learns. For example, she critiques his lecture on epistemology in philosophy and what are the consequences that can emerge out of an absolute scientific discipline. Importantly, she questions whether objectivity is even possible and asserts that, despite the rigorousness of his claim, “I seriously question its actual absoluteness and freedom from all dogmatism” (222). While she acknowledges a certain independence of each respective positive science, she nevertheless challenges the ability of each of them to be justified as scientific. She explains that

such a science begins with the absolute rule that knowledge is both a fact and an idea in its appearance to ourselves: “It appears to me that this act lies *before* all science and is an *act of faith* and has no higher justification than faith in its own strength and faith in the *veracitas Dei*. Because of that, *in my opinion* [my emphasis], epistemology is at the same time metaphysics *and* ontology of knowledge” (222). Further, she challenges his assertion “that the subject of pure epistemology should be free of empirical conditions” (222).

She argues that philosophers whom we should respect and take seriously “regard it as an inescapable fact that the epistemologist as well as each other person carries out all of his actions under conditions of human nature and can no more be free of them than the leopard can change his spots” (222). She challenges him in the sense with which and the justification for which he can abstract from them; he would have to show that, she asserts. That is, a person is embedded in the sociocultural world with conditions that influence subjectivity and the capability for objectivity in thinking and being. For Stein, the person who has an awareness of embodied consciousness can integrate the mind and the heart in and through their thinking, acting, and being in the world.

3. THE ILLUMINATIVE EVOCATION OF RELATIONAL PRESENCE

I want to show how necessary it is to integrate emotions and reason on an ongoing basis and use the dynamic between being and becoming; this is what it is to become more human through the individuation process. Stein, in a beautifully profound way goes straight to the heart of what is at stake in her time and place as well as in every time and place in human history, in a letter she writes from the Carmelite cloister at Cologne-Lindenthal. It is 1935 and the regulations of the Nazi regime are in full swing and are being implemented in all their horror and dehumanization. She writes to a friend of hers in Siegburg who is teaching and says she is glad that she has found peace and is resigned to the will of God (Stein, 1993, 205).

Stein hopes for inner peace for her and all her companions who are suffering much and reminds her friend that while she will encounter many difficul-

ties, it will also be possible for her to effect good in like measure—there will be a way for her to do so; she also invites her to invoke her faith life. This letter is a paradigmatic example of how a person who is contemplative at heart can affect action of the highest order because it emerges out of the interior depths of a person who is well-integrated in terms of the mind and the heart. Education and religion both require the commitment of the entire self in the cultivation of interiority; nothing is held back even if it is the case that one is professionally prohibited from discussing spiritual matters (Stein, 1993).⁷ The hallmark of such a life is the continuous flow between contemplation and action, and between person and community, as in the Carmelite charism of person and community. A person increasingly becomes herself even as she becomes more deeply immersed in the community.

As mentioned at the outset, an education of interiority for Stein includes the Eucharistic community with its interior depth relations. She explains that “Whoever prays together with the Church in spirit and in truth knows that her whole life must be formed by this life of prayer” (Stein, 1996, p. 57). The formative principle for such a person is “through the most intimate union with the divine heart in a Eucharistic and liturgical life” (57).⁸ The Holy Eucharist

⁷ Stein is instructive as she writes to Elizabeth Nicola on May 13, 1935. She acknowledges that Nicola is not teaching in a parochial school and therefore the teaching context will require even more of her insofar as she exercises wisdom and prudence. More will be said of this letter.

⁸ See also Borden Sharkey who explains that “Stein had a great love of the Eucharist, placing it at the center of her devotional life. After her conversion, she attended daily mass, and throughout her writings and speeches, she recommends turning to the Eucharist for spiritual refreshment” (Borden Sharkey, 2003, 119-20). See also Ales Bello who explains that it would be in keeping with Stein’s line of argument concerning the body that “the functions of the sacraments, which are capable of producing sanctity, could be justified. In particular, the Eucharist, upon which Stein often meditates, has a salvific value insofar as it is the nourishment that can save the living body” (Ales Bello, 2018, 39-40). Further, she quotes Stein in stating, “‘She/he who receives the Body of the Lord will see his or her own living body sanctified’” and further explains, “The significance of the sacrament is not to produce a miraculous healing; rather, it serves to place the living body in its proper place, to establish the psycho-physical equilibrium of the human being as the spiritual that is visible through the body. This is the profound reason why the Word became flesh. The whole human being is involved; the spirit does not operate without being connected with the psyche and the body” (40; 40fn26). Finally, see Graef who states that “The way Sister Benedicta sketches here is

is at the center of life with each day to be received as the gift that it is and offered back to God. There is deliberation with God on the happenings of the day; it is in this way that God is heard deep within the heart and forms the soul so that the faculties are clear-sighted and attentive for what is the supernatural.

It is in this way that we can learn to see in a new way the difficulties of our own lives, as we learn to see “with God’s eyes” and we “learn [...] to resolve” the problems in the spirit (125). The Holy Spirit is at work in and through the person and the community, whether the person is in the Carmelite cloister or amid the world. There is a formative spiritual dynamic at work in cultivating an education of interiority that is inclusive of the mind and the heart. Vocation is forged in the relation between being and becoming. Each generation is called to accomplish something new as well as individual. There is a threefold function for human personality: that of understanding, enjoyment, and creativity.

Stein warns against one-sidedness and dehumanization. There should be freedom of development and the serving of other humans “in a reverential loving manner in order to foster their natural formation for the glory of God and thereby further their natural happiness” (75). A corrupt and distorted relationship with the divine is the root of any evil we may have and being a child of the divine can help us attain the nature and original vocation of our lives. Stein speaks of the desire for the development of our own personality insofar as we are unconstrained, as well as helping someone else to achieve the same goal in relational presence, while also being unimpeded.

Moral and religious education are closely connected with the yearning for divine personal union, the eagerness and desire for fulfillment so that there is guidance in and through love of God (Stein, 1996, 78). Stein warns against a loss of balance in our lives and discusses how we can quite easily get too involved in another person’s life for whom we are responsible; she cautions

her own way; it is the way of full co-operation with eucharistic grace [...]. From the moment of her conversion she had co-operated with grace; and now, in Carmel, her truly eucharistic life was bearing its full fruit. Therefore it is not surprising that she should be very severe when she found any tendency to make light of the Sacramental Presence” (Graef, 1954, 133-34). Graef goes on to quote Stein in a letter she wrote to a former pupil from the Echt Carmel to substantiate her claim.

against getting too wrapped up in that other life such that a person loses the grounding that provides for the very opportunity to support and serve another. It is professional activity that keeps us from being too intimate of an involvement in the life of another which could, in turn, result in the sacrifice of our own lives.

Exclusive preoccupation with professional occupation, too, could result in infidelity toward vocation; all in all, she argues for balance and points to the dire economic distress of her time where people are forced to take whatever employment is offered and make the best of what they are faced with. Personal maturity and goodwill despite any obstacles will keep us prepared for what is to come with the resultant understanding that life circumstances are given to us by the divine. Further, work is at the service of the divine, and “the gifts which God gives must be developed” to the glory of God (83). She says this is the case for every vocation, whether it is consecrated or not; however, “the vocation which is designated as being consecrated to God does stand out as being especially meaningful” (85).

The original human vocation is the presentation of the *imago Dei* in ourselves. It is possible to realize self-transcendence through the overcoming of natural limitations, “which is the highest effect of grace;” again, this is realized through acquiescence to divine order (85). We come to be who we are meant to be in the light of faith. While in the physical dimension, however, faith and reason, and faith and existence work in tandem so that there are ongoing anthropological and epistemological questions as to who and what the human being is.

She continually brings the depth dimension of the human being into her conversation about education and formation. The mystery of human being is at the heart of the opening of Stein’s essay on Christian spirituality as she remarks that “We cannot evade the question as to what we are and what we should be. And it is not only the reflective intellect which faces us with this question; life itself has made our existence problematic” (Stein, 1996, 87). She goes on to recount how people have been torn out of their familiar lives. She responds to the situation by taking up consideration of what is “the innermost recesses of our being; we see that it is not a completed being but rather a being in the state of becoming, and we are trying to achieve clarity relative to that process.

Our being, our becoming, does not remain enclosed within its own confines; but rather in extending itself, fulfills itself” (88). She then explains that there is a directionality and ordering about all our being and becoming, as well as our acting, with the proper reference point being transformative transcendence, in contradistinction to the temporal being of finitude in the philosophy of Martin Heidegger. Further, our being and becoming and acting all contain ultimate meaning. That meaning is understood with clarity only if ultimate meaning is our reference point (88). She states that there is a compulsion for the soul to become what it should be and “the drive to allow the latent humanity, set in her precisely in its individual stamp, to ripen to the greatest possible perfect development” (94). Spiritual powers must be activated in order that there be perfect development of personality. Being is in the state and process of becoming with the soul having to “bring to fruition those predispositions with which it was endowed when coming into the world; however, it can develop them only through activation” (94).

Sensuousness is the foundation of the world of the spirit, and it is both spiritual and physical, as Stein explains: “the intellect, knowing its activity to be rational, reveals a world; the will intervenes creatively and formatively in this world; the emotion receives this world inwardly and puts it to the test” (Stein, 1996, 95). The extent of the powers, as well as their relationship vary from person to person. She uses the example of the maternal vocation in which life must be assimilated into ourselves; all the while it grows and evolves and must be contained and nourished. She refers to this process as mysterious and as representing “such an intimate unity of the physical and spiritual” (95). Likewise, in contemporary terms, close relationships of personal intimacy that integrate the spiritual, sexual, and intellectual dimensions of human life into an integral union are life-giving not only for those involved, but for the world beyond as well.

She turns to the interrelationship of the spiritual faculties which she explains are in a state of interdependence in that each one requires the existence of the other. Emotional response begins with the intellectual cognition of reality (Stein, 1996, 96). Emotion is important in spiritual being and has an indispensable cognitive function in that “it is the central pivot by which reception of the existent is transmuted into personal opinion and action” (96). It requires the intellect and will to cooperate and carry out its function, and it cannot “at-

tain cognitive performance without preparation of the intellect” (96-97). Stein explains that intellect serves as a light to illuminate the path of emotion, and absent the light, emotion would change back-and-forth. If emotion can gain ascendancy over intellect, it can conceal the light, and how we picture the world is distorted with the result that the will is forced into inaccurate practice.

Therefore, “emotional stirrings need the control of reason and the direction of the will” (97). While the will does not have any absolute power when it comes to creating or stifling emotional reactions, it does cling to the freedom to allow or to limit the progression of increasing agitations. Stein explains that “[w]here discipline of mind and will are lacking, emotional life becomes a compulsion without secure direction. And because it always needs some stimulation for its activity, it becomes addicted to sensuality, lacking the guidance of the higher spiritual faculties” (97). Because of the intimate nature of the union between the body and the soul, the result is a “decline of spiritual life to that of the sensuous-animalistic one” (97). This is important to understand in terms of the process of discernment.

The formative powers and particular spiritual disposition are the original faculties unique to every human soul. Stein refers to “a living formative root which possesses within itself the driving power (*inner form*) toward development in a particular direction;” it can be likened to a seed that grows and ripens into perfect creation or a plant (Stein, 1996, 98). However, she explains that not everything about the organic growth of a plant emerges from within; the plant is prone to exterior influences as well. The faculties of the soul must be activated and are as follows: the senses, the intellect, the will, and the emotions. Contact with people and surroundings are important for this activation, which is why the relationships of ordinary, everyday life are integral to this process.

However, for responses having to do with the higher faculties, she counsels instruction as well as guidance; both spontaneity and planned work are important. Cognitive work and any achievements by the will are free actions as are “original, involuntary, self-governing emotional stimulations” (98). Therefore, when we are awakened and not merely given over to formative influences coming from the exterior, and perhaps possibly even avoiding them, the discussion of spiritual formation must include the factor of “individual free activity” (99). Educational factors that are external are bound to the natural predisposition, as

we cannot be endowed with a quality that is not part of our human nature. Nature and freedom of will place limits on our spiritual formation. Such are the constraints set on personal formative work. The nature of education must do then with “the process of shaping the natural spiritual predisposition” (99).

There is an exception when considering natural limits in that no limits exist for God. God as the giver of nature can transform it, which has the effect of turning it from the natural course it takes in development. Stein explains that God can also “bring the will’s *interior* inclination toward a decision to execute that which is presented to it” (Stein, 1996, 99). She points out that there are goals that are common by virtue of our humanity and there are individual goals. God has given humanity both natural and supernatural destinies. A life of faith in this world together with personal union is rewarded with the eternal contemplation of God; this is the essence of Carmelite spirituality.

Stein advocates for both religious education and awareness as well as a response to humanity in its entirety. God is the primary Educator (107). While students must be formed in the classroom, they also should be allowed spontaneity as well. Further, faith can be strengthened in and through communion with those who are living and with those who have entered the glory of God and who therefore possess the power to assist the living, having stood the test of time. Religious instruction has the possibility to affect the resistance we may have to receiving divine instruction. If we are sincere, no effort is fruitless even if it is the case that from the individual perspective, we see only failure.

Selfless service in our relationships is the path to help to develop what is highest and deepest in our humanity. It is a holy task when we can help others develop what is their “God-given nature” (Stein, 1996, 110). In this regard, we can look at ourselves and others in relationships as instruments. It is interesting to note that now, in a time of the pervasive and sometimes insidious nature of social media and ready access to information, Stein is speaking of informational overload in her time. She frowns upon reducing teaching material to concentration on “the acquisition and transmission of factual knowledge” (113). She gives witness to the loss of the importance of the personal element in teaching. Moreover, teachers now had to be specialists and, in the process, lose the attentiveness directed at humanity in its broadest sense on the one hand, and the personal contact of a relational understanding of humanity on the other hand.

She does acknowledge, however, a few changes that are made such as the admittance of women to university such that they can enter teaching as a career path. She cautions a certain detachment in the case that teaching is considered a vocation in the God-given sense, however, especially when it comes to connecting with young people through the teaching and learning process.

Freedom is important and entails both intellectual and spiritual autonomy. We also must keep in sight the main educational goal, which she explains as “humanity developed most perfectly in the natural and supernatural sense. This can be found again only when the teaching vocation is understood as entrusted by God, and the student’s personality is taken up in light of the educational mission” (114). When it comes to legal protection for women and children, Stein cautions against pursuing only the theoretical perspective and abstraction. It is important to identify with empirical reality and the human condition in all its concreteness. Perspectives of a more general and formal kind should certainly not be disregarded, however, so that the collaboration of all people of goodwill is called for.

By point of comparison, for Stein, the educational mission is a divine one of developing interiority to relate to students in such a way that they become increasingly aware through freely choosing to open to the divine life of faith within. It is a divine mission because in serving God and humanity, human beings complete and thus realize their destiny in God in terms of vocation. The sacraments, including the sacramental grace of the Eucharist with its Eucharistic theology, would bridge any perceived lack coming from the human side. Whereas for Karl Barth, the Swiss Reformed Protestant theologian, for example, the revelatory word of God is paramount.

He makes a strict delineation between the will of God and human response in his dialectical theology. Human responsibility encapsulated in continual responsiveness to the word of God and giving witness is important (Barth, 1961, 644). Barth’s view is that “Man is in no sense responsible to his vocation; he is solely responsible to God alone” (607). While Barth was much more critical of the role of the church in comparison, for Stein, the church as the corporate body of Christ in time would complete any purported lack on the human side in accepting the divine will and advancing in discernment; the Eucharistic community is of import here.

4. THE INFINITE BEARING AND UNDERSTANDING OF LIGHT THROUGH DISCOVERING AND REFLECTING ON THE ULTIMATE MEANING OF OUR LIVES

For Stein, understanding the real meaning of our lives has to do with individual nature, which is perfected both by loving devotion and by surrendering to the God of love; the surrender involves at once loving abandonment as well as compliant obedience. It is the spiritual way of walking in service to the divine. Stein appropriates the rich spiritual tradition as she references both Augustine and Thomas and their followers insofar as they “find a likeness of the Trinity in the human spirit” (Stein, 1996, 118). While she acknowledges how the Trinity may be perceived in different ways, she states that most accept that the three persons of the tripersonal God “are rendered back in being, knowledge, and love.

Divine wisdom was incarnated as Person in the Son; love came as Person in the Spirit” (118). The “inexhaustible source of power” is nothing other than divine grace (120). We can repeatedly turn to this source of power—in the grace of the divine. The Lord remains close in the celebration of the Eucharistic sacrifice and sacrament as well as in the tabernacle where Christ is present. It is in this way that quietude and peace can be found in the most difficult of circumstances. The daily offerings are no longer burdens but joyfully offered insofar as we can co-suffer as a participant in the Mystical Body of Christ. The possibility of renewal exists for those who offer up their pain, suffering, and personal weakness for the life of the world.

We can learn to see the divine will in every circumstance, so that that which is not personally chosen “freely and joyfully” can nevertheless be accomplished with the goal of harmonizing our own will with the divine will; moreover, “whoever makes her will captive to God in this way can be certain of a special guidance in grace” (Stein, 1996, 124). Stein discusses consecrated communal life as one path, while acknowledging that others go their own way. She addresses the “unique strengthening” that is required for persons who are “thrown into an entirely different path” such as those who are given a personal mission that is only revealed in steps (125). They must be attentive to watch

for signs along the way to help guide them on their path. Such persons must do all they can to use their own power to stay in the divine presence, which is to say persons have grace available at their disposal.

When Eucharist is the focal point of life and the heart of existence is the Eucharistic Savior, then every day is received as a gift and given back to Him. All the day's events are deliberated so that the divine is then "given the best opportunity to be heard in the heart, to form the soul, and to make its faculties clear-sighted and alert for the supernatural" (125). Then it happens that we can see in a new way, that is, see the difficulties of life through divine eyes, and learn to resolve them in God's spirit.

We must have a disposition that is peaceful and be clear-headed about exterior facts as well as events. For such persons who have strong faith and know that nothing in life occurs "without the knowledge and will of God [...]" will stay quiet and face the facts clearly; he will discover the right guidelines for his practical behavior in the overall situation" (Stein, 1996, 125). The needs of individual existence, whether they be small or large, lose their sense of importance. Stein explains, "Those who know how to create ever new life out of the eternal source experience freedom and joyfulness" as the story of redemption plays out in the cosmic drama of the life of the Church and the human soul. This scene plays out repeatedly in the reality that is "the struggle of light over all darkness" (126). These persons then become the spiritual guides of others who are "striving to the light" (126).

This is an extraordinary path, according to Stein, with an overarching method of coming to an awareness of divine will; persons are formed in relationships through yet other persons. The life of grace spreads through the mediation of human relationships. It is always necessary to obtain both inner and outer guidance on the journey. To live in the light of eternity is to fulfill a vocational faith, whatever our station in life. To live in the light of eternity (theological) as both a referent (philosophical) and a reality (theological) is to infinitely bear and understand light.⁹

⁹ This essay is written in loving memory of my beautiful and beloved mother, Diane S. Kueter, June 24, 1939 - July 14, 2023, with gratitude for her love and devotion and faith.

5. CONCLUSION

The ultimate meaning of Stein's understanding of divine light is that there are no demands put on us without the power to meet them (Stein, 2002a, 445). She says that we learn this from faith, and it is confirmed in our everyday experiences. In Part One, the illuminated discernment of spiritual awareness entails a soul language conversant in the wisdom that emerges out of intuition and feeling, and that connects it with our own cognitive work of reflective analysis of our motivations.

In Part Two, an education of interiority involves the illuminative evocation of relational presence that emerges out of freedom of development and serving others in a way that elicits their formation in a shared life of understanding, enjoyment, and creativity, and which is reflective of personal maturity and goodwill. And finally, in Part Three, the infinite bearing and understanding of light through discovering and reflecting on the ultimate meaning of our lives is the contemplative pedagogy of Edith Stein. New life is imparted to the soul so that we can do things that would otherwise be impossible to accomplish. With this influx of meaning and power, comes a definite direction to the activity of the soul.

Therefore, she explains that "every *meaningful* demand which is made upon the soul with obligatory force is a *word of God*. For there is no *meaning* that does not have its eternal home and abode in the *Logos*" (445). If we are willing to be receptive, then our souls are empowered to meet demand. When grace is increased, so too is our spiritual being such that we open to greater insight into the meaning of the word that is behind every event, and which is expressed as inspiration.

When we live a life of grace there is the capability of transformation. It is in our ordinary everyday lives that we rise up and love. The ultimate meaning of love is the surrender of being and union in love with the beloved. A person who carries out spiritual discernment comes to know the divine. When we surrender the innermost part of who we are, our souls are empowered to love (445).

Stein explains that "Love in this highest kind of fulfillment [...] includes knowledge. It is simultaneously a receiving and a free act" (453-54). It is the flow of contemplation and action, the flow of life and love, and at its deepest

it is the reality of relational presence. It is, for those who love, what it is to think with both the mind and the heart.

6. BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Ales Bello, A. (2018). The spiritual life and its degrees according to Edith Stein. In K. M. Haney (Ed.), *Listening to Edith Stein: Wisdom for a new century: A collection of essays* (17-45). ICS Publications.
- Barth, K. (1961). *Church Dogmatics*. Vol. III The Doctrine of Creation Pt. Four (G.W. Bromiley & T.F. Torrance, Eds.; A.T. Mackay, T.H.L. Parker, H. Knight, H.A. Kennedy, J. Marks, Trans.). T. & T. Clark.
- Borden Sharkey, S. (2003). *Edith Stein*. Continuum.
- Graef, H. C. (1954). *The scholar and the cross: The life and work of Edith Stein*. Roman Catholic Books.
- Larkin, E. E. (2021). *Silent presence: Discernment as process and problem* (2nd ed.). Carmelite Media.
- Petersen, M. K. (2021). *A hermeneutics of contemplative silence: Paul Ricoeur, Edith Stein, and the heart of meaning*. Lexington Books.
- Pope John Paul II. (2000). Homily at Canonization Eucharist. In J. Sullivan (Ed.), *Holiness befits your house: Documentation on the canonization of Edith Stein* (pp. 7-11). ICS Publications.
- Stein, E. (1993). *Self-Portrait in letters, 1916-1942* (L. Gelber & R. Leuven, Eds.; J. Koepfel, Trans.). ICS Publications.
- Stein, E. (1996). *Essays on woman* (L. Gelber & R. Leuven, Eds.; F. M. Oben, Trans.; 2nd Rev. ed.). ICS Publications.
- Stein, E. (2000). *Philosophy of psychology and the humanities* (M. Sawacki, Ed.; M. C. Baseheart & M. Sawacki, Trans.). ICS Publications.
- Stein, E. (2002a). *Finite and eternal being: An attempt at an ascent to the meaning of being* (L. Gelber & R. Leuven, Eds.; K. F. Reinhardt, Trans.). ICS Publications.
- Stein, E. (2002b). *The science of the cross* (L. Gelber & R. Leuven, Eds.; J. Koepfel, Trans.). ICS Publications.
- Stein, E. (2014). *Edith Stein: Letters to Roman Ingarden* (M. A. Neyer & E. Avé-Lallemant, Eds.; H. C. Hunt, Trans.). ICS Publications.



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

Edith Stein's philosophy of education: *Einfühlung, Phronesis, and the Bonum Commune*

Filosofía de la educación de Edith Stein: Einfühlung, Phronesis, y la Bonum Commune

MICHAEL F. ANDREWS¹

Loyola University Chicago (USA)

ID ORCID 0009-0004-5771-7376

Recibido: 28/01/2024 | Revisado: 01/05/2024

Aceptado: 08/05/2024 | Publicado: 30/12/2025

DOI: <https://doi.org/10.51743/cpe.456>

¹ (mandrews5@luc.edu) served as the McNerney-Hanson University Endowed Chair in Ethics, University Professor of Philosophy, and Dean of the College of Arts and Sciences at the University of Portland (USA) from 2011 until he joined the Faculty of Philosophy at Loyola University Chicago, where he served as Dean and Director of the Loyola Rome Campus in Italy (2017-21) before returning to Chicago to teach social and political ethics, phenomenology, and existentialism. An Italian–USA dual citizen, Dr. Andrews specializes in the philosophy of Renaissance art in Rome and Florence and was Senior International Research Fellow at the *Archivum Romanum Societatis Iesu* (The Jesuit Historical Institute) in Rome, Italy, 2008-09. His research focuses on the intersection between ethics, metaphysics, and phenomenology; and he specializes in exploring areas of tension between Catholic Intellectual Thought and the philosophy of religion, including Edith Stein, Edmund Husserl, and contemporary French phenomenology. He has offered “great thinkers” graduate and senior undergraduate capstone courses on Kierkegaard, Nietzsche, Thomas Aquinas, Teilhard de Chardin, and Edith Stein. His recent monograph publications include: (2022). *Ethics and Metaphysics in the Philosophy of Edith Stein* (ed., Michael F. Andrews and Antonio Calcagno, Women in the History of Philosophy and Sciences Series, volume XII, Springer Academic Press); and (2024). *One (Un)Like the Other: Ethics, Empathy, and Transcendence from Husserl to Derrida* (SUNY Academic Press, forthcoming).

ABSTRACT: This paper investigates how Edith Stein's anthropology makes possible a philosophy of education that takes seriously dialogical reciprocity and discernment as co-constitutive elements of every act of genuine human understanding. For Stein, education provides conditions of possibility of shared values amongst individual human persons, the community and/or State (including law, culture, language, etc.), and values of infinite (eternal) concern. Through a careful reading of several of Stein's texts, we will explore how Stein's philosophy of education functions as a kind of hermeneutic, or capacity of interpretation, with particular reference to Husserl's understanding of *Einfühlung*, Aristotle's and Gadamer's notions of *phronesis*, and Thomas Aquinas' description of the *bonum commune*. In effect, I submit that the philosophical and theological bases of Edith Stein's philosophy of education are rooted in her anthropological description of the human person as act-being and in terms of a more personalist conception of social ontology and intersubjectivity.

KEYWORDS: *Bonum Commune* ("the common good"), Education ("*e-ducere*"), *Einfühlung* ("empathy"), Intersubjectivity, Phenomenology, *Phronesis* ("practical wisdom").

RESUMEN: Este artículo investiga cómo la antropología de Edith Stein hace posible una filosofía de la educación que toma en serio la reciprocidad dialógica y el discernimiento como elementos co-constitutivos de todo acto de entendimiento humano genuino. Para Stein, la educación proporciona condiciones de la posibilidad de valores compartidos entre las personas humanas individuales, la comunidad y/o el Estado (incluyendo la ley, la cultura, la lengua, etc.), y valores de interés infinito (eterno). A través de una lectura cuidadosa de varios textos de Stein, exploraremos cómo la filosofía de la educación de Stein funciona como una especie de hermenéutica, o capacidad de interpretación, con especial referencia a la comprensión de Husserl de la *Einfühlung*, las nociones de Aristóteles y Gadamer sobre la *frónesis*, y la descripción de Tomás de Aquino del *bonum commune*. En efecto, sostengo que las bases filosóficas y teológicas de la filosofía de la educación de Edith Stein están enraizadas en su descripción antropológica de la persona humana como acto-ser y en términos de una concepción más personalista de la ontología social y la intersubjetividad.

PALABRAS CLAVE: *bonum commune* ("bien común"), educación ("*e-ducere*"), *einfühlung* ("empatía"), fenomenología, *frónesis* ("sabiduría práctica"), intersubjetividad.

1. INTRODUCTION

Edith Stein's philosophy of education offers complex and creative opportunities to better understand the significance of social ontology in relation

to the emergence of alterity in every act of givenness. Grounded in an anthropological description of human being-in-the-world, Stein's analysis describes education as a value-oriented phenomenon that draws upon two currents related to critical phenomenology, one descriptive and the other teleological. The first current involves a phenomenological description of the human person in terms of empathy and the social-political implications of the givenness of foreign experience in every act of perception. The second current entails a teleological description of the human person in terms of transcendence, complementarity, and permeability. By human person, Stein does not mean an anonymous, disembodied, third-person entity or category of substantial being, an "it" or *res cogitans*. Rather, Stein understands human person in terms of action and selfhood. Consequently, she interprets the human self not merely as a finished or passive product that possesses a fundamental, unchanging or essential human nature, but as a developing and reciprocal process of ongoing value-orientations that is always shaping and being shaped by the lifeworlds we inhabit.² I submit that, for Stein, the human self is a "who," not a "what;" the self is not merely a *something*, but the "I am" constituted as *that individual* of whom I am striving to *become*.

The capacity to engage the activity of thinking in terms of the phenomenology of empathy is what I refer in this paper to Stein's philosophy of education. By "education," then, I do not mean to imply a set of impersonal categories that constitute ethical or metaphysical principles foundational to a particular system or curriculum. On the contrary, Stein's notion of education requires practical application by which phenomena are grasped through encountering givenness in the lifeworld, similar to what Aristotle termed *phronesis*, rather than mere educational *theoria*. Through a careful threading of social ontology and philosophical application, Edith Stein weaves a phenom-

² Although beyond the scope of this paper, several important similarities can be drawn between Edith Stein and Hannah Arendt, especially comparing Stein's definition of "community" based on her descriptive analyses of empathy and reciprocity in *Philosophy of Psychology and the Humanities*, on the one hand, and Arendt's notion of the *vita activa* from *The Human Condition*, on the other hand. For both philosophers, the human person is defined by action, that is, by the life of social and political activity, which includes always the life of thinking and community engagement.

enological array of insights from which emerges the constitution of intersubjectivity amidst a plurality of contemporary expressions of community life.³ My argument is that Edith Stein's philosophy of education presents neither a systematic definition nor a methodological framework that fully articulates how meaning is comprehended and shared. Rather, what Stein points to is a unique approach to the meaning of being concerning myriad structures and orientations of sociality and ethical life. Stein's social ethics emerge through a phenomenological description of the human person, which is itself based in a value-oriented philosophy of education.

For Stein, a phenomenological description of the philosophy of education should take into account the human person in his or her full array of social and historical phenomena, including Christian anthropology. This means that human identity can never be grasped in the abstract but must include structures of self-understanding that include both concrete embodiment as well as openness to transcendent being. What Stein wants to provide is an anthropology of the human person that underlies a comprehensive theory of practical education while also accounting for infinite value. The scope of providing a comprehensive philosophy of education that can provide an account of finite and eternal being cannot be limited to psychologism or the natural sciences alone. The human person as a transcendent being must also be included in every description of authentic human being-in-the-world. A proper philosophy of education must thus be able to provide a proper balance between scientific or natural knowledge on the one hand, and cultural or spiritual knowledge on the other hand. What emerges through Stein's anthropology, then, is a philosophy of education that takes into account inherent tensions between (1) the personal identity of every human member of a community or communities and the shared values of persons living within particular communities; and (2) the individual's infinite sense of value grounded in one's self-awareness of being a finite creature called to live in absolute relation with eternal being.

In this paper, I will investigate how Edith Stein's anthropology makes possible a philosophy of education that takes seriously the interdisciplinarity between (a) dialogical reciprocity and (b) transcendence as co-constitutive

³ Edith Stein, *Philosophy of Psychology and the Humanities*, 226-227.

elements in every act of genuine human understanding. For Stein, education provides conditions of possibility of shared values amongst individual human persons, the community and/or State (including law, culture, language, etc.), and values of infinite (eternal) concern. Through a careful reading of several texts, we will explore how Stein's philosophy of education functions as a kind of hermeneutic, or capacity of interpretation, with particular reference to the practical notion of *phronesis* in terms of a revaluation of the teleological principle of *bonum commune* or the "common good." In effect, I submit that the anthropocentric basis of Edith Stein's philosophy of education is rooted in (1) her phenomenological description of the human person alongside (2) her descriptive analysis of empathy as the emergent givenness of foreign experience amidst encountering traces of transcendence.

2. THE RELATIONSHIP BETWEEN EMPATHY AND EDUCATION

Exploring the relationship between empathy and education, especially in terms of philosophical anthropology, is not a wholly new endeavor. While its roots reach back, in phenomenological terms, to Scheler⁴ and Husserl's⁵ genetic projects, the roots of education as empathy can be found in Platonic literature, including the Christian neo-Platonic tradition of reminiscence and recollection. Championed by St. Augustine,⁶ these early tenets concerning education were later re-examined by Jean Jacques Rousseau, who argued that education should focus on developing a person's child-centered appreciation

⁴ Max Scheler, *Mensch und Geschichte*, Vol. 1 of *Gesammelte Werke*, ed. M. Frings, 1971, see 120ff.

⁵ Husserl, Edmund, see especially the theme of philosophical anthropology which looms large throughout *Ideas II*, originally edited by Edith Stein.

⁶ For St. Augustine, "education," including Christian education, involves a theory of knowledge, based largely on Platonic texts, which can never be reducible to doctrinal or catechetical practices. Rather, education is grounded in Platonic notions of illumination, reminiscence, and *eloquentia*. This includes the activity of teaching-itself (*docere*), the teacher or person who guides students (*magister*), and the proper attitude of students engaging learning (*studium*). Similar to Stein, Augustine does not present a formal "theory" of education but rather engages various themes in multiple texts, notably *Confessions*, *Civitas Dei*, *De Trinitate*, and *De Doctrina Christiana*.

of nature, innate good character, playfulness, and moral integrity rather than focus on a predetermined litany of state-sanctioned ideological and metaphysical themes.⁷

Such understanding of education, hence described as an Augustinian turn of inwardness by the individual in relation to the whole, is significant. Walt Whitman, for example, by singing “the Body electric” in the 1855 edition of *Leaves of Grass*, in effect describes a model of education that encompasses marked playfulness between individual subjectivity and the inter-connected human community:

The armies of those I love engirth me, and I engirth them [...] I go with them, respond to them [...] dis corrupt them, and charge them full with the charge of the Soul.⁸

In similar manner, Edith Stein also articulated a philosophy of education in terms of empathy and grounded in psychology and the humanities. Stein notes that such a complex interface between the material world on the one hand, and the world of personal value on the other hand, constitutes the wellspring of community.⁹ Stein describes the ebb-and-flow of communal energy as lifeforce [*Lebenskraft*] and likens it to a kind of current, or flow or stream of experience [*Erlebnisstrom*]. The implications of Stein’s dynamic model of flowing or “reaching out” are vast and inclusive in terms of the collective emergence of cultural phenomena. As Antonio Calcagno notes, such “building of a collective culture of a people is viewed by Stein as a kind of existential justification of freedom, understood in terms of sovereignty itself.”¹⁰

⁷ See, in particular, Rousseau’s description of “negative education” as depicted in his classic examination of human development, *Emile*.

⁸ Walt Whitman, “I Sing the Body Electric,” from *Leaves of Grass*, 1855.

⁹ The theme of the founding of the humanities and social sciences, as depicted by Edith Stein in *Philosophy of Psychology and the Humanities* (Volume 7 of *The Collected Works of Edith Stein*, ICS Publications, Washington, DC: 2000), will be a point of focus for this essay.

¹⁰ Distinctions for Stein between definitions regarding race, state, culture, people, nation, etc. are complex and reflect her own experiences as a woman, a philosopher, a Jew, and a cloistered member of the Carmelite Order, living under the Aryan Laws imposed by the German National Socialist Party, beginning in 1933. For a thoughtful overview of important distinc-

Edith Stein's justification of the possibility of a genuine human community comes to expression through an inclusive we-unity based on reciprocal relations between persons, a kind of collectivity. Turning again to Whitman, we see in *Leaves of Grass* an anticipatory celebration of the transformative song of empathy that is highlighted in Stein's own project, a dual-treatise on sentient causality and community as her *Habilitationsschrift* in 1919. The "we-world" initially described by Whitman gets re-cast in phenomenological terms nearly sixty years after Whitman's poem. The building of a collective culture described by a kind of reciprocal co-constitutive relationality between every I and Thou offered an attractive model of social *wholeness*, not only to Stein, but to Scheler and other phenomenologists influenced by the Göttingen school, including Reinach, Conrad-Martius, and even Husserl himself. Trembling before the dark clouds of civil war looming on the horizon, "I do not ask the wounded person how he feels," Whitman wrote in 1855, "I myself become the wounded person [...] I see and hear the whole."¹¹

For well over a century, philosophers and poets alike have been attempting to describe the foundations of the humanities and later the psychological sciences in terms of existential wholeness and as a kind of social ontology, which Stein herself undertook as her primary project in 1919.¹² Of course, the originating vision of Stein's analysis is based in large part on reactions to Husserl's description of transcendental phenomenology. Husserl's task was to provide a philosophical approach to qualitative research that sought to understand the whole of human experience by describing the structures of pure conscious-

tions of these terms by Stein, see: Calcagno, Antonio, "People and the State Community: Two Conflicting Forms of Sociality in Edith Stein's Conception of A Priori Law," from *Ethics and Metaphysics in the Philosophy of Edith Stein*, Michael F. Andrews and Antonio Calcagno, ed., Switzerland: Springer Nature (2022), 173-185.

¹¹ Whitman, "Song of Myself," section 33.

¹² Edith Stein's *Philosophy of Psychology and the Humanities* explores several themes regarding social ontology; it was published shortly after she resigned her role as assistant to Husserl. Her primary responsibility as Husserl's research assistant was to help place Husserl's hand-written lecture notes research notes exploring the Lifeworld in order. This project remained incomplete by Husserl during his lifetime, who famously argued that he remained unsatisfied by the manuscript despite numerous attempts by several editors to finish the work that Stein had initiated. The text was finally published by the Husserl Archives Leuven as *Ideas II* in 1952.

ness by which the world is given in its entirety to the pure ego.¹³ Husserl's transcendental description of the origin of geometry, for example, proposes an ontological inquiry that sets forth the necessary, universal, eidetic structures of perception and all fields of inquiry on the one hand, alongside a transcendental inquiry that describes how things are made intelligible by explaining how geometry must have been constituted through historical reduction, on the other hand. Husserl saw this tracing of a return or "reduction" as an infinite task.

My argument is that such "tracing back" by historical reduction, however, is not reductionistic. Rather, such "tracing back" is indicative of a constitutive kind of epistemological phenomenology or an expression of a particular sense of hermeneutic that belongs to a living present and which orients the "leading-out" implied by the constitutive process of education [*e-ducere*] itself. Husserl is not interested in reporting on the origin of geometry factually, as if the goal of education was to provide a recapitulation of specific social events and political structures of the past that in effect gave rise to particular educational models or institutions. On the contrary, Husserl is interested in describing education as a process that exposes the origin of meaning *qua* meaning. In effect, Husserl wants to describe what are the necessary, *a priori* beginnings of thought as they must have been. By analyzing the origin of geometry as a phenomenon,¹⁴ Husserl offers a descriptive account of the tracing back of ideas in the history of perception by means of deciphering deeper layers of meaning associated with the emergence of education and other forms of social phenomena. Husserl's model thus offers a description of the transition from "perceptual life" to "idealization of perceptions" similar, in significant ways, to Stein's own analysis of empathy and the emergence of social ontology.

I submit that the phenomenology of education, described transcendently in terms of social givenness, offers important insights into processes of recovery and the re-activation of founding acts of perception implicit in every act of knowing. The phenomenology of education explores the originally contribut-

¹³ Husserl largely understood the main project of phenomenology in terms of transcendental philosophy, inclusive of the publication of *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology*; *Ideas II* (published posthumously); *Cartesian Meditations*; *The Crisis of European Sciences*, etc.

¹⁴ See, in particular, Appendix IV (353ff) of Husserl's *The Origin of Geometry*.

ing acts, hence layered archeologically and historically, from which contemporary ideas were born, along with their subsequent cultural manifestations. In effect, these subsequent manifestations, namely, what modernity calls “secondary qualities,” is what Husserl means by *Lebenswelt*, which given perceptually is the only world we know. By exploring the constitutive relationship between empathy on the one hand, and the emotions, physiology, psychology, humanities, and the natural and social sciences on the other hand, I submit that what emerges is a keen sense about how education opens-up the entirety of this “secondary world” hence grasped and formulated by way of transcendental phenomenology.¹⁵

In other words, the theme of empathy provides important insights into the origin and structures of consciousness. Proponents of the new sciences, beginning chiefly with Renaissance scholars (such as Galileo and Leibniz) whose insistence that everything could be mathematically measured and therefore drives towards infinite perfectability, in effect, sought to know nature, as it is, in-itself. Such scientific realists argued that the structures of mathematics are the very ground of the structures of the world. Hence, for Leibniz, mathematics is what nature would say if Nature could speak. Subjectivity, therefore, would appear to include all those structures of meaning that do not yield to indubitability and mathematical knowability.

The worry, of course, in terms of the phenomenology of education, is that science will eventually observe symbols as objective and the concrete world as subjective –which is precisely how “modern science” functions. What modern science appears to have forgotten is the life-world. Mathematics does not describe the origin of geometry, let alone the origin of the world. On the contrary, mathematics merely offers a limited way of *thinking about the world* on account that mathematics arises from the matrix of the world and is a thought experiment conducted by human beings living in the world. Mathematics does not offer an objective account of Being nor does mathematics emerge from a pre-conditional or pre-linguistic origin. Mathematics elicits is

¹⁵ What is at play here and in the following paragraphs is my attempt to offer a summary interpretation by way of practical application of Husserl's complex account of the sedimentation of meaning in light of Husserl's description of consciousness in *The Origin of Geometry*, now set in terms of empathy and the emergent phenomenality of education.

a construction of a particular kind of seeing, it proffers a grammatical set of rules that at times mistakenly takes natural science as the pure expression of the Being of the world. In this sense, mathematics is another word for metaphysics; whereas phenomenology –unlike mathematics and the natural sciences– does not have any metaphysical assumptions or aspirations.

Consequently, one goal of the phenomenology of education is to expose every form of hyper-essentialism in order to restore foundations to their intuitive content that have been replaced over years of sedimentation and the measurability of everything by way of formal structure. In effect, the phenomenology of education manifests a kind of functioning subjectivity that does not succumb to scientific objectivism. The task of education, described in terms of de-sedimentation, is neither to relegate consciousness as an immaterial thing (a *res cogitans*) nor as a psychically reducible object of the natural world, whether a physical thing (empiricism) or a metaphysical thing (rationalism). Phenomenologically speaking, mathematics articulates a formalized way of speaking about the natural world. Mathematics and by extension the natural sciences, therefore, can offer no adequate theory or basis of education because mathematics is itself primarily a way of interpreting and describing the world.

Edith Stein's description of empathy offers one attempt amidst a notable assemblage of attempts by a number of early twentieth-century phenomenologists who were also exploring the necessary conditions of grounding a universal and fundamental methodological principle of knowledge in order to study the essences of things by way of eidetic reduction. Variations of the phenomenological method in fact dominated much of the intellectual landscape in Germany and France throughout the first quarter of the twentieth century. Initially attracted by Edmund Husserl's analysis of how the reduction reveals the ego for which everything has meaning, early phenomenologists, including Edith Stein but including as well Max Scheler, Roman Ingarden, Adolf Reinach, Hedwig Martius, and others, attempted to describe phenomenology by providing an account of the conditions of possibility of knowledge in general, including the natural and social sciences. Early phenomenological attempts to describe education shared two fundamental principles. First, it was a commitment that what is needed in order to provide an adequate philosophy of education is a transcendental accountability for consciousness. Second, any

transcendental methodology would need to be impervious to claims of psychologism. Consequently, a proper phenomenological account of education must remain irreducible to both scientific rationalism (Newton) on the one hand, as well as radical skepticism (Hume) on the other hand.

It is my contention that Edith Stein's description of empathy, which draws in great part on Husserl's lifelong task to describe the origin of intersubjectivity, offers a significant attempt to fulfill both these requirements. Empathy as "foreign experience" in effect reveals an encounter with transcendence that is required in every act of human knowing and yet remains outside every attempt to comprehensively describe such radical alterity in its phenomenal givenness. Empathy opens-up meaning, it acknowledges the Other as different, it makes the world possible as a shared value, a "we-world," a complex nexus of connectivity and ever-expanding horizons. Indeed, the very notion of empathy for Stein constitutes a non-primordial experience which announces a primordial experience.¹⁶ Contrary to what is generally described as "empathy" in popular culture, what is given *via* empathy [*Einfühlung*] for Stein is not a growing sense of identification between I and Other, but rather dis-identification. Empathy is a condition of possibility of difference. Empathy is a condition of possibility that ensures my own primordial experience is different from every foreign (non-primordial) experience of every other. In other words, Stein's phenomenology of empathy does not bridge the gap between self and other, such as Theodor Lipps and Scheler had argued, for example, in Lipps' admonition that I project myself into the object of perception, such as when I "lose myself" by following the motions of an acrobat swinging on a trapeze; or Scheler's descriptive account of how my own sense of "I" merges with others through empathy in an undifferentiated stream or current of conscious life experience.

Rather than constituting a blurred reality between "self" and "other," Stein argues that empathy in fact gives me a felt sense of foreign subjectivity outside myself. Stein defines empathy as "the experience of foreign consciousness."¹⁷ Empathy thus discloses the existential gap between every self and the other.

¹⁶ Edith Stein, *On the Problem of Empathy*, 14.

¹⁷ Stein, *On the Problem of Empathy*, 11.

What is given in empathy is a self-sense of givenness of a subjectivity outside myself, that is to say, a subjectivity that I experience non-primordially precisely as *not*-myself. I experience the other in my perceptual field as an embodied consciousness, a foreign experience that is like me, only different. What I experience, however, is not a dualism between mind and body. For Stein, I do not see the body of the other and then infer that they must be a subject like me. Rather, I experience their subjectivity directly as something that I am receiving by virtue of being in the presence of it.

Phenomenologically speaking, empathy offers an account of radical subjectivity grounded upon that which is objective, but which is subjectively given. Empathy entails a sense of encountering the Other that is built-up over time, that exposes or reveals alterity, that is given as an object, yet always experienced by me as given-*to*. The other is always and already present as a trace of alterity or transcendence in every act of givenness. The Other is never given in-itself. Empathy describes the Other as that which is pre-given and, thus, constituted or built-up. Consequently, even causality (like mathematics) constitutes a way of speaking, it presents a kind of metaphysical grammar, a way of constituting the world. In reciprocal mode, alterity is both constituted and constituting. Phenomenologically speaking, “education” built-up over time, experience, and sedimentation of meanings. Education therefore offers an account of how the natural world must have been built-up over time in terms of meaning, culture, language, science, and art. The phenomenology of education thus describes how every pre-scientific, natural, concrete lifeworld is constituted or built-up upon layers of meaning and sedimentation. As one lifeworld amongst others, education engages alterity as a condition of its own possibility. “*E-ducere*” [etymologically meaning: “to lead out”] describes the process by which the self is “led out” from ignorance to knowledge.¹⁸ Through empathy, the self-encounters a non-primordial experience, a lifeworld constituted by foreign subjectivity. This experience of alterity is constitutive of education, in that foreign experience leads the self out of itself in order to reflect back upon itself by an emerging and enlarging self-awareness of its own pri-

¹⁸ The etymological directionality of education as “leading out” is Platonic in origin, for example, the process of being “led out” from ignorance to real knowledge in Plato’s cave allegory.

mortality through engaging the Other as an encounter with foreign experience.

Significant connections between education and empathy were explored by a number of early phenomenologists (including Edith Stein) in terms of constitution and primordial and non-primordial experience. In the 1910's and 1920's, for instance, Husserl's pronounced interest in describing the founding of the natural and social sciences by the phenomenological method set the tone for subsequent discussions involving intersubjectivity and the lifeworld. Max Scheler and Theodore Lipps were influential through their contributions of exploring the relationship between education and empathy, as well. By "empathy" –*Einfühlung*¹⁹– Husserl meant that the Other's body is given perceptually, whereas the other's conscious life [*Erlebnis*] or "stream of consciousness" is given apperceptively. This definition, in great part, grew from Husserl's growing frustration with Theodore Lipps's problematic notion that empathy implies an experience of oneness between myself and the other; alongside Scheler's notion that "I" and "Other" are at first undifferentiated in a stream or nexus of social consciousness.²⁰ Although this essay does not provide adequate opportunity to delve into these theories with great depth, Lipps and Scheler provide important background and rich perspectives for exploring complexities that examine the relationship between education and embodiment, empathy, and intersubjectivity.

An exhaustive phenomenological description of education would thereby need to take into account the genesis, constitution, intentionality, and coherence of the givenness of foreign experience as such. Consequently, the phenomenology of education must include a description of how experiences of what is new and different are constituted by consciousness. This description of the appearance of alterity is thematically opposed to offering an account of

¹⁹ The theme of *Einfühlung* ("empathy") occupied much of Husserl's writing from *Ideas II* to *Cartesian Meditations*. It is through empathy that the Lifeworld becomes accessible.

²⁰ For a fuller description of Scheler's account, and how it contrasts with Stein's account, see: Andrews, Michael F., "Edith Stein and Max Scheler: Ethics, Empathy, and the Constitution of the Acting Person," *Quaestiones Disputatae: A Journal of Philosophical Inquiry and Discussion: The Early Phenomenology of Munich and Göttingen*, Vol 3, No.1, ed. Kimberly Baltzer-Jaray (Franciscan University Press, Steubenville, OH, Fall 2012), 33-47.

how information is assimilated in terms of simulacrum, coherency, and identification. What empathy must take into account is the coming to consciousness of difference itself. For example, in *Perception, Empathy, and Judgment: An Inquiry into the Preconditions of Moral Experience*, Arne Johan Vetlesen argues that, “empathy establishes a reciprocal relation between ego and object, as opposed to the one-way relation of elementary identification. [...] Empathy differs from identification” –and, by “identification,” is meant knowledge as mere fact– in that it (empathy) “rests not on infantile dependence but on mature independence, not on the introjected similarity of two persons involved, but on their difference. This brings out the link between empathy and love.”²¹ In terms reminiscent of Emmanuel Levinas, Vetlesen describes empathy as involving “proximity and face-to-face interaction, insofar as it implies the direct, meaning unmediated, physical co-presence of the acting individuals.”²² Consequently, empathy pertains something of a “moral impact” or ethical context to it.

Quoting from Mistcherlich’s *The Inability to Mourn*, Vetlesen notes that, “true empathy involves conscious awareness of the difference and the uniqueness of the love object.”²³ Phenomenologically speaking, this means that empathy is not merely concerned with similarity and identity, “but the other’s *difference* from me, the other’s *otherness*.”²⁴ In terms of contemporary debates about the nature and intent of education and its varying social and political impact, I submit a more provocative and robust understanding of the impactful role that empathy plays in articulating the methodology and purposefulness of education is needed than we may be accustomed or comfortable admitting. What is meant by education must ensure that *Einfühlung* not be consigned to mere theoretical functioning that reduces political and social implications of education to coherence theories or mere epistemological abstractions, that is to say, to *theoria*.

What I want to propose in this essay is the idea that Edith Stein’s phenomenology of empathy, while at times painstakingly precise in its level of de-

²¹ Arne Johan Vetlesen, *Perception, Empathy, and Judgment: An Inquiry into the Preconditions of Moral Experience*, 201.

²² Vetlesen, 201.

²³ Mistcherlich and Mistcherlich, *The Inability to Mourn*, 158.

²⁴ Vetlesen, 196.

scriptive analysis, nevertheless contains a profoundly practical element for understanding the roles that alterity and “foreign experience” play in contemporary education. Drawing on Stein’s analysis, by empathy I mean to describe a condition of possibility of a particular kind of understanding, one that Vetlesen characterizes in terms of “understanding of the foreigner [*Fremdverstandnis*].”²⁵ As noted earlier, such an understanding of empathy is defined by Stein as a non-primordial experience of a primordial experience. Foreign experience thus implies a kind of “hermeneutics of empathy,” to coin Heidegger’s phrase. Empathy is therefore more akin to *phronesis* than *theoria*.

A number of questions can now be raised, though a full articulation and review of these questions and their possible responses falls outside the limits of this paper. How might empathy make education possible? What does empathy contribute towards understanding the role of education in terms of ethics, intersubjectivity, and shared meanings between persons, communities, nations, and even whole cultures? As Vetlesen notes, empathy means, first and foremost, “a willingness to put oneself in the other person’s place, and critically to reflect on the ‘situation’ – his situation, my situation, our relationship.”²⁶ To what extent might empathy enrich our understanding of how education shapes the human sciences, spiritual values, and cultural embodiment? How might empathy enrich what is meant by “philosophy of education,” especially in terms of learning to live with others who are often designated as stranger, suspect, different, alien, foreigner, infidel, enemy? In terms of philosophy of education, empathy names the capacity by which we must learn how to put ourselves at risk.

3. EDUCATION AND EMPATHY AS SOCIAL PHENOMENA

In *Ideas II*, Husserl expands his analysis of genetic constitution to include how every psycho-physical thing “is given and is to be given only through appearances [...] which do not belong to an individual consciousness *but to a soci-*

²⁵ Vetlesen, 201.

²⁶ Vetlesen, 201.

etal consciousness as a total group of possible appearances that is constructed out of individual groups.”²⁷ Husserl describes givenness in terms of the spiritual and cultural worlds, not primarily in terms of the concrete individual monad as is the case, for example, in the fifth Cartesian Meditation. For Husserl, empathy describes a nexus of social relationships that exist between individual egos and groups of egos.²⁸ Especially higher-order values such as culture, art, language, ethics, and religion are products of social constitution. Consequently, the task of phenomenology is to, “gather up into unity all the social Objectivities [...] that are in communication with one another. It should be noted here that *the idea of communication* obviously extends from the single personal subject even to the *social* associations of subjects, which, for their part, present personal unities of a higher level.”²⁹ This shared world of intersubjective constitution reaches to ever-higher order levels of meanings and significations. In terms of strict epistemology, this means that empathy is a founding or originary mode of social constitution:

[I]t is characteristic of empathy that it refers to an originary Body-spirit consciousness, but one I cannot myself accomplish originarily, I who am not the other and who only function, in regard to him, as a comprehending analogon.³⁰

In a subtle, yet related way, Dan Zahavi, in his essay, “First Person Thoughts and Embodied Self-Awareness,” argues that perception similarly involves the adumbrational givenness of the perceptual (that is, spatio-temporal) object as it is given or presents itself to embodied subjects: “The object is never given in its totality, but always appears from a certain perspective. That which appears perspectively always appears oriented. Since it also presents itself from a certain angle and at a certain distance from the observer, the point should be obvious. Every perspectival appearance presupposes that the experiencing subject

²⁷ Husserl, *Ideas II*, 93. The emphasis here is my own.

²⁸ I think it is important to note that the basis for such a study of social constitution is laid out by Husserl in the fifth Cartesian Meditation (which, interestingly, was written in 1929, almost a decade after he had worked on this problem in his notes to *Ideas II*.) Here, Husserl accomplishes in *Ideas II* what he said *could* be done in the *Cartesian Meditations*.

²⁹ Husserl, *Ideas II*, 206.

³⁰ Husserl, *Ideas II*, 208.

has itself a relation to space, and since the subject only possesses a spatial location due to its embodiment” (Husserl 1976, 116; 1952, 33; 1973a, 239), Husserl argues that spatial objects can only appear for embodied subjects.³¹

If we combine these two themes together, namely, that (1) the Other is essential in order for there to be an Objective world as such; and (2) embodiment is an active (rather than merely passive) condition of possibility for perceptual intentionality, then we might begin to catch an observant sense of what is meant by empathy in terms of *pre-social subjectivity*.³² “I can have a ‘direct’ experience of myself,” Husserl argues, “and it is *only my intersubjective form of reality* that I cannot, in principle, experience. For that I *need* the mediation of empathy. I can experience others, but only through empathy.”³³ Phenomenologically speaking, empathy [*Einfühlung*] is a condition of possibility of experiences of alterity and transcendence on the one hand, and Objectivity on the other hand. Empathy essentially describes the manifestation of two different types of givenness: (1) *inner experience*, which is absolute, originary, and contains no elements of presentification; and (2) *external experience*, such as alterity and transcendence, which is mediated experience of a non-primordial presence of foreign experience.

Since perception is correlated to and accompanied by the self-sensing or self-affection of the moving body,³⁴ Dan Zahavi notes that the subject can perceive and use objects only if it itself *is* a body. In other words, I can know an object in the world only insofar that I know this object and its position in relation to myself. For example, when I sit at my desk, I perceive that a particular book or manuscript is to the left (of me), that my telephone is directly in front (of me), that my computer screen is to the right (of me). Zahavi correctly notes that, “every perspectival appearance implies that the embodied perceiver is itself co-given as the zero point, the absolute indexical ‘here’ in relation to which every appearing object is oriented.”³⁵

³¹ Dan Zahavi, “First-Person Thoughts and Embodied Self-Awareness,” from *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, Volume 1, No. 1, 2002. N. Depraz and S. Gallagher, editors. (Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 19).

³² Husserl, *Ideas II*, 209.

³³ Husserl, *Ideas II*, 210.

³⁴ Zahavi, 19.

³⁵ Zahavi, 20.

As an experiencing subject I am the point of reference in relation to which each and every of my perceptual objects are uniquely related. I am the center around which and in relation to which ego-centric space unfolds itself. Husserl consequently claims that bodily self-awareness is a condition of possibility for the perception of and interaction with spatial objects.³⁶

What is given in empathy, then, is not merely the Other *qua* other, but the Other as an embodied non-primordial experience of transcendence. In both *Ideas II* and *Cartesian Meditations*, Husserl speaks of the reciprocal co-dependency that exists between the constitution of spatial objects and the constitution of the body.³⁷ He claims that what I am aware of when I become aware of the world, is not simply my own body as it interacts with other physical objects, whether thematically or unthematically. As Merleau-Ponty points out, my body is not a “permanent perceptual object” that perceives an extrinsic world. Rather, my lived-body itself is always present as my very perspective on the world.³⁸ I do not merely *have* hands: rather, *I am my hands*; I do not merely “see” the apple before me, but –and this is true even if I simply imagine an apple in my mind’s eye or glance at an apple from a distance away– I “see” the apple by “feeling” its skin, its redness or greenness, I do not merely see the apple but “taste” it *in my seeing it* as crisp or tart or sour. In fact, even as I merely *think* of biting into a sour apple, my body flinches, my eyes wince, my mouth salivates. Embodiment, therefore, is not merely a type of object-consciousness or a perception of a body as object. On the contrary, every act of seeing as knowing implies a form of immediate, pre-reflective, embodied self-awareness.³⁹

Consequently, if this is the case for isolated, empirical, perceptual objects, how much more so is a plurality of bodies necessary for the constitution of higher-order spiritual values? In other words, if empathy implies the intersubjectivity of egos in the binding of a community, then it seems to follow that the condition of possibility of education –namely, the emergent and shared knowledge of the humanities and social sciences– can be accessible only through

³⁶ Zahavi, 20.

³⁷ Zahavi, 20.

³⁸ Zahavi, 21.

³⁹ Zahavi, 21.

Einfühlung. No objectivity of meanings or judgments can be constituted apart from their practical applications as acts of empathy. Such “practical application,” I submit, is what Aristotle (and even more so, Gadamer) means by *phronesis*, a condition of possibility of the givenness of values of meaning amidst practical action in particular situations. In terms of applicability, we could say that empathy is generative, it constitutes acts of meaning and genesis. In this sense, empathy comprises a manifestation of *phronesis*, it marks the emergence of a kind of hermeneutics of facticity, it opens-up communal dimensions regarding the historicity of layers of sedimentation of understanding. Effectually, empathy manifests not merely a willingness to put myself in another person's place, that is, to walk in another person's shoes, so to speak. As a kind of reciprocity, empathy invites me to live vice-versa by re-orienting my “here” and the other's “there.” Empathy thus makes possible solidarity and genuine friendship, it involves the givenness of an intersubjective communal life constituted by reciprocity and co-perception. The phenomenon of empathy constitutes an experience of alterity as embodied subjectivity; a subjectivity that is like me, only different. Empathy makes possible the conditions of transcendence by which self and Other are co-given.

My ego and the Other's ego do not merely cohabit a singular world made up of an infinite number of possible life-worlds. Rather, I experience my self as a living Body [*Leib*] in an analogical way that the Other's living Body is given to me in terms of an intentional center of orientation that is not my own, a co-embodied subject who exists in the same world *with* me. By “life-world” is meant the inter-subjective, inter-corporeal world that is mutually agreed upon. Hence, because what I experience in terms of the Other's lived experience is always experienced in terms of the Other's body, the body [*Körper*] of the Other is as essential to empathic apperception as is my own. Accordingly, the constitution of *Leib* is founded on the primal tactile experiences of my own body as a play of surfaces that interacts with other bodies already existing in the world. The elemental founding sense of the *Here* and *There* of my own living Body implies the real possibility of other concrete centers of orientation. This sense of the “relativity of the near and the far” permeates all experience. Sociality is thus constituted by specifically social, communicative acts.

These acts are valuations by which the Ego “turns to others and in which the Ego is conscious of these others as ones toward which it is turning.”⁴⁰

Structurally speaking, empathy takes place only once the alter ego has been constituted by analogical apperception. Reciprocity cannot be a founding mode of constitution, otherwise the primordial being of the constituting ego would be violated such that “self” and “other” would be indistinguishable amidst an undifferentiated stream of conscious life.⁴¹ The process of reciprocity is thus founded upon the prior experience of localizations of physical and psychic processes. Even the sphere of ownness is constituted by retention and pretension, just as my body is constituted by apperception and the coordination of sensory data around a *Nullpoint* of orientation. This *Nullpoint* is not merely embodied; it *is* my body, insofar as *I am*:

I place myself at the standpoint of the other, any other whatever, and I acknowledge that each encounters every other as the natural being, man, and that I then have to identify myself with the man seen from the standpoint of external intuition. Man as Object is thus a transcendent external Object, an Object of an external intuition; that is, we have here an ‘experience of two strata: interwoven with external primally presenting perception is appresenting (or introjecting into the exterior) empathy, in an apperception, specifically, which realizes the entire psychic life and psychic being in a sort of unity of appearance.’⁴²

4. PHRONESIS: A PRACTICAL APPLICATION

Empathy discloses to us something about another person. Phenomenologically speaking, empathy discloses to me a non-primordial experience of another person’s primordial experience through the (non-)givenness of alterity. What appears by not appearing is thus constituted non-primordially as the experience of transcendence, since the phenomenal appearance of the non-appearance of transcendence always exceeds my grasp.

⁴⁰ Husserl, *Ideas II*, 204.

⁴¹ This, in a nutshell, is Edith Stein’s response against Scheler in defense of Husserlian phenomenology.

⁴² Husserl, *Ideas II*, 178.

Empathy describes a non-primordial experience of another's primordial experience that appears to me precisely as *not*-mine. In other words, what I encounter in empathy is the Other, never given primordially, but rather given as a non-primordial experience of *his or her primordial experience*. This is what Stein refers to as "foreign experience," as noted earlier. I submit that, for Stein, empathy manifests a similar structure as education, in the sense that education is a leading or reaching out [*e-ducere*] towards that which is unknown and ungraspable. Turning again to Vetlesen, we may thus designate empathy as "a necessary prerequisite for the development of an awareness and understanding of the emotions and feelings" of other persons. Genuine education elicits a process of leading-out from ignorance towards infinite horizons of understanding. Such infinity constitutes a real infinity: by definition, it must remain always radially other.; otherwise, it would be subsumed by that act of consciousness which grasps *the idea of transcendence* as such.

On the contrary, empathy posits a more radical sense of alterity. While empathy can thus be described as an encounter with transcendence itself, such encounter remains bound in terms of finite being even as it hints in anticipatory expectation at eternal being. Empathy preserves the value of *this* individual as the condition of possibility of the personal grasping of genuine alterity. The human person is thus recognized as a "who" and can never be absorbed into the "what" of mass anonymity.⁴³

Significantly, as Stein adheres, becoming aware of another person's emotional experience is not the same as sharing another's feeling, that is, as experiencing it oneself. Following Stein's analysis, Vetlesen notes, "What empathy basically facilitates is my reaching out toward the other person's situation. Thanks to my faculty of empathy, I become aware that the other is in a situation of, say distress."⁴⁴ Reaching or "leading out" [*e-ducere*] towards the other

⁴³ For a more detailed analysis of Heidegger's rejection of empathy on the basis of inauthenticity, see: Andrews, Michael F., "Religion Without Why: Edith Stein and Martin Heidegger on the Overcoming of Metaphysics, With Particular Reference to Angelus Silesius and Denys the Areopagite," from *Analecta Husserliana: Logos of Phenomenology and Phenomenology of the Logos*, ed. P. Johnstone and A.T. Tymieniecka (Lancaster Publishing Ltd., Lancaster, U.K., 2006), 399-427.

⁴⁴ Vetlesen, 205

constitutes a practical applicability of what Gadamer calls *phronesis*, by which the other is grasped *as other* and puts the self at risk. In order to preserve alterity in its otherness, empathy entails an element of *phronesis* in the realization that my first—and only—access to and grasp of another person's interior life, as with any process of judgment, understanding, or interpretation is through empathy. "Empathy," Vetlesen concludes, "entails an intuitive and tentative judgment about the other's situation."⁴⁵

Such judgment, I submit, is not grasped primarily as theoretical but practical. *Phronesis* functions as a practical manifestation of experiences of empathy, similar to how Edith Stein described empathy as the non-primordial experience of a primordial experience, that is, as the givenness of foreign experience. What is "other" appears as the non-appearance of alterity, a (hidden) trace that cannot be bridged in its entirety by judgment. Hence, against Lipps, Stein wrote, "Strictly speaking, empathy is not a feeling of oneness."⁴⁶ Rather than describing how foreign consciousness becomes "one" with me, empathy describes how I and Other are *different*. Following Husserl and *contra* Lipps, Stein acknowledges that empathy does not mean that I can "get inside" the other's head (Lipps's position), but rather that I can only apperceptively posit another primordial sphere to which I cannot—in principle—have primordial access. Empathy announces what is Other by announcing *what cannot be announced* within the realm of reason and thought. What is given in empathy is the experience of a non-experience, the experience of the impossible, the experience of a genuine encounter with alterity, with foreign experience *as such*. Consequently, insofar as empathy describes an experience of non-understanding [*Verstehen*] of a foreign subject, empathy is marked by uncanniness and mystery. To speak of empathy as a 'blind' or 'empty' mode of knowledge that 'reaches' the experience of others without possessing it, in effect embraces alterity as an unfulfilled intuition [*Anschaung*].⁴⁷

Stein's description of empathy as the givenness of foreign experience implies that the subject undergoing an experience of empathy incorporates

⁴⁵ Vetlesen, 205.

⁴⁶ Stein, *Empathy*, 17.

⁴⁷ Rudolf Makkreel, "How is Empathy Related to Understanding?," from *Issues in Husserl's Ideas II*, ed. Nenon and Embree. (Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1992), 200.

particular aspects of the environment into one's bodily schemata. Similarly, Merleau-Ponty describes the lived body as not limited by flesh. The body necessarily extends to "the world beyond," to an array of values and life-worlds that constitute myriad cultural environments within which the lived body moves, sways, holds itself, and acts. Constituted by a fusion of outer [mental] and inner [bodily] perception, Stein notes that embodiment becomes manifest in terms of its self-phenomenal givenness "by the interpretation of our own living body as a physical body and our own physical body as a living body."⁴⁸

Of course, what is given by the Other's body is never given apodictically, since even the Other's tears may hide a secret which, *in principle*, I may never know. The other is a concrete individual who announces to my own primordial experience the embodied manifestation of a non-primordial, foreign, constitutive phenomenon. The Other is an embodied and mediated givenness who possesses his or her own particular psycho-physical unitive identity in the same way I possess mine. Phenomenologically speaking, this means that I experience the Other as a non-primordial (hence: foreign) givenness that is like me, only different. The givenness of foreign experience necessitates that the Other announces to my own primordial experience the embodied manifestation of a non-primordial phenomenon. Consequently, in terms of empathy the lifeworld is always encountered as a public phenomenon and never merely private.

For Stein, this means that empathy is a condition of possibility of meaning itself. As a kind of hermeneutic, empathy in effect seeks to understand *how we understand* values and meanings through practical applicability [*phronesis*], it looks to enrich "our own world image through another's."⁴⁹ Stein acknowledges that empathy is constitutively *other*-directed. In its social phenomenality, *Einfühlung* constitutes both sameness and difference in a similar way that education leads-out [*e-ducere*] from ignorance to knowledge. In terms of directionality, both education and empathy point beyond the self to the other.

⁴⁸ Stein, *Empathy*, 58.

⁴⁹ Stein, *Empathy*, 61-62.

5. CONCLUDING THOUGHTS

As a way of drawing several observations together, in these concluding reflections I wish to return to my opening comments. There, I said that what I wanted to pursue in this paper is an exploration of ideas that, based on Edith Stein's complex description of the phenomenology of empathy, contain a profoundly practical element of application. By describing empathy as a condition of possibility of understanding, a sort of hermeneutics that is more akin to *phronesis* than to *theoria*, we are now in a better position to explore how genuine empathy can occur between persons, nations, and even whole cultures that view one another with suspicion, that is, as strange, different, alien, foreign, infidel, enemy.

My argument is that genuine understanding of what is meant by the "common good" (in terms of spiritual and cultural values) becomes possible only by describing education as "leading out" [*e-ducere*] from ignorance towards new horizons of understanding in the self's encounter with alterity. In an engaging essay entitled, "Edmund Husserl's Contributions to Phenomenology of the Body in *Ideas II*," Elizabeth Behnke points us in an interesting and, I think, quite positive direction to help explore the constitutive relationship between empathy and education. She notes, for example, that "constitutive phenomenology is not merely some sort of abstract intellectual enterprise; it is a demonstration that at very deep levels, the world we encounter is traceable to the attitude we bring to it. [...] And at the heart of this partnership is the moving, sensing Body."⁵⁰ Behnke notes the all-important role that the Body plays in modern fields of medicine, such as somatics, experiential anatomy, and sensory awareness.

What I find interesting is Behnke's suggestion that the recovery of one's own Body as sensed from within contains both ethical and political implications. For example, if we correctly infer that my perception of another human being as a living, feeling person – a fellow creature who suffers, for instance,

⁵⁰ Elizabeth Behnke, "Edmund Husserl's Contributions to Phenomenology of the Body in *Ideas II*," in *Issues in Husserl's Ideas II*, ed. Nenon and Embree. (Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1992), 156.

when in pain, 'just as I do' – is based on my own ability to feel my own Body, then we may expect a culture of violence to be based on practices of *disembodiment*.”⁵¹

I submit that this practical application of empathy is indicative of what Edith Stein also described in terms of givenness of foreign experience. In a similar way that Stein's practical application of empathy describes empathy as a non-primordial experience of a primordial experience in a way that is more akin to Aristotle's notion of *phronesis* than *theoria*, so too Behnke notes that victims of sexual abuse, for example, often survive by not feeling their own pain and suppressing past and present trauma. Such a practical application of dis-association between the victim's "self" and the victim's "body" in effect perpetuates the same kind of dis-association that makes violence against the other possible in the first place.

Political acts of violence, sexual and racial discrimination, gross economic disparity, abuse of the earth's resources, the weaponization of education, "smart bombs" and wars of "shock and awe," and acts of domestic terror (regardless whether waged in the name of religion, the state, or a negligent doctrine of pre-emptive justification), contribute to spiraling and destructive processes of alienation. These forces share one common precept, namely, a lack of empathy based on dis-association between "I" and "Thou." Such dis-association marks a decidedly pernicious disregard for humanist education in general, based scathingly on the debasement of social manifestations of genuine acts of empathy. In terms of practical applicability, the proliferation of a lack of empathy has come to define growing manifestations and acts of violence and intolerance fueling an increasingly isolationist, popularist, post-September 11th world.

And that is why I believe Stein's phenomenological description of empathy offers important and practical twenty-first century applications concerning education "for the common good." Genuine education is humanistic at heart and therefore proposes an expression of empathy that can only be grasped through the givenness of social phenomena. As the expression of givenness of intersubjectivity, empathy remains rooted in the "leading out" from ignorance

⁵¹ Behnke, 155.

to knowledge, that is, in the practical applicability of *phronesis*. How might Edith Stein's understanding of empathy point towards a deeper and richer understanding of education as "leading out" [*e-ducere*]? What lies both hidden and exposed in every act of understanding? How might we dream of a *post* post-September 11th world in which empathy is celebrated as a condition of possibility of alterity itself? What might such a "we-world" world look like in which every person-to-person encounter retains much of the originating capacity to recognize the givenness of genuine transcendence? How might a deeper understanding of the phenomenology of empathy lead to a revaluation of education as a form of social ontology? To what extent does Edith Stein's phenomenology of education nurture a body of compassion of what may be properly called an "embodied ethics?"⁵² Phenomenologically speaking, I submit that a primary goal of authentic education is to explore and re-evaluate empathy as a social phenomenon, a non-primordial experience of givenness and collective intentionality. Brought to fullness through the givenness of community, what emerges through the phenomenology of empathy is a description of the constitution of the lifeworld as phenomenon. Empathy describes an originary and founding mode of constitution, it grasps the givenness of traces of alterity and transcendence amidst pluralities of pluralities of values. The intersubjective constitution of the we-world thus makes genuine education—and, with it, the manifestation of givenness of genuine alterity possible on account of its practical applicability [*phronesis*].

For Edith Stein, empathy does give the other to me. The phenomenology of empathy describes how the other is both constituted and constituting in terms of the givenness of life worlds and my coming-to-be as an ethical subject, an act-being whose self-experience or subjectivity is constituted through an embodied encounter with foreign experience as such. Similar to Martin Buber's and Max Scheler's emphases on reciprocal constitution, so too Edith Stein acknowledges that the "I" comes to itself only in an I-Thou relationship. Such reciprocity co-privileges alterity, dialogue, and mutuality as experiences of transcendence. In effect, it is the other *qua* other that leads me to grasp *myself* as embodied subjectivity.

⁵² Behnke, 156.

Without a non-primordial experience of a primordial experience, I would remain anonymous and insignificant, tossed in an undifferentiated stream of conscious life, a mere cog in an increasingly non-personal systematization of simulacra and identity politics. The notion of being-*for-the-other* is what makes empathy an ethical phenomenon. Education is essential for empathy, since it “leads out” [*e-ducere*] from the self towards the other through experiences of transcendence that shake the self to its core. Experiences of alterity entail givenness of practical application [*phronesis*] between I and Thou. Hence, alterity constitutes a particular kind of education or “leading out” by which the self finds itself both at home and adrift in every act of authentic self-givenness.

Edith Stein's phenomenological description of empathy takes into account kinds of constitutive differences that make genuine education possible through the productive givenness of values transcendently constituted as a common good. My argument is that leading-out [*e-ducere*] “opens” new horizons of understanding. Experiences of foreign givenness are grasped as apprehensions of alterity and transcendence; hence, the phenomenology of education is a condition of possibility of every interpretation of value-acts by which meaning is constituted. Empathy is irreducibly other-directed. In empathy, I do not abolish the self-awareness of my own finite being by losing myself in the eternal being of the Other's transcendence. Rather, I come-to-myself as *this* person through the particular applicability of time, embodiment, and space. Education describes the process of sedimentation of understanding this radical opening-up of self to other.

This description of empathy as a kind of “leading-out” [*e-ducere*] from self to other is engendered through practical application [*phronesis*] that encounters the transcendence of the other as a source of ethical subjectivity that, in turn, ground the emergent givenness of notions of the common good. In effect, Edith Stein's phenomenological description of empathy offers an opportunity to expand our understanding of the importance of the phenomenology of education as a particular kind of leading-out [*e-ducere*] from presence to transcendence.

Education is thus a kind of “event,” a condition of possibility of encountering the impossible. Similarly, what is encountered in empathy is also an

experience of the unknowability of foreign experience –alterity, transcendence, otherness– constituted non-primordially. Hence, what is given in terms of presence in the phenomenology of empathy shares a similar structure of givenness to what is given in acts of genuine education, namely, the emergence and concealing of a non-primordial experience of primordial experience. Alterity names the givenness of the particular embodied manifestness of the *this-ness* of this human person, encountered in *this* body, and grasped in terms of radical individuality on the one hand, and also in terms of a “good” that is shared intersubjectively, on the other hand.

The Other, therefore, is not the subject of empathy, but its effect through an encounter or “leading-out” from manifest ignorance to ignorant manifestness. What is given in every act of empathy, then, is precisely what cannot be given, what leads out, what remains always and already a trace of what cannot be given. Edith Stein’s phenomenology of education in effect names this manifestation in its practical applicability, that is, as the sedimentation of meanings given to it through the history of ideas, even as a metaphysical principle. The givenness of such radical otherness, therefore, has many names: infinity, transcendence, alterity, the eternal. The intersubjective description of empathy, however, is not merely relegated to historical speculation. It is constitutive. As a rupture in meaning and expectability, the transcendence of the Other “calls” me into a reciprocal and dialogical relationship with “the community of all affected parties.”⁵³ And so it is through, with, and in this ever-expansive understanding of education as encompassing a community of inter-relationality that the self becomes itself, a for-itself constituted as both I and Thou, with-and-for-others.

Edith Stein’s phenomenological description of empathy as non-primordial experience takes seriously the Other as an embodied other like me, only different. This sense of alterity impels me to recognize foreign subjectivity as a givenness that commands me to act as a moral and ethical agent. Through the emergence of a shared, common good, the Other leads-me-out [*e-ducere*] of my own solipsistic indifference towards encountering a lifeworld constituted by alterity and transcendence, a lifeworld of inherent differences and reciprocities in which I affect and am affected by every other.

⁵³ Vetlesen, 332.

Empathy engenders a kind of ethical command by which I am invited to envision a different kind of world, a world of *difference*, a world without violence, without dogmatism; a truly *post-post-September 11th* world. To my mind, Edith Stein's description of empathy –and by extension her account of the phenomenology of empathy in terms of foreign experience– offers a “twenty-first century” practical application of education as a condition of possibility of a good that is shared and constituted in common through the de-sedimentation of established principles and powers. Such a “common good” would be truly and radically other, daring to share in common what is uncommonly shared: namely, difference-itself.

6. BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Andrews, M. F. (2012). “Edith Stein and Max Scheler: Ethics, Empathy, and the Constitution of the Acting Person,” from *Quaestiones Disputatae: A Journal of Philosophical Inquiry and Discussion: The Early Phenomenology of Munich and Göttingen*, Vol 3, No.1, ed. Kimberly Baltzer-Jaray. Franciscan University Press.
- Andrews, M. F. (2006). “Religion Without Why: Edith Stein and Martin Heidegger on the Overcoming of Metaphysics, With Particular Reference to Angelus Silesius and Denys the Areopagite,” from *Analecta Husserliana: Logos of Phenomenology and Phenomenology of the Logos*,” ed. P. Johnstone and A.T. Tymieniecka. Lancaster Publishing Ltd., Lancaster, U.K.
- Behnke, E. (1992). “Edmund Husserl's Contributions to Phenomenology of the Body in *Ideas II*,” from *Issues in Husserl's Ideas II*, ed. Nenon and Embree. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Calcagno, A. (2022). “People and the State Community: Two Conflicting Forms of Sociality in Edith Stein's Conception of A Priori Law,” from *Ethics and Metaphysics in the Philosophy of Edith Stein: Applications and Implications*, ed. Michael F. Andrews and Antonio Calcagno. Springer Nature Press.
- Elliston, F. A. (1977). “Husserl's Phenomenology of Empathy,” in *Husserl: Expositions and Appraisals*, ed. F. Elliston and P. McCormick. Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press.
- Husserl, E. (1991). *Cartesian Meditations*, trans., D. Cairns. Kluwer.
- Husserl, E. (1989). *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and a Phenomenological Philosophy*, Second Book, trans. R. Rojcewicz, A. Schuwer. Kluwer.

- Husserl, E. (1965). *Phenomenology and the Crisis of Philosophy: Philosophy a Rigorous Science and the Crisis of European Man*, trans. Q. Lauer. Harper & Row..
- Husserl, E. (1970). "The Origin of Geometry," from *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology: Studies in Phenomenology and Existential Philosophy*, trans. D. Carr. Northwestern University Press.
- Makkreel, R. (1992). "How is Empathy Related to Understanding?," from *Issues in Husserl's Ideas II*, ed. Nenon and Embree. Kluwer Academic Publishers.
- Mistcherlich, A., Mistcherlic M. (1975). *The Inability to Mourn: Principles of Collective Behavior*, trans. B.R. Placzek. Grove Press.
- Scheler, M. (1971). *Mensch und Geschichte*, ed. M. Frings, vol. 1 of *Gesammelte Werke*. Francke.
- Stein, E. (2002). *Finite and Eternal Being*, trans. K. Reinhardt. Institute of Carmelite Studies.
- Stein, E. (2000). "Husserl and Aquinas: A Comparison," *Knowledge and Faith*, trans. W. Redmond, in *Collected Works of Edith Stein*, vol. 7. Institute of Carmelite Studies.
- Stein, E. (1989). *On the Problem of Empathy*, tans. W. Stein Institute of Carmelite Studies.
- Stein, E. (2000). *Philosophy of Psychology and the Humanities*, trans. M.C. Baseheart and M. Sawicki. Institute of Carmelite Studies.
- Vetlesen, A. J.(1994). *Perception, Empathy, and Judgment: An Inquiry into the Pre-conditions of Moral Experience*. Penn State University Press.
- Whitman, W. (1855). "I Sing the Body Electric" and "Song of Myself," from *Leaves of Grass*. Bantam Books.
- Zahavi, D. (2002). "First-Person Thoughts and Embodied Self-Awareness," from *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, ed. N. Depraz and S. Gallagher, Volume 1, No. 1. Kluwer Academic Publishers.



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

Diálogo entre el pensamiento pedagógico de Edith Stein y la antropología trascendental de Leonardo Polo

Dialogue between the pedagogical thought of Edith Stein and the transcendental anthropology of Leonardo Polo

KATYA MARÍA LUISA PALAFOX GÓMEZ¹

Universidad de Navarra (España)

ID ORCID 0000-0003-2563-7502

MARÍA DOLORES LÓPEZ-HERNÁNDEZ²

Universidad de Navarra (España)

ID ORCID 0000-0002-0896-7553

¹ (kpalafox@unav.es) Doctora en Educación por la Universidad de Navarra. Departamento de Aprendizaje Currículo de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra. Publicaciones: “Mujer, Maternidad y familia”, Aurora Bernal Martínez de Soria y Katya Palafox Gómez, en *Studia Poliana* 20 (2018), 185-212; “Implicaciones educativas de la virtud según Leonardo Polo”, *Miscelanea poliana: Serie Filosofía* 18 (2022), 109-122.

² (dlopez@unav.es) Profesora Titular de Geografía Humana, Universidad de Navarra, Master en Demografía (LSE). Ha sido Vicedecana de Estudiantes, Facultad de Filosofía y Letras. Publicaciones: Olaguibel, J. y López, D. (2021), “El reto del envejecimiento demográfico y su gobernanza en el siglo XXI. Aportes desde la relación trabajo y familia”, *Revista Empresa y Humanismo*, X. XVI (1): 55-78. (DOI 10.15581/015.XXIV.1.55-78); López, D. (2018), “Las mujeres en Navarra y los indicadores de género. Análisis conceptual y metodológico”, *Revista Príncipe de Viana*, 119, 35-71. <https://academica-e.unavarra.es/handle/2454/35103>.

Recibido: 30/01/2024| Revisado: 02/05/2024

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

DOI: <https://doi.org/10.51743/cpe.458>

RESUMEN: La creatividad en el pensamiento pedagógico de Edith Stein ofrece un gran potencial que permite entablar un diálogo con otros pensadores y en este caso la establecemos con el filósofo Leonardo Polo y su pensamiento recogido en antropología trascendental. Esta conversación puede inspirar nuevas vías de pensamiento sobre la persona, el conocimiento y el sentido educativo que arrojen luz a la comunidad educativa, y especialmente entre los profesores en formación, grupo seleccionado para centrar este estudio. La propuesta consiste en aportar una serie de orientaciones pedagógicas que inspiren a los futuros profesores y recordar el potencial y la responsabilidad que su profesión tiene tanto a nivel personal como a nivel comunitario. Este diálogo entre el pensamiento pedagógico de Edith Stein desde la teoría del conocimiento y la antropología trascendental de Leonardo Polo, inédito hasta la fecha, aporta nuevas luces y respuestas sobre quién es la persona humana y sobre la importancia del sentido educativo del profesor en formación.

PALABRAS CLAVE: antropología trascendental, Edith Stein, Leonardo Polo, magisterio, pedagogía.

ABSTRACT: The creativity in Edith Stein's pedagogical thought offers great potential that allows us to establish a dialogue with other thinkers: one of them being Leonardo Polo and his transcendental anthropology. Dialogue can inspire new ways of thinking about the person, knowledge, the educational meaning that shed light on the educational community. In particular, in the present study we are interested in focusing on teachers in training. The proposal consists of providing a series of pedagogical orientations that inspire future teachers and remind them of the potential and responsibility that their profession has at a personal and in a community level. This unpublished dialogue between Edith Stein's pedagogical thought from the theory of knowledge of Polo's and his transcendental anthropology can provide new insights and answers about who the human person is, and about the importance of the educational sense of the teacher in training.

KEYWORDS: Edith Stein, Leonardo Polo, pedagogy, teaching, transcendental anthropology.

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día se destaca la importancia de contar con recursos educativos adecuados para poder enseñar mejor, no obstante, en el debate educativo actual la mirada hacia los fines educativos o los sujetos de la educación se encuentran menos presentes. Sin embargo, el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere un para qué; se debe de saber que se hace y el sentido del porqué se hace. Jaques Maritain en la Universidad de Yale dijo que: “uno de los inconvenientes de la pedagogía contemporánea es que, habiendo cultivado los medios a la perfección, ha olvidado, sin embargo, el cultivo de los fines” (cf. Millán-Puelles, 2004, 206). Dicho discurso fue realizado a mediados del siglo pasado, pero a pesar del tiempo transcurrido el problema parece que persiste. Esta es la razón que lleva al presente estudio a busca atraer la mirada hacia los fines, destacar la necesidad de comprender desde un sentido más amplio, es decir, antropológico, quien educa y a quienes se educa y hacerlo desde una metodología que implique las relaciones humanas.

¿Cómo puede la pedagogía aprovechar las aportaciones hechas desde las ciencias experimentales?, ¿cuál es el papel del educador en un mundo que cambia constantemente?, ¿puede realmente la educación ayudar a crecer a la persona en un modo más radical? Edith Stein (1891-1942) pensaba que sí. En su obra “La estructura de la persona humana” señala que la persona es un ser único e irrepetible, con un propósito de vida personal, y creado por Dios. El interés educativo de Stein se relaciona íntimamente con su concepción y conocimiento de la estructura de la persona humana: “toda labor educativa que trate de formar hombres va acompañada de una determinada concepción del hombre, de cuáles son su posición en el mundo y su misión en la vida, y de qué posibilidades prácticas se ofrecen para tratarlo adecuadamente” (Stein, 1998, 4). Esta frase captó, de forma inicial, nuestro interés en profundizar en su pensamiento educativo, ya que una persona inmersa en el terreno educativo debería poseer un conocimiento hondo sobre la persona, aunque no siempre esto ocurre. Su idea sobre la importancia que la concepción que tiene el educador sobre la persona, su posición en el mundo y su misión es sugerente ya que en muchas ocasiones se sobreentiende y no se aborda. No siempre esta temática está presente en los programas de formación para los educadores. La última

parte de la frase hace referencia a las posibilidades prácticas que brinda la concepción antropológica para dar respuesta a estos interrogantes. Las estrategias de intervención educativas en gran medida están marcadas por la cosmovisión del educador, por la visión antropológica sobre quien es la persona, el varón y la mujer, y cuál es su misión. Dependiendo de esta visión la labor educativa puede ser muy diferente.

En la actualidad, frecuentemente se suele obviar la formación sobre la persona o dejarlo en el ámbito de lo privado siendo más común que se estudien las aportaciones de la tecnología, las neurociencias, la psicología educativa e incluso la sociología que ayudan a comprender el funcionamiento del proceso de aprendizaje y también se fomenta el estudio para el desarrollo de nuevas técnicas de intervención educativa. Se pueden mencionar algunas áreas de estudio con especial protagonismo en la actualidad: La aportación de los estudios de neurociencias contribuye a comprender mejor cómo se desarrolla el cerebro y cómo estimularlo: las estructuras del cerebro y su relación con el comportamiento humano; la plasticidad cerebral; cómo la estructura del cerebro puede cambiar y realizar nuevas conexiones en torno al aprendizaje, la rehabilitación, el procesamiento del lenguaje; las áreas cerebrales más relacionadas con la memoria y la atención; cómo el cerebro capta y procesa la información, etc.

Otro gran territorio de avance en el conocimiento con importantes repercusiones en la educación y en el desarrollo de nuevos enfoques de enseñanza-aprendizaje es la repercusión de la experiencia y las emociones en el aprendizaje. Junto a esto, todos los avances logrados en las nuevas tecnología han significado nuevos desafíos en el campo de la educación como es el caso de la educación a distancia y cursos abiertos en línea; en el aumento de recursos digitales y multimedia que a través de la explicación visual facilitan la comprensión, la realidad virtual y aumentada, favoreciendo así las experiencias inversivas en ciertos entornos; la llamada inteligencia artificial que ayuda al análisis de datos e información; y las aplicaciones móviles que facilita el acceso a contenidos educativos. Las nuevas tecnologías han transformado el mundo de la enseñanza. El método empleado por este tipo de saberes es el experimental. Estas disciplinas buscan demostrar a través de la evidencia sus descubrimientos y llegar a proponer modos o describir funcionamientos a par-

tir de la ellos. Estos cambios sociales, tan profundos a la par que rápidos, junto con el salto en el grado de conocimiento del funcionamiento del ser humano no están reñidos, sino todo lo contrario con la necesidad de cimentación de la formación de los nuevos educadores en los planteamientos filosóficos y antropológicos que abran el conocimiento a la comprensión de quién es la persona y cómo es su conocer personal.

Las aportaciones más punteras que se han señalado son muy valiosas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero precisamente en un mundo tan rápido y cambiante no se puede olvidar impulsar el estudio sobre el sentido, sobre quién es la persona en un plano más amplio, sin quedarse en una mera comprensión de sus componentes o de cómo procesa la información, de cómo repercute la experiencia de los afectos en el comportamiento humano e intentar conocer más sobre el porqué y el para qué de ese aprendizaje. Es preciso ir más allá del cómo se aprende y de qué ayuda a hacerlo. El reto planteado es conocer más “quién” está detrás de ese proceso, al igual que distinguir entre los “quiénes” y por qué es tan importante que cada persona emplee su tiempo y fuerzas en aprender. Stein se percató de esta situación pues detectó que era perfectamente posible encontrar que aquellos que se dedican a la profesión educativa no disponen de una formación antropológica ampliamente desarrollada, aunque tengan un concepto e idea del hombre en el mundo. También detecta que las ideas pedagógicas pueden responder a las ideas propias de la cultura o del contexto en el que se vive. Por lo tanto, se podría afirmar que este diagnóstico realizado por Stein se encuentra incluso más vigente hoy en día, ya que se puede apreciar un cierto endiosamiento de la tecnología. La filósofa alemana considera importante no perder de vista la idea de persona que reviste las labores educativas por las consecuencias que esto tiene para la educación.

Edith Stein fue una mujer de su tiempo que estaba preocupada por la formación de los educadores. La pasión que le caracterizó por buscar la verdad y vivir consecuentemente motiva su inclusión en la presente investigación como pensadora importante para el mundo de la educación. Su trabajo aporta de forma original y significativa a la pedagogía muchas ideas esenciales para comprender mejor los fines de la educación y a las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dejó un sentir profundo a pesar de su

pronta partida y la forma en que la que lo hizo, asesinada en el campo de concentración de Auschwitz el 2 de agosto de 1942. Su propuesta resulta original, incluso en la actualidad, por lo que es interesante analizarla y conocer más sobre su aportación a la práctica educativa. En esta investigación se busca retomar el hilo de algunas de sus aportaciones realizadas, reconociendo ese carácter profundo y valiente. Quedan temas por analizar y, sobre todo, por poner sobre la mesa y darlos a conocer a todos aquellos que se interesen en la labor educativa.

El compromiso con la verdad mostrado por Stein invita a indagar más sobre la estructura de la persona y se ha tomado dicha invitación para ponerla en diálogo con otro gran autor contemporáneo, Leonardo Polo (1926-2013), catedrático de Historia de la Filosofía en la Universidad de Navarra. En su investigación abordó temas centrales en la filosofía como la metafísica, la ética, la teoría del conocimiento y desarrolló una antropología a la que calificó como trascendental. Ambos autores se caracterizan por su amor a la verdad, la insistencia a sus alumnos para pensar por sí mismos y aportar, y, sobre todo, en la valentía de ambos por poner en la ecuación antropológica y educativa a Dios. Por esta razón, pretendemos abordar este estudio desde un enfoque educativo, siendo conscientes de que ambos autores son filósofos y no pedagogos, aunque sí educadores. Encontramos en sus propuestas ideas que pueden ser valiosas para fundamentar la labor educativa desde una cosmovisión cristiana de la vida y de la persona.

2. TEORÍA DEL CONOCIMIENTO

La educación se relaciona directamente con el conocimiento y con la persona que conoce. Solamente la persona conoce, y a través de ese conocimiento crece. Se puede decir, por tanto, que la educación busca propiciar el crecimiento individual y ayudar a que cada uno se comprometa con su propio desarrollo. La educación es mediática, no constituye un fin en sí misma. Se puede poner como ejemplo la lecto-escritura: cuando se enseña a leer no solo se busca que se conozcan las letras, las grafías, los morfemas, la sintaxis, las palabras, etc., sino que la finalidad de la lecto-escritura es que la persona

aprenda a expresarse y que se comuniquen con otras personas a través de estas herramientas.

Los programas de formación del profesorado implican grandes temas como son la legislación educativa, la psicología evolutiva, la tecnología educativa y las distintas didácticas para la enseñanza de la lengua, las matemáticas, el conocimiento del medio, entre otras; pero aún se trabaja poco el conocimiento humano como tal. Es decir, es preciso también como parte de esta formación ayudar a comprender a los profesores cómo aprende la persona, los distintos niveles del conocimiento, y el sentido que debe tener el conocimiento para favorecer el crecimiento de la persona humana. El estudio del conocimiento humano se ha realizado desde el campo de la filosofía, y se ha encontrado presente, al igual que otros grandes temas, en la metafísica, recibiendo el nombre de epistemología o gnoseología.

Para situar el estudio de la teoría del conocimiento en la actualidad, cabe recordar que en el siglo XIV se consideró la crítica del conocimiento como fundamento de la filosofía. En ese momento se contraponen la razón a la fe y se llega a negar la capacidad humana para conocer las esencias de las cosas (cf. Llano, 1998, 14). El nominalismo de Ockham (1298-1349) solo considera como válido el conocimiento directo e inmediato. Posteriormente, la crítica del conocimiento elaborada por Kant (1724-1804) propone reflexionar sobre las condiciones subjetivas del conocimiento. La filosofía contemporánea se ha visto influenciada por el método crítico de Kant y no es hasta finales del siglo XX cuando se empieza a notar un retorno al realismo metafísico que propugna que la realidad es la fuente de los conocimientos.

La teoría del conocimiento fue también de interés para Edith Stein. En su obra “La filosofía de la psicología y la teoría de la experiencia” (1922) se centra en cómo se llega al conocimiento de los objetos del mundo a través de la conciencia y la percepción. También al estudiar la estructura de la persona y hacerlo desde el método fenomenológico, abordó tangencialmente esta temática. Las aportaciones realizadas por Edith Stein y por Leonardo Polo en este campo pueden ser de utilidad para vislumbrar el interés por profundizar en el tema del conocimiento e impulsar la investigación de nuevas estrategias educativas que consideren la estructura humana y sus distintos niveles de conocimiento integral. Además, la labor de los profesores se puede ver también enri-

quecida y fundamentada, pues se le da un sentido a lo que hace, le jerarquiza y le da unidad. A continuación, se destacan algunos de los elementos de ambos autores, que se han elegido como significativos de su pensamiento sobre el conocimiento humano.

2.1. *Pensamiento educativo en Edith Stein*

La perspectiva educativa de Edith Stein proviene de sus estudios filosóficos sobre la estructura de la naturaleza humana, el desarrollo de la persona y los fines educativos. En particular para el desarrollo de este apartado se ha elegido el texto “La estructura de la persona humana” escrito de forma póstuma a partir de la recopilación de sus apuntes sobre el curso impartido durante un semestre en Münster (1932-1939), editado por primera vez en 1994³. Las ideas recogidas en este curso también las desarrollará en sus obras posteriores *Ser finito y ser eterno* (1937) y *Ciencia de la cruz* (1939).

El contenido desarrollado para impartir sus clases sobre la estructura de la persona humana refleja la actitud pedagógica de la autora y su clara convicción sobre la necesidad de contar con fines educativos de altura humana, reconociendo la importancia del comportamiento humano. Inicia su manual de la estructura de la persona humana con una clara afirmación:

En toda actuación del hombre se esconde un logos que la dirige. Es muy difícil reproducir en una lengua moderna el significado que encierra el sustantivo logos...con logos nos referimos por un lado a un orden objetivo de los entes, en el que también está incluida la acción humana. Aludimos también a una concepción viva en el hombre de este orden, que le permite conducirse en su *praxis* con arreglo al mismo (es decir, con sentido) (Stein, 1998, 3).

En este párrafo Edith Stein menciona la relevancia del orden objetivo de los entes en donde la vida humana se encuentra incluida. La jerarquía, el sis-

³ *Der aufaufermenschlichen Person*, dentro de la edición de obras de Edith Stein impulsada por la Orden Carmelita (Edith Stein Werke, hrsg. Von Lucy Gelverund Michael Linssen, O.C.D., Archivum Carmelitanum Edith Stein, in *Zusammenarbeit mit der Unbeschutten Karmeliten*, Band XVI, Herder, freiburg-Basel-Wien 1994). La traducción del original alemán es la realizada editada por la BAC 1998.

tema y la unidad son importantes para la persona y se encuentran relacionados con el logos, hacia el cual se dirigen. En el siguiente texto, la autora vuelve a insistir en el carácter de orden y de unidad:

El logos eterno es el fundamento ontológico de la unidad de la humanidad que da sentido a la educación y la hace posible. Cuando las ideas del hombre se inspiran en él, proporcionan una sólida base a la pedagogía y a toda labor educativa (Stein, 1998, 28-29).

Con respecto a la necesidad de tener una clara concepción del hombre en la labor educativa se dice: “La teoría de la formación de hombres que denominamos pedagogía es parte orgánica de una imagen global del mundo, es decir, una metafísica. La idea del hombre es la parte de esa imagen global a la que la pedagogía se encuentra vinculada de modo más inmediato” (Stein, 1998, 4).

Se destaca el papel de la pedagogía en relación con la persona, donde solamente la persona humana es susceptible de educación, de crecimiento, pero requiere de un esfuerzo personal y además de una ayuda. A eso se refiere cuando afirma que la formación es la que permite alcanzar ese desarrollo. La libertad individual ocupa un lugar primordial para este desarrollo, el ideal del educador consistía en formar al educando y motivar su libertad para que alcance las metas propuestas: “Su independencia y sus capacidades individuales deben despertarse y desplegarse para que llegue a ocupar el lugar que le corresponde en su pueblo y en la humanidad como todo. Solo así podrá efectuar su propia contribución a la gran creación del espíritu humano, la cultura” (Stein, 1998, 7). La visión de comunidad, responsabilidad, bien común y relaciones humanas está presente en el pensamiento filosófico de Edith Stein, lo cual se refleja en su mirada educativa.

Asimismo, el pensamiento de Stein también realizó sustanciales aportaciones a la psicología ya que comprendía el dinamismo de las emociones y de los instintos y destacó la importancia del conocimiento y la educación para encauzar y dar sentido a la afectividad humana. Da importancia a la educación de la voluntad especificando que los instintos no tienen por qué dominar a la persona, que se deben de tener metas y buscar alcanzarlas. Es crítica con la psicología de su tiempo al señalar que la visión que se tiene de la persona deja

de lado el intelecto y la prosecución de grandes metas alcanzables por la voluntad (Stein, 1998, 10). Expone que la meta a la que tiende el hombre, desde estas perspectivas, es limitada, como puede apreciar en el siguiente texto crítico con la psicología del momento:

[...] la curación o prevención de perturbaciones anímicas, y no se emplean otros medios que el análisis de la superficie de la vida, el descubrimiento de instintos potentes y la posibilitación de su satisfacción o de una sana reacción contra los mismos” (Stein, 1998, 11).

Crítica ante todo al psicoanálisis, en auge en su tiempo, pensamiento donde los instintos reciben una valoración más alta y esto se interpreta, en algunas ocasiones, con que hay que satisfacer dichos instintos: “Cualquier intento de combatir (los instintos) se considera una rebelión contra la naturaleza que carece de sentido y es incluso nociva” y la segunda repercusión que se da para la pedagogía, especialmente en padres y educadores es:

La tarea de dirigir y de formar retrocede en beneficio del esfuerzo por comprender. Ahora bien, cuando se emplea el psicoanálisis como medio de comprensión —y esto sucede hoy en día muchas veces no solo entre educadores, sino también en los jóvenes de cara a sus educadores— existe el gran peligro de seccionar el vínculo vivo entre las almas, que es condición de toda intervención pedagógica, e incluso de toda auténtica comprensión (Stein, 1998, 12).

El impacto pedagógico de estas palabras sigue estando vigente, pues se continúa sin encontrar el camino de una adecuada comprensión integral de la persona, reduciéndola a una explicación del sentir humano, que lleva a un tipo de relación interpersonal reducida, que se limita a entender y no a ser (con) y a existir (con). Otra corriente de pensamiento presente en su época era el existencialismo, donde la visión de la vida, la muerte y la nada se encontraban presentes. Del existencialismo, especialmente el de Heidegger, responde con una metafísica cristiana, raíz de su teoría pedagógica:

Dejará que la Revelación instruya sobre la meta a la que el hombre ha de tender, dado que todos los objetivos pedagógicos deben orientarse por el fin último. Y también obtendrá claridad en esa misma fuente acerca del sentido de toda actuación pedagógica y de sus límites (Stein, 1998, 21-22).

Dios es la fuente y el sentido de la educación, solo Él es quien educa:

El auténtico educador es Dios. Solo Él conoce a todo hombre en su interior más profundo; solo Él tiene a la vista con toda nitidez el fin de cada uno y sabe que medios le conducirán a ese fin. Los educadores humanos no son más que instrumentos en las manos de Dios (Stein, 1998, 23).

Su mirada educativa es personal, distingue el valor de cada uno y como el conocimiento en la totalidad de la persona solo lo tiene Dios. Para la pedagogía es muy importante considerar a la persona individual y única, a la persona que cada uno es:

Dejar un espacio para la peculiaridad del niño es un medio esencial para descubrir cuáles son sus fines interiores. No por ello es superflua la actividad del educador. Cuando se limita a dejar crecer, no desempeña bien la misión que le es propia. Para que la célula germinal se desarrolle hasta convertirse en el individuo completo y se despliegue hasta adquirir su plena configuración, se deben cuidar y proteger unos brotes, mientras que será preciso libar o recortar otros (Stein, 1998, 26).

El cuidado y la ayuda por parte del educador son necesarios al ser una labor conjunta en el sentido de descubrir las cualidades, los fines y mostrarlos. Por otro lado, el educando debe querer, actuar y moverse para la consecución de dichos fines. Hay una intervención educativa pero que no puede suplir la labor de cada uno. Por esta razón el educador debe de acercarse al educando desde el amor personal:

Solo la mirada del amor de un amor educador santo. Bien consciente de su responsabilidad, auténtico -dirigida al niño- terminará descubriendo una brecha por la que penetrar y al cabo derribar los muros (Stein, 1998, 25).

Con esto llega a afirmar que la antropología es, o al menos debería ser, el fundamento de la pedagogía y que la antropología, para ser completa, debe tomar en cuenta la relación del hombre con Dios y la fuente de la Revelación. Considera que la Revelación es una ventaja real para el hombre y para la educación. A veces, los propios autores cristianos, por distintas razones, extraen a

Dios de la teoría y de la práctica educativa, lo cual, como dice nuestra santa, no es adecuado, puesto que ello conlleva tener una visión reducida de la persona y, por tanto, una pedagogía que no es integral, no es de la persona.

[...] una antropología que no tuviese en cuenta la relación del hombre con Dios no sería completa, ni podría servir de base para la pedagogía [...] si a la pedagogía le interesa abarcar al hombre entero, no renunciará a fuente alguna de la que pueda obtener información sobre él, y el pedagogo creyente no dejará de tener en cuenta la verdad revelada (Stein, 1998, 45).

2.2. Teoría del conocimiento en Leonardo Polo

Leonardo Polo nació en Madrid en el año 1926. Continuando con la tradición familiar estudió derecho tanto la licenciatura como el doctorado. En 1954 se incorporó a la Universidad de Navarra para impartir la asignatura de Derecho natural; en 1956, en la primera andadura de la Facultad de Filosofía y Letras, imparte la asignatura de Fundamentos de Filosofía e Historia de los sistemas filosóficos. Mientras tanto, estudia filosofía y, posteriormente, realiza el doctorado en dicha disciplina.

La Teoría del conocimiento no es una disciplina más en la trayectoria docente de Leonardo Polo, sino que se convierte en uno de sus temas principales y en esta materia realiza su máxima aportación: el método del abandono del límite mental (Polo, 2015, 16). El autor defiende que es posible conocer más que objetivamente, ir más allá del límite o presencia del objeto. Polo señala que lo propio del saber humano no es la reducción a la unicidad, sino el conocimiento plural de la realidad (plural) y la ordenación congruente de esta pluralidad (Falgueras, 2020, 16). La teoría del conocimiento de Polo se ordena según axiomas que parten del conocimiento humano, con fundamento en las nociones del pensamiento aristotélico-tomista. Tiene una propuesta axiomática para todas las nociones, excepto para la de facultad (Polo, 2006, 32-46). Desde estos axiomas centrales y laterales, confirma que se puede entender y ordenar el conocimiento humano.

Su teoría del conocimiento pretende contemplar la realidad, para que se requiere centrar la atención. La propuesta de su teoría es jerárquica, distingue

entre los distintos planos cognoscitivos y, al mismo tiempo, en esta jerarquía queda patente que los planos superiores conocen más que los inferiores, pero que se encuentran unidos en dualidades lo que permite que el plano de conocimiento superior active al inferior (Polo, 2016, 33-34). Cada nivel tiene un objeto que es conocido y realiza un acto específico para conocerlo o sentirlo. Para adentrarnos en los niveles de conocimiento referenciados, hemos consultado varias fuentes bibliográficas, destacando entre ellas el libro de los profesores Juan Fernando Sellés y Francisco Gallardo, *Teoría del conocimiento* (2019). A continuación, se presenta una figura con los niveles de conocimiento. Se ha separado, por cuestión didáctica, el contenido sensible en dos: conocimiento sensible externo e interno.

Figura 1. Los niveles del conocimiento.

1	Conocimiento personal
2	Conocimiento intelectual
3	Conocimiento racional
4	Conocimiento sensible externo e interno

Fuente: elaboración propia a partir de: Sellés (2019), 18.

El conocimiento sensible se da a través de los sentidos externos y los sentidos internos. Los sentidos externos son más conocidos y estudiados. Los sentidos externos: tacto, gusto, olfato, oído y vista, disponen de un soporte orgánico y están ordenados jerárquicamente, pues también en ellos hay niveles más espirituales o superiores que otros. El conocimiento que se considera inferior es el que requieren una mayor proximidad con el objeto a sentir.

Cada uno de ellos conoce o siente el objeto a partir de la realidad de forma distinta: “Aquello por lo que se siente es una forma inmaterial que remite a un aspecto de dicha realidad” (Polo, 2006, 22). Es decir, remite a una realidad física que no cambia al ser percibida por la persona. La investigación realizada en torno al conocimiento sensible permite comprender de forma más precisa cómo es el funcionamiento orgánico, y desarrollar diferentes estrategias que favorezcan el conocimiento por medio de estas vías sensibles. El mal físico puede encontrarse presente en alguno de los soportes orgánicos, dificultando

o incluso impidiendo que se dé un conocimiento sensible de la realidad por medio de ese sentido en concreto. Esto se puede ver agudizado alguno de los otros sentidos y sobre todo el sensorio común, el sentido sensible interno inferior, el cual permite captar parte de la realidad a través de varios sentidos externos. Lo que es capaz de captar el sensorio común es el movimiento, el reposo, el número, la figura y el tamaño.

Por otra parte, los sentidos internos cuentan con un soporte orgánico y conocen lo que no es físico. Estos sentidos han sido menos estudiados. Se considera el más inferior al sensorio común y posteriormente se dispone de la imaginación, la memoria y la cogitativa, estimativa en los animales. El sensorio común, como se ha denominado, interpreta los actos conocidos por los sentidos externos y su soporte orgánico se encuentra en el sistema nervioso. La imaginación retiene los objetos conocidos por los sentidos externos y es capaz de conocer las reglas, las proporciones y por tanto el orden. Su soporte orgánico se sitúa en la corteza cerebral. La imaginación cuenta con distintos niveles como son la imaginación eidética, asociativa, proporcional y simbólica.

La memoria, otro de los sentidos internos, tiene su soporte orgánico en la corteza cerebral. La memoria conoce los recuerdos, les añade la intención de pasado, es decir, rememora algo que ha percibido en el pasado y que es capaz de evocar en el presente. El último sentido interno es la cogitativa, que como hemos señalado, en los animales es la estimativa. La estimativa también tiene su soporte orgánico en la corteza cerebral y es capaz de formar proyectos concretos a los que añade la intención de futuro, valora acciones realizables venideras. Las neurociencias están investigando desde hace ya un tiempo los soportes orgánicos de los sentidos internos, descubriendo las conexiones cerebrales y las zonas precisas del cerebro en las cuales se ubican. Sus estudios son de gran ayuda, pero estas investigaciones no son tan importantes en el tema que nos ocupa, ya que no abordan el conocimiento adquirido a este nivel, el valor del pasado y el futuro y la importancia de la imaginación para la vida de la persona.

A la educación, al igual que a otro tipo de saberes, le corresponde ir más allá de describir la estructura o explicar su funcionamiento, buscando conocer y comprender cómo estimular más o mejor. El educador debe de ver esta in-

formación de forma integral, mirando a la persona que dispone de estos conocimientos. La razón o conocimiento racional, conocida también como inteligencia, es una potencia en lenguaje aristotélico que requiere de ayuda para ser activada. Esta ayuda proviene del nivel superior de conocimiento que es el entendimiento agente. Es una potencia inmaterial, no posee ningún soporte orgánico. Conoce la verdad a través de dos actos: la abstracción y los actos generalizantes. La abstracción consiste en presentar una forma universal, al margen del espacio y del tiempo. Este acto también es conocido como presencia mental. Los objetos son presentados de forma general. Los hábitos cognoscitivos, en los niveles superiores, son los que permiten darse cuenta qué se abstrae o qué se generaliza. A los actos generalizantes se les suele llamar ideas, que proceden según especies y géneros, lo que permite definir, preguntar, elaborar juicios lógicos, silogismos, etc. Esta vía del conocimiento se separa cada vez más de la realidad física, captan de la realidad sensible lo accidental, siguiendo con el lenguaje aristotélico. Una de las características más importantes de este nivel de conocimiento es que tanto la abstracción como la generalización se dan en un solo acto. Al ser activada la potencia, se encuentra en acto (al tener la idea de mesa, se conoce la mesa).

Una de las vías operativas de la inteligencia es la razón teórica que conoce los principios o causas de la realidad física y está conformada por tres actos: el concepto, el juicio y la fundamentación (y sus respectivos hábitos). El concepto permite concebir a través de la materia y la forma; el juicio compone y divide, afirma o niega, atribuye accidentes a las sustancias, advierte el tiempo, el movimiento, la unidad y el orden del universo físico. El concepto conoce la esencia del universo. La fundamentación o demostración elabora bajo las cuatro causas (material, formal, eficiente y final), manifiesta el proceder de nuestra razón de cara a los principios racionales de identidad, no contradicción y de causalidad. La siguiente vía de la razón es la razón práctica que permite conocer las realidades físicas como bienes, tanto las naturales como las culturales con el fin de mejorar las condiciones de la propia vida. Tiene cuatro actos: el concepto práctico que conoce la dimensión del bien presente con una valoración de lo sensible. Con esta dimensión se pueden conocer las posibilidades, las ideas ejemplares. El siguiente acto es la deliberación a través de la cual se consideran los pros y los contras de los

bienes, realizándose cierta comparación. Trata de los medios probables que están en nuestras manos, no sobre los fines, dispone de las cosas, el orden de ellas. El acto de la voluntad que sigue al juicio práctico es la elección o decisión. El último acto es la prudencia o imperio y consiste en saber actuar constantemente cuándo y cómo es debido. La prudencia es tanto intelectual como volitiva.

La razón nos permite conocer la realidad física, las ciencias versan sobre este tipo de conocimiento, pero existen dos niveles superiores que las activan y elevan, si bien son menos conocidos. La educación que busque realmente al ser personal e integral no puede prescindir de ellos. La persona humana dispone de un conocer intelectual superior al de la razón que le activa y, para ello, se sirve de un instrumento, de un hábito innato que Aristóteles llamó intelecto agente y la filosofía medieval *sindéresis*. Además de este hábito de conocimiento o vía propia del conocimiento intelectual, la persona cuenta con el hábito de los primeros principios, mediante el cual conocemos los primeros principios reales extramentales, y el hábito de sabiduría por el que conocemos el acto de ser personal propio. Los hábitos innatos son perfecciones cognoscitivas que poseemos desde que existimos y que están actuando siempre. Se encuentran en la persona.

La *sindéresis* es la apertura cognoscitiva abierta que la persona posee para conocer la naturaleza humana, activa y conoce a la razón y a la voluntad, es el instrumento para activar y desarrollar la razón, y es capaz de hacerla crecer. También es conocida, desde la modernidad, como el “yo” a través del cual la persona se desarrolla. La *sindéresis* accede a Dios como fin último. El hábito de los primeros principios es la apertura cognoscitiva a los fundamentos de la realidad externa, conoce los primeros principios de la realidad y distingue las cuatro dimensiones físicas, conocidas como predicamentales. Advierte que Dios es origen de los demás seres compuestos, aunque no conozcan su ser. Sabiduría es la apertura cognoscitiva que posee la persona para conocerse a sí misma, a través de ella se alcanza la intimidad personal humana. Sabemos que somos persona y una persona distinta a las demás, novedosa, irrepetible y con un sentido propio. Descubre que es susceptible de crecimiento y de decrecimiento. En su intimidad descubre la coexistencia, que es libre. La persona humana puede conocerse progresivamente en la medida en que es iluminada

por el conocer divino. Por tanto, el conocimiento intelectual tiene como tema a Dios, pero este conocer no le permite auto conocerse a sí mismo ni conocer enteramente a Dios. El conocer personal propio no culmina desde sí, sino desde Dios.

El conocimiento intelectual es de gran importancia para la educación, pues a través de él la persona se hace cargo de su crecimiento personal. Aunque en esta época se suele colocar toda la responsabilidad en las fuerzas o en la actuación de cada quien, se señala que la persona se construye a sí misma. Sin embargo, esto constituye una reducción cognitiva importante, pues carece de la referencia a la intimidad, donde la persona se da cuenta que es conocida (y amada) por Dios y descubrir cómo Dios le conoce (y le ama) constituye su sentido personal.

El nivel cognoscitivo más activo y superior de la persona humana que se encuentra nativamente activo en la persona y su tema es Dios, que le da origen y destino. Como el tema es superior a la persona, su búsqueda comporta su crecimiento, siendo este movimiento motivado por Dios y no por la persona. Se le conoce como elevación que consiste en coexistir con él, en relacionarse con él. “La persona es relación, pero no cualquiera, sino personal. No se trata de una mera conexión social o intersubjetiva, pues estas son adquiridas, manifestativas, pertenecen a la esencia humana, sino de una vinculación constitutiva, aunque tal persona en absoluto se manifieste externamente a alguien. Como ninguna persona creada tiene en su mano el sentido personal de otra, toda persona humana es relación con su Creador” (Sellés, 2019, 96).

El saber quién soy no corresponde a ninguna disciplina. Los distintos saberes, importantes y necesarios, ayudan a comprender quién es el hombre en general, pero para saber quién soy yo, se requiere de este conocimiento personal. En este saber quién soy yo se descubre que no hay dos personas iguales y, por tanto, no hay dos sentidos de vida iguales. Si se conociera a la persona a través de la razón, se perdería lo más valioso de ella, su novedad. El recorrido por los niveles del conocimiento de Leonardo Polo y la estructura de la persona humana de Edith Stein, muestran el interés por conocer a la persona más profundamente, pero de forma sistemática. Ambos autores se preocupan mucho por el método para conocer los distintos temas.

3. ELEMENTOS COMUNES DE LA TEORÍA DEL CONOCIMIENTO EN DIÁLOGO PARA LOS PROFESORES EN FORMACIÓN

En ocasiones la pedagogía ha sido considerada como una ciencia eminentemente metodológica, como una herramienta o un medio para impulsar el aprendizaje, logrando que se aprenda cada vez más y mejor, que se procese adecuadamente la información y si puede ser al menor coste. Sin embargo, si solo se toma en cuenta este aspecto de la pedagogía pierde su finalidad real; consiste no únicamente en dotar a la persona de información, sino también en ayudarle a crecer en libertad. Estos fines se logran al dar un sentido, una finalidad, un para qué al proceso de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, la pedagogía se hace cargo de dotar a los educadores de estrategias, de ayudar a adecuarlas a cada educando, pero también de trabajar desde unos objetivos de aprendizaje concretos. La didáctica, a la que puede considerarse como disciplina eje de la pedagogía, parte del trabajo con objetivos, con competencias, con categorías y sus posteriores indicadores de aprendizaje. Son los medios a través de los que se observa el aprendizaje, el desarrollo y el crecimiento.

Uno de los principales autores en el campo de los objetivos educativos es Benjamín Bloom (1913-1999) quien clasifica y ordena de forma jerárquica los objetivos de aprendizaje. A esta clasificación la denomina taxonomía, conocida como la taxonomía de Bloom. A la hora de plantear los objetivos de aprendizaje, un educador trabaja indirectamente con niveles de conocimiento. Las competencias educativas, lo que el educando debe adquirir para medir su desarrollo, se centran en tres tipos de aprendizajes: los conocimientos, las habilidades y las actitudes. Los objetivos son uno de los elementos didácticos a tomar en cuenta, pero existen otros como son el tiempo, el lugar y los recursos con los que se cuenta. Y estos elementos se distribuyen en tres momentos didácticos: planear, realizar y evaluar. Al respecto, el profesor elabora sus planes educativos partiendo de los objetivos educativos mencionados, realiza las actividades conforme a esos objetivos o finalidades, y evalúa su consecución. Lo que un profesor entiende por persona, conocimiento, desarrollo, sentido de vida, influye, o al menos debería hacerlo, en su modo de enseñar, y por tanto en el modo de aprender de sus alumnos. Como bien dijo Edith Stein (1998, 4):

“La idea del hombre es la parte de esa imagen global a la que la pedagogía se encuentra vinculada de modo más inmediato”.

Las aportaciones de la filosofía, de la filosofía de la educación y de la teoría del conocimiento no son disertaciones ajenas a un trabajo que se considera eminentemente práctico, sino que subyacen en el pensamiento y en suma influyen en su actuar profesional. Al poner en diálogo a los autores con la labor del profesor en formación, se pretende que, dentro de los planes y programas curriculares de magisterios, se considere la necesidad de abordar más ampliamente los temas relacionados con el conocer de la persona humana. No es únicamente importante la didáctica de las ciencias, sino también el conocimiento sobre quién va a adquirir esa ciencia y, posteriormente, del sentido de ese aprendizaje. El estudio del conocimiento debe ser integral y abarcar todos los niveles, incluido el personal, sin dejar a un lado el desarrollo de la intimidad, la búsqueda del tema y la relación con Dios.

Algo que ha caracterizado tanto a Edith Stein como a Leonardo Polo ha sido que se han atrevido a pensar de modo original, no han repetido lo aprendido y se han arriesgado a tener un pensamiento propio. Juan Fernando Sellés (2022) también anima a hacerlo: “si cada persona es distinta y la libertad es personal, distintiva del acto de ser personal, cada nueva persona puede añadir más hallazgos a cualquier descubrimiento filosófico habido”. La riqueza y originalidad del pensamiento de ambos autores aporta mucho a la educación de nuestro tiempo, destacando el valor de entender la estructura humana y los niveles del conocimiento. Partiendo de estas dos ideas es más fácil plantearse generar espacios, actividades y estrategias que favorezcan más y mejor el crecimiento personal. El reto del profesor es grande pues primero se han de desarrollar de habilidades de pensamiento, contar con una idea clara de quien es el hombre, y después buscar la mejor forma de motivar y ayudar a crecer a cada uno de sus educandos.

4. TEMAS PARA EL DIÁLOGO CON PROFESORES EN FORMACIÓN

A continuación, se han seleccionado diez temas para suscitar el diálogo entre el pensamiento de Edith Stein con el de Leonardo Polo y los profesores en

formación. La importancia de los temas radica en la necesidad de ponerlos de relieve y que inspiren el debate en las aulas que forman a los profesores, pues como bien decía Stein, la idea de la que partan sobre estos temas los educadores repercutirá en su labor educativa, y por tanto, en la sociedad en la que viven.

- a. *Amor a la verdad*: la filosofía, ese amor a la verdad, rasgo característico y motor de los autores que nos ocupan; la Verdad mueve, llama y eleva el crecimiento personal. Los profesionales de la educación deben comprometerse con ella y motivar a los educandos para que la busquen, no conformarse con menos.
- b. *Orden y estructura personal*: la persona posee una estructura única, ordenada, como todo en la naturaleza, el educador, si aprende a observar y presta atención, descubre ese orden, ese sistema, presente también en nuestra forma de conocer. Es importante conocer los niveles jerárquicos del conocer humano y buscar desarrollar los hábitos necesarios que permitan la adecuada dualidad entre niveles y la apertura en los niveles superiores, pues en esto consiste el ayudar a otra persona a crecer.
- c. *Importancia del método de aproximación a la realidad*: una de los aspectos que mejor caracteriza a ambos autores es el método que eligen para conocer; también es algo propio de la pedagogía, pues está en búsqueda de caminos adecuados y originales para llegar a cada educando. Hay que reconocer la importancia del método, no vale todo para todos, no son generalizantes. Uno de los elementos que más captaron nuestra atención ha sido precisamente la crítica al método del psicoanálisis presente en Edith Stein. Apunta que no es el método adecuado para comprender a la persona, y cómo, al utilizar un método no adecuado, se cae en el error. Leonardo Polo propone un método para conocer, abandonar el límite mental para poder aproximarse al conocimiento. El método para pensar es fundamental y animarse a pensar de forma creativa y original también lo es.
- d. *Sentido de vida y su relación con la educación*: el estudio de las ciencias se realiza de forma analítica, y la programación escolar también. Se divide el conocimiento en campos, pero si al dividirlo no se toma

el tiempo para volver a integrarlo, otorgando un sentido para la persona que aprende, se puede formar una mirada excesivamente focalizada; se pierde la visión integral, el para qué la persona quiere conocer. Es fácil perderse en las ramas y dejar de contemplar la belleza del bosque. Los profesores deben ayudar a que los educandos den un sentido a su formación, que se tomen tiempo de parar y pensar, quiénes son y hacia dónde van, desde su intimidad.

- e. *El valor de la singularidad de la persona*: la singularidad no es una generalización relativa, es decir, hoy en día existe una postura que generaliza la individualidad personal que lleva a no interesarse por los demás, se fomenta el individualismo. Cada quien es importante, pero importante para todos, no solo para él como individuo aislado.
- f. *Persona-relación*: se debe enseñar a relacionarse, la persona implica comunicación y particularmente hay una relación que la integra y la eleva, para ella está hecha y a través de esta relación encuentra el sentido de sus acciones. Muchas crisis personales tienen que ver con crisis relacionales, tenemos que comprender que implica una relación y cómo establecer buenas y sanas relaciones personales.
- g. *Responsabilidad*: unida a la libertad, cada uno es responsable de sí mismo, pero en cierto modo, también de quienes le rodean. De buscar el propio crecimiento y cumplir con el proyecto personal. No se logra sin esfuerzo, sin atención, sin libertad por lo que estos elementos no pueden dejar de estar presentes en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. “El hombre no puede dejar de procurar ser persona [...] y ha de procurar serlo de modo creciente, mientras vivimos y actuamos ejerciendo nuestra libertad” (Polo, 1999, 9).
- h. *Contexto*: ambos autores se encontraron en una altura histórica particular y buscaron la verdad en su contexto, lo mismo corresponde hacer hoy. Cada educador debe estar comprometido con el momento que le toca vivir y responder en consecuencia, animando a que cada uno haga lo que corresponde. “Cada individuo y cada pueblo tienen, en razón de su peculiar modo de ser, una misión especial en la evolución del género humano” (Stein, 1998, 6).

- i. *Comunidad-coexistir*: formamos parte de una sociedad, de algo más grande que nosotros mismos. Una vida cerrada, centrada en los propios gustos, no permite que se desarrolle todo el potencial y el conocer, en los distintos niveles, nos invita a coexistir, a vivir en comunidad. “Se puede hablar de comunidad en sentido amplio allí donde no solo existen relaciones mutuas entre personas, sino que además esas personas comparecen como una unidad y formando un nosotros” (Stein, 1998, 248). En Polo “coexistir es el ser ampliado por dentro: la intimidad” (Sellés, 2020, 522).
- j. *Dios, pedagogía y cristianismo*: debemos recuperar el hablar de Dios, se cuenta al menos los padres cristianos, los profesores de religión, los catequistas. El profesor de religión en formación debe tener esta experiencia, no únicamente contar con las estrategias o didáctica educativa.

5. CONCLUSIONES

El desafío propuesto en esta investigación ha sido el de aproximarnos un poco más, o desde otra perspectiva, al conocer de la persona y a la necesidad que tiene cada individuo de emplear su tiempo y fuerzas en aprender. La pedagogía, saber eminentemente práctico y formadora de educadores, requiere contar con la filosofía para adecuar su labor profesional.

Nos planteamos las siguientes preguntas: ¿cómo puede la pedagogía aprovechar las aportaciones hechas desde las ciencias experimentales?, ¿cuál es el papel del educador en un mundo que cambia constantemente?, ¿puede realmente la educación ayudar a crecer a la persona en un modo más radical? Gracias a los escritos de Edith Stein y Leonardo Polo, hemos recordado que se requiere necesariamente contar con las aportaciones de las ciencias, de todas las ciencias, pues cada uno de los niveles de conocimiento es de interés y todo aporta. La pedagogía debe ordenar esos conocimientos y considerar siempre a la persona de manera integral, no meramente funcional.

El cambio forma parte de la vida, pero la estructura y la forma de conocer de la persona permanece, el comprender mejor cómo es el conocimiento pue-

de contribuir a desarrollar estrategias y metodologías educativas. Definitivamente, el educador puede ayudar a la persona a crecer de modo más radical, buscar el camino más adecuado para cada uno y ayudarlo a que se ponga en marcha. No es un camino que solo ha de recorrer el educador, pues tiene el suyo propio, pero si ha de mostrar todo con lo que la persona dispone para poder conocer.

Podemos afirmar que estamos en un momento en el que es necesario acercarnos a la teoría del conocimiento, a la antropología, a la filosofía de la educación y esforzarnos por comprender, investigar y aportar. Los profesores en formación deben apasionarse por la verdad, por el sentido educativo, por el proyecto de vida. Ser valientes y congruentes para así, con su labor, influir en la comunidad en la que cada uno se desempeña. Por último, debemos de insistir en que los educadores cristianos: padres, profesores, sacerdotes, catequistas, comunidades parroquiales, etc., deben cumplir con su misión y para ello es necesario comprender cómo es la estructura y el conocimiento de la persona, y valorar las aportaciones de la Revelación, que ayudan a encontrar a Dios como tema y, sobre todo, poner al educando delante de Dios, ayudar a descubrirle en su intimidad.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altarejos, F. (1986). *Educación y felicidad*. Pamplona, España: Eunsas.
- Altarejos y Fontodona. (2003). *Retos de la globalización*. Pamplona, España: Eunsas.
- Altarejos y Naval. (2004). *Filosofía de la educación* (2ª ed.). Pamplona: EUNSA.
- Ballesteros, B. B. (2017). *Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y de Primaria*. Madrid: Pirámide.
- Berrios, F. (2017). El yo como espíritu en la antropología de Edith Stein y de Karl Rahner. *Teología y vida*, 109-128.
- Cardona Moltó, M. (2002). *Introducción a los Métodos de Investigación en Educación*. Madrid: EOS.
- Esparza, M. (1998). *El pensamiento de Edith Stein*. Pamplona: Eunsas.
- Fidalgo, J. F. (2020). *Antropología filosófica: la persona humana*. Pamplona: Eunsas.
- Izaguirre, J. (2007). Una antropología trascendental para la educación. La acción educativa según el pensamiento de Leonardo Polo. *Excerpta e dissertationibus in Philosophia*, 17, 399-503.

- Llano, A. (1998). *Gnoseología*. Pamplona: Eunsas.
- Lorda, J. L. (1996). *Antropología cristiana. Del Concilio Vaticano II a Juan Pablo II*. Madrid: Palabra.
- Moros, J. M. (2007). La acción educativa según la antropología trascendental de Leonardo Polo. *Cuadernos de Anuario Filosófico, Serie Universitaria*, 197, Pamplona.
- Naval, C. (1995). *Enseñanza y Comunicación*. Pamplona: Eunsas.
- Polo, L. (1999). *La persona humana y su crecimiento*. Pamplona: Eunsas.
- Polo, L. (2006). *Curso de teoría del conocimiento, tomo I*. Pamplona: Eunsas.
- Polo, L. (2015). *Curso de teoría del conocimiento, II, vol. V*. Pamplona: Eunsas.
- Polo, L. (2015). *El acceso al ser*. Pamplona: Eunsas.
- Polo, L. (2016). *Antropología Trascendental*. Pamplona: Eunsas.
- Ratzinger, J. (1970). *Introducción al cristianismo*. Salamanca: Sígueme.
- Rosa, S. F. (2017). La antropología dual de Edith Stein: una posible comprensión del género para los derechos humanos. *Periódico do núcleo de Estudos e Pesquisas sobre gênero y direito*, 222-238.
- Sánchez, M. (2014). *Desarrollo de habilidades del pensamiento*. México: Trillas.
- Sellés, J. F. (2019). *Teoría del conocimiento*. Pamplona: Eunsas.
- Sellés, J. F. (2020). *Antropología para inconformes*. Madrid: Rialp.
- Sellés, J. F. (s.f.). No el acto de conocer, sino el objeto conocido es intencional.
- Stein, E. (1998). *La estructura de la persona humana*. Madrid: BAC.
- Stein, E. (2005). *Individuo y comunidad, en Obras completas, II*. Burgos: Monte Carmelo.
- Stein, E. (2005). *¿Qué es el hombre? La antropología de la doctrina católica de la fe, en obras completas*. Burgos: Monte Carmelo.
- Stein, E. (2005). *Ser finito y ser eterno*. Burgos: Monte Carmelo.
- Stein, E. (2005). *Sobre el problema de la empatía, en obras completas, vol. II*. Burgos: Monte Carmelo.
- Suárez, L. G. (2007). La presencia de Dios en el castillo interior. En torno a la complementariedad de la antropología mística de Santa Teresa de Jesús y la antropología fenomenológica de Edith Stein. *Valenciana*, 127-151.
- Taibenshlag, C. (2020). Un aporte de Edith Stein a la antropología de su tiempo: la empatía. *Sapientia*, 55-78.



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

Can the integral man be the remedy for the disease of our time? Edith Stein's contribution to psychotherapeutic practice with the example of Personal Integration Therapy ADI/TIP

*¿Puede el hombre integral ser el remedio para la
enfermedad de nuestro tiempo? La contribución de Edith
Stein a la práctica psicoterapéutica con el ejemplo de la
Terapia de Integración Personal ADI/TIP*

HELENA TEIXEIRA-RESPONDEK¹

Collegium Verum, Legionowo (Poland)

ID ORCID 0009-0003-0012-5356

¹ (helen.respondek@gmail.com) She graduated from the University of Social Sciences and Humanities and is a specialist in Personal Integration Therapy (ADI/TIP Method by Faculdade Ciências Médicas de Minas Gerais). Since 2021 she has given lectures and online courses on Edith Stein's anthropology and her vision of a woman (being a woman, a woman's soul, a woman's vocation). Helena is an author of "O co chodzi w byciu człowiekiem? Antropologia Edyty Stein okiem psychologa" (eng. "What being a human is all about? Edith Stein's Anthropology through the Eye of a Psychologist", 2022) where she refers to Stein's philosophical lecture "The human person's structure" with various areas and terms of contemporary psychology. She also wrote "Jak dojść do siebie" (eng. "How to recover", 2020) which explains briefly the ADI/TIP Method. Helena not only deals with lay people, but also is specialized in providing psychological help to consecrated people. His publications include: (2022). *O co chodzi w byciu człowiekiem?: antropologia Edyty Stein okiem psychologa*. Wydawnictwo Karmelitów Bosych (Kraków); Roman Ingarden, Helena Teixeira Respondek (2019). Um livreto sobre o home, *Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies*, vol. 25, n. 2, 220-223.

Recibido: 31/01/2024 | Revisado: 27/04/2024
Aceptado: 30/04/2024 | Publicado: 30/12/2025
DOI: <https://doi.org/10.51743/cpe.464>

ABSTRACT: It seems that the 21st century urgently demands a return to Edith Stein's anthropology, as we are facing a profound anthropological crisis, that is, a lack of meaning in life, distortion of the meaning of values that guide human life and philosophical reductionism, which turns human beings into a two-dimensional psycho-physical unit and invalidates a fully human (that is, spiritual) dimension. It was surprisingly the same diagnosis that Edith Stein gave in the lecture "Value of Femininity and Its Importance in the Life of the People" in 1928, describing human's internal disintegration and how the integral man (who, according to her, is the remedy for the disease of our time) can be a way out of the contemporary crisis. It seems that internal disintegration means a weakening of a human being's spiritual dimension that makes one's behavioural and mental reactions more dependent on psychological impulses and diminishes one's capacity for discerning values and decision-making process. The objective of this paper is to present Edith Stein's diagnosis of the contemporary anthropological crisis and then to present the psychotherapeutic practises of Personal Integration Therapy through the ADI/TIP method, which, through the Stenian theoretical foundation, can no longer fragment man but reconstitute integrity.

KEYWORDS: anthropology, Edith Stein, human formation, psychology, psychotherapy.

RESUMEN: Parece que el siglo XXI exige urgentemente un retorno a la antropología de Edith Stein, ya que nos enfrentamos a una profunda crisis antropológica, es decir, a la falta de sentido de la vida, a la distorsión del significado de los valores que guían la vida humana y al reduccionismo filosófico, que convierte al ser humano en una unidad psicofísica bidimensional e invalida una dimensión plenamente humana (es decir, espiritual). Fue sorprendentemente el mismo diagnóstico que dio Edith Stein en la conferencia "El valor de la feminidad y su importancia en la vida del pueblo" en 1928, describiendo la desintegración interna del ser humano y cómo el hombre integral (que, según ella, es el remedio para la enfermedad de nuestro tiempo) puede ser una salida a la crisis contemporánea. Al parecer, la desintegración interna significa un debilitamiento de la dimensión espiritual del ser humano que hace que sus reacciones mentales y de comportamiento dependan más de los impulsos psicológicos y disminuye su capacidad de discernimiento de los valores y el proceso de toma de decisiones. El objetivo de este trabajo es presentar el diagnóstico de Edith Stein sobre la crisis antropológica contemporánea y a continuación, presentar la práctica

psicoterapêutica de la Terapia de Integración Personal a través del método ADI/TIP, que mediante el fundamento teórico esténico, puede dejar de fragmentar al hombre para reconstituir su integridad.

PALABRAS CLAVE: antropología, Edith Stein, formación humana, psicología, psicoterapia.

1. INTRODUCTION

Philosophy is rarely a topic of conversation among people born in the 1980's. If so, probably the principal lines that should be attractive would be these hedonistic or self-centred humanistic. That is why my personal interest in Edith Stein's thought would not be obvious. Even more surprising should be the fact that I got to know her work closer after moving to Brasil. It was there, in Belo Horizonte in August 2015, on the *III Simpósio Internacional Edith Stein: pessoa e comunidade*, where I discovered that her thought is seriously and widely considered in academic activities (not only philosophy, but also pedagogy, psychology and humanities)². Since I am Polish (and Edith Stein was born in today's Polish land), I found it intriguing that this encounter should have occurred on another continent. Even more important was the fact of discovering the "Personal Integration Therapy" (found and developed by Renate Jost de Moraes in Brazil), which theoretical basis is almost the same as "The Human Person's Structure", which shows a human person as a three-dimensional: physical, psychical and spiritual one. It was quite unusual for a young psychologist that graduated from renowned University of Social Sciences and Humanities – a place where the word "spiritual" was almost impossible to be heard. So, both phenomena – Edith Stein's philosophy and Personal Integration Therapy – had aroused my interest so profoundly that they brought me to the place where I can reflect on the question: 'Can the *integral man* be the *remedy for the disease of our time*'?

² Mahfoud, M., Massimi, M. (2013). *Edith Stein e a Psicologia: teoria e pesquisa*. Artesã Editora.

2. ANTHROPOLOGICAL CRISIS

Each generation of humans has its own challenges. Living within one generation gives an impression of being more difficult than in former times. Although subjective, regarding 21st century this impression can be objective too – because of drastic changes in a human's lifestyle. Technological progress, the internet, virtual and digital reality, have created, among other things, growing possibility (which turns into a necessity) of relational independence. A person no longer needs the other person's help in realizing material necessities, what, as a consequence, reduces the quantity of social situations where people need to meet one another and, therefore, results in weakening of personal or even social bonds. In this situation cultivating relationships becomes increasingly demanding and brings more frustration than before, what causes the arousal of the level of the psychological stress. At the same time, we can observe a crisis of intrafamilial relationships. Families rarely remain united, and this makes the psychological structuring of each next generation more and more difficult. Regarding civilizational changes and sort of 'values switch' to more self-centred and hedonistic ones, it can be observed that we are facing a profound anthropological crisis, that is, a lack of meaning in life and a distortion of the meaning of fundamental values that guide human life.

21st century people have accustomed to thinking of themselves only as two-dimensional beings, although this fact is difficult to perceive. Experiencing psychological stress that later can turn into suffering, people tend to look for help in psychological offices - but the vast majority of psychologists and psychotherapists are trained in the reductionist and materialist paradigm, seeing the human person as only a psycho-physical being. This is why the type of help that is being provided to people who suffer often 'misses the target' and does not bring the answers sought, which, like a vicious circle, deepens the discomfort or even the suffering itself. Contemporary human is not even aware that he reduces himself to a level that deprives him of what is specifically human –the spiritual dimension, which is widely thought to be reserved only for religious experience. One forgets (actually, has already forgotten) that he is a whole, and by denying a part of himself (even unconsciously) he becomes

something he was not planned to be— a person without direction, without meaning, psychologically fragile, easy to addict and to be manipulated, unable to create and maintain deep relationships.

3. EDITH STEIN'S DIAGNOSIS

It was surprisingly almost the same diagnosis that was given by Edith Stein in *Value of Femininity and Its Importance in the Life of the People* given in 1928 that I would like to present here:

What is the great disease of our time and of our nation? In many people - an internal disintegration, a complete lack of permanent beliefs and permanent rules, aimless drifting and, resulting from disappointment with such a life, seeking satisfaction in constantly new, more and more sophisticated pleasures; for those who seek the seriousness of life, it is often drowning in professional activity, which protects them from the turmoil of earthly life, but also cannot put an end to them.³

Apparently, this was Edith Stein's first lecture on women. It was made at the invitation of the Association of Catholic Teachers of Bavaria and was presented 4 years before elaborating "The Human Person's Structure". The whole session was dedicated to Women's formation and vital tasks, but we can see that Stein places a woman in a broader context of contemporary society, and she has no fear in using a diagnosis of disease. A state of disease makes that the object no longer functions in a way that was supposed and elaborated to. It can be understood that when a nation (and we can think of society, or, speaking Stein's, community) comprises of integrated persons with permanent beliefs and rules, having defined life direction, it should result in an experience of human fulfilment, satisfaction and protection (the one is realizing himself and is cared of) – the nation (society; community) is 'healthy', because composed of 'healthy' people. But what kind of health are we speaking of?

³ Stein, E. (2021). *Kobieta. Pytania i refleksje*. Wydawnictwo Karmelitów Bosych.

4. STEIN'S ANTHROPOLOGICAL VISION

To answer this question, we should first remind Stein's anthropological vision of the human being, elaborated in "The Human Person's Structure". She prepared this work as a part of a teacher - training course at the Marianum in Munster in order to provide a clear vision of what should be the aim of a person's formation, and thus, education. Mette Lebech in her article "Edith Stein's Philosophy of Education in The Structure of the Human Person" reminds Stein's speaking of "the possibility of a meaningful and valuable human community life outside that of the nation and the absolute measure of the value of peoples and persons. It is with this meaning of the individual, even when isolated from his community, that education must serve. Education has a direct social impact because it addresses the person him- or herself. The education Stein founds is the one that recognises the importance of the nation, but also its relativity to the individual human person and to humanity as such"⁴.

In her work, Stein makes a brief look at a contemporary philosophical thought, especially at German idealism depth psychology and existentialism. She states that each approach focuses on one aspect but does not perceive the others. For instance, *In German idealism* "the human being [...] is free, called to perfection (to 'humanity'), a link in the chain of the entire human race, progressing towards perfection, providing every single one and every single person, because of their individuality, with a specific task in the development of humanity." On the other hand confidence in the goodness of human nature and in reason, inherited from Rousseau, is unrealistic: It does not sufficiently take feelings and drives into account". As a next analysis approach Stein assumes a depth psychology and perceives that "this tendency initiated a greater awareness and appreciation of the urges and drives of the human being, but negatively it had the effect that psychoanalytic explanation replaced mutual understanding, thus distorting the trust that must exist between human beings and education to begin and to succeed". Then she moves to existentialism, concluding that it "operates in the depths, like psychoanalysis, but it does not

⁴ Lebech, M. (2006). Edith Stein's Philosophy of Education in The Structure of the Human Person. *Maynooth Philosophical Papers* 3 (9999):163-177.

consider the human being capable of enduring for any length of time the questions raised by its own being. The flight into anguish, when not preoccupied with this or that particular thing, seems to be the most authentic approach the existential I can make for itself. Thus, education becomes the senseless task of destroying the various ideals in which the soul takes refuge, in order that it be delivered from its own non-being”⁵. Let us hear Edith Stein herself:

To sum up we can say: seen from the standpoint of Christian anthropology, the humanistic ideal is revealed as reflecting the integrity of the human being before the fall, but its origin and its goal is left out of consideration, and the fact of original sin is ignored. The vision of depth psychology is that of the fallen man, even if conceived in a static and historic manner: past and future possibilities, as well as the fact of salvation, go unheeded. Existential philosophy shows us human beings in their finitude and essential nothingness. It concentrates on what the human being is not, and is thus disconnected from what is positive, as well as from the Absolute, which is figured behind the conditioned⁶.

Stating a lack of constructive option to education, she decides to elaborate a dialogue between Husserl’s phenomenological thought and Thomas Aquinas metaphysics, which results in a unique proposal to think about the human being and its structure. We are speaking of a three-dimensional being, comprising of body, psyche and spirit. Inside this structure emerges a nucleus that she calls a “Personal I” as a centre of the human person, whose function is to manage all other dimensions – the self. In German, she differentiates “Ich” and “Selbst”, as the “I” and “self”. Self is the structure of the human person (body, psyche and spirit) that should be formed by the I. But before clarifying how it should occur, Stein presents each dimension of human being, beginning with a body as a material thing and organism. From a material point of view, the human body is almost nothing but the living matter, which is subject to the laws of nature, that is: laws of chemistry, physics and biology. In this part, Stein highlights the similarities between human beings and organisms in

⁵ Lebech, M. (2006)

⁶ Lebech, M. (2006).

the world of nature, initially with the plants, showing that the plant overcomes the law of gravity, rising towards the light and that its essence is manifested in the flower. Stein uses this comparison to show that similarly, the human being also does not exist “lying on the ground” but has an erect posture and its essence is manifested in the face, which occupies a similar place to the place of the flower in the plant.

Then she moves to the animal dimension that differs from the organismic one by a “life-soul” that “alives” or rather “moves” the organism, turning it into a living being that moves. Speaking about the animal level of being, she introduces the category of sensations - animal level, or in other words, sensitivity is characterized by the universe of sensations. The external universe is being perceived through the senses, which translate external impressions into physical stimuli, which can be captured and felt. Each sensitive organism is capable of feeling stimuli coming from outside and reacting to them. The level of sensations, by immediately receiving a type of valence (positive/negative) is translated into psychological information (pleasure/displeasure and others) and that is why we can already talk about the psychological level. Stein herself uses the term “animal (psychic) soul”, which means that both animals and humans can feel emotions and react to them. At the moment, the animal or life soul means “‘Having soul’, having a centre in which all registering computes that comes from without, and from which everything appearing in bodily attitude to come from within is brought forth”⁷.

So, from this point of view, in a certain way, the human being could be researched and evaluated as a rational “animal” and Stein says that “Thus a difference in the theoretical treatment of humans and animals becomes clear: we do have parallel disciplines in zoology and anthropology, which investigate human and animal nature, human races and animal species in their generality, but we have no parallel to individualising humanities for animals”⁸. But then she shows a crucial argument which shows why anthropological approach is insufficient when speaking of human being. It is because of a spiritual level and the existence of “Personal I”.

⁷ Stein, E. (2022). *Budowa osoby ludzkiej. Wykład z antropologii filozoficznej*. Wydawnictwo Karmelitów Bosych.

⁸ Stein, E. (2022).

The difference lies, among others, in the question of opening. The plant is a being completely closed on itself – this means that it does not internally experience changes or stimuli coming from outside. The contrary, animal being is completely open – this means that external stimuli cause an immediate response and, looking from a psychological point of view, the animal (its sensations and behaviour) depend directly on the external environment. The animal being cannot emotionally distance itself or choose what kind of reaction it will present. It is, in a certain way, “condemned” to the conditions of the environment and reacts either by its own instinct, or by the conditioning to which it was submitted.

This cannot be said about human beings. Edith Stein notes that a person’s I can open or close the doors of their own soul. From a practical point of view, this means that the person can manage the external influence on his inner world. It can be completely open to external stimuli, it can be affected, or the opposite - it can close itself (distance, defend), but it wants to decide on the degree of opening / closing and the person itself. It is the person himself who decides how much he wants to relate to the outside world. In her earlier work, “Philosophy of psychology and humanities”, Stein describes precisely the life of the I⁹ – here we can just mention two things: the spiritual life of the I commences by its “acts” or intentional moving toward something¹⁰, and a motivation as a type of link between the acts¹¹. These two factors, among others, can explain a human’s call and need to grow – in other words, to form oneself.

Following Lebech’s resume, we can observe that furthermore “We regard people as being responsible for what has become of them, as the human being “can and must form himself”, because he is an “I”, i.e. a spiritual pole, characterised by consciousness, openness and freedom. [...] The “I” must form the self, i.e. the entire animal nature belonging to it, as well as intentionality and freedom. To this conscious formation and responsibility there is no parallel in the subhuman animal kingdom. It is the person who, as an I, has a “spiritual

⁹ Lebech, M. (2004). Study Guide to Edith Stein’s Philosophy of Psychology and the Humanities. *Yearbook of the Irish Philosophical Society*, 4 (ed. by M. Lebech, Maynooth). pp. 40-76.

¹⁰ Alles Belo, A. (2018) - The Role of Psychology According to Edith Stein. *The Oxford Handbook of Phenomenological Psychopathology*.

¹¹ Alles Belo, A. (2018)

sense, which only is accessible in its own awareness of itself". This I, the person, has a body and a soul, and these are the self that it is responsible for. It carries this responsibility by searching, finding, and not losing itself, i.e. by reaching the depth of soul sufficient for the understanding of its own self and its tasks. It thus must "take itself in hand", experience the ought, and look around for others of whom it might think: such an "I" I should be"¹².

In "The human person's structure" Edith Stein speaks what happens if a person does not consider this *depth of soul* and one's responsibility for the person's shape as follows:

A person "does not hold himself in hand" and live life to the full; he is not able to receive external matters as they come to him: {some} matters can only be received from a certain depth - and only {from its level} adequately respond {to them}. As long as {the person} has not descended into the depths, he/she is not able to confront what is in his/her depths but cannot currently find an outlet for himself/herself. It is up to freedom to 'seek itself', to descend into its own depths, to apprehend from its {level} and to take itself as a whole. Therefore, it is the fault of the person when the soul does not reach its full being and shape. One who lives mainly or exclusively on the surface is not in possession of the deeper layers. They exist, but they are not actualised, they are not as actualised as if they could and should be¹³.

It means that the spiritual dimension goes beyond the dimensions belonging to the world of physical nature. If not in the natural world, where is the origin of this I and the spiritual dimension? Therefore, on the path of philosophical reasoning, Stein points to the dimension of transcendence that goes beyond the very existence of human beings. She includes this as a fundamental part of the description of the structure of the human person, that is: it is not possible to understand the human being without the dimension of openness to transcendence that she gives the name of God. Let's look at two excerpts: "The deepest and the most personal of what the human being is, he owes to

¹² Lebech, M. (2006). Edith Stein's Philosophy of Education in The Structure of the Human Person. *Maynooth Philosophical Papers* 3 (9999):163-177.

¹³ Stein, E. (2022). *Budowa osoby ludzkiej. Wykład z antropologii filozoficznej*. Wydawnictwo Karmelitów Bosych.

God alone, and all that he owes to earthly communities, he owes because of God. And: There is in every human being a place which is free of earthly bonds, which does not come from other human beings and is not determined by other human beings”. And it is precisely from this premise that human beings do not need (and should not) remain submissive to the conditions they have been receiving throughout their lives, but being responsible for “one-self”, they can and must form themselves, that is - through self-reflection to perceive and correct what distances him from what he could and should be. So, what is the complete vision of a human person that Edith Stein proposes¹⁴?

We now have an outline of the human person: man is a being composed of body and soul; body and soul have a personal form in him. That is to say: the self-dwells in them, which is aware of itself; which looks at the world; which is free and which, by virtue of its freedom, can form body and soul; which lives from its soul and which, through the essential structure of the soul, before and alongside the formation of itself, forms a spiritually actualised life and a lasting corporal-psychic being. In other words, a human person is a three-dimensional being (body, psyche and spirit) that is aware of itself (self-conscious), free and open and is responsible for the shape it turns throughout his/her life. What is important and noteworthy is that this possibility of forming oneself happens due to one's openness to what exists outside oneself. We could think of the physical formation as taking place through openness to the physical stimuli that come from outside and the training and care of one's own body (Stein herself talks about this). Consequently, psychological formation takes place through emotional relationships. So how does spiritual formation come about? Through openness to values.

It's very interesting when Lebech recalls what Edith Stein said about values in *Individual and Community*, describing a hierarchy of values and the way that these values form a person. Let us see: “Values are spiritual motivating factors, and when they are shared, they bring people together. It is by a person's own self-constitution (self-identification), that the values preferred by this person make him share a world with others, who also constitute themselves in a like manner. Values, thus, make people share the same “structure”;

¹⁴ Stein, E. (2022).

the same “construction”; the same “Aufbau”. There is a hierarchy among these values – they are all preferred by some, but not everyone takes account of them all. The superficial person takes account only of the values of the hedonist: the values of pleasure and comfort. The less superficial person takes into account also the values of the hero: courage, glory and appearance. The values of the genius – knowledge, know-how, brilliance – mark a further depth. But with the values of the saint – the holy, the true, the good and the beautiful – access to the deeper depths of the person has been achieved”¹⁵. (bold added)

This means that if a person comes into contact with one of the values (by choosing one, and the choice is made through a decision that can, but does not have to, be anticipated by preference), this spiritual value that exists outside the person enters the person and changes their inner structure in some way. This also means that a person’s spiritual structure is something that can be moulded - and this is precisely what Edith Stein thought, saying that human beings can and should mould themselves. So it depends on the kind of values a person assumes, he or she constitutes him or herself in a respective way.

What happens if one does not form himself? Each dimension will follow its own natural path. What happens to the physical body if you do not take care of it and do not train it? It starts weakening, getting sick and sometimes even failing to fulfil its own tasks (which are to stay alive, healthy, act and be an instrument of the person’s psycho-spiritual structure). A person who does not form him/herself psychologically (i.e. does not reflect on his own psychic sensations, impulses and reactions) tends to act more and more conditioned to his own sensations and impressions, resembling an animal way of life (and consequently reducing or harming his own humanity). We can then think that a lack of spiritual formation happens when a person does not come into contact with values or has not made a personal choice yet about the values with which he/she wants to come into contact. This causes the spiritual structure to begin to be affected (or actually let itself be affected) by anything that comes from outside - sometimes with values that are not constructive, sometimes with random values or stimuli. It is a moment where the person does not take

¹⁵ Lebech, M. (2006).

advantage of the possibility that the spiritual (that is – the properly human) dimension gives, which is - deciding and discerning, what the person wants to let into his/her inner world.

Looking at the hierarchy of values described by Stein, we can draw a parallel - the person who experiences hedonistic and superficial values turn superficial because these values update mainly what is connected with the “surface” of the person, that is - the bodily and psychological dimension. And really, people interested in just taking care of what is superficial (appearance, status, image) and what affect them only in a direct way (pleasure, comfort), do not reach the depth of being and the type of intersubjective bond in this case tends to be weak, easy to break. The only way to live is to relate in a more human way and to become more human (which means to go deeper and deeper into one’s own person, which happens through the pursuit of ever deeper values). In that case the kind of bond between two people has a chance to become deep and stable.

5. DISEASE OF THE TIME AND A REMEDY TO IT

Let us have a glance back at the Stein’s diagnosis of a disease of these days:

Internal disintegration, a complete lack of permanent beliefs and permanent rules, aimless drifting and, resulting from disappointment with such a life, seeking satisfaction in constantly new, more and more sophisticated pleasures; for those who seek the seriousness of life, it is often drowning in professional activity, which protects them from the turmoil of earthly life, but also cannot put an end to them¹⁶.

Beliefs and rules refer to a spiritual dimension, because, as values, beliefs and rules are non-physical (therefore spiritual) “guidelines” that can orientate human thoughts, decisions and acts. Aimless drifting indicates lack of sense which also pertains to a spiritual dimension. *Seeking satisfaction in ... pleasures* shows a hedonistic (therefore superficial) values and mode of living;

¹⁶ Stein, E. (2021). *Kobieta. Pytania i refleksje*. Wydawnictwo Karmelitów Bosych.

drowning in professional activity resembles ‘values of the hero and genius’, but does not provide integral fulfilment which can occur only by reaching the deepest depth of a human being which is connected with ‘values of the saint’: the holy, the true, the good and the beautiful. Let us remind what Edith Stein says what happens if a person does not consider this *depth of soul* and one’s responsibility for the one person’s shape as follows:

A person “does not hold himself in hand” and live life to the full; he is not able to receive external matters as they come to him: {some} matters can only be received from a certain depth - and only {from its level} adequately respond {to them}. As long as {the person} has not descended into the depths, he/she is not able to confront what is in his/her depths but cannot currently find an outlet for himself/herself. It is up to freedom to ‘seek itself’, to descend into its own depths, to apprehend from its {level} and to take itself as a whole. Therefore, it is the fault of the person when the soul does not reach its full being and shape. One who lives mainly or exclusively on the surface is not in possession of the deeper layers. They exist, but they are not actualised, they are not as actualised as if they could and should be.

As I wrote in my book “O co chodzi w byciu człowiekiem? Antropologia Edyty Stein okiem psychologa” (eng. What being a human is all about? Edith Stein’s Anthropology through the Eye of a Psychologist), it means that the one who lives only on the surface, not only is he himself out of touch with his depth, he also does not give others a chance to know it. This translates into the fact that his relationships can become impersonal, perhaps formal, perhaps a little artificial. If we go a little deeper, we reach the psychic level where the injuries, the difficult experiences, our vision of these experiences and our understanding of them are located. Because the truth about the person is located deeper, at a deeper level than the psychic wounding. And this is very important, because the more a person moves away from his or her essence, from which he or she is deep down, the more often he or she gives voice to those behaviours that are motivated by the psychic experiences (most often negative). When these behaviours, in turn, come to the fore, it secondarily weakens the will, then the emotions begin to govern the behaviour, rather than the person managing his emotions. And then it can be said that the person is governed

by the unconscious, for the reason that the ‘I’ (i.e. conscious) mechanisms are weakened¹⁷.

Taking all above into consideration, it can be said that this internal disintegration is a result of the weakening of a human being’s spiritual dimension that makes one’s behavioural and mental reactions more dependent on psychological impulses (emotions, feelings, moods) and diminishes one’s capacity for discerning values and decision-making. As a consequence, a person becomes a hostage to her own impulses and turns dehumanized - the Personal I, instead of managing his own thoughts, feelings and actions, is being conditioned and submissive to his own psycho-physical dimension. And when this phenomenon ceases to be rare, but becomes frequent or even common, it impacts the entire community (society) and this is how the “disease” spreads, which could be the “disease of our times and our nation”. So, the question is: how can this problem be resolved?

Fortunately, right after the diagnosis, Edith Stein brings a treatment proposal:

The cure against the disease of time is people in the full sense of the word – such as we have described before– those who stand firmly on the ground of eternity, and in their thoughts and actions unaffected by changing fashionable views, fashionable quirks and fashionable vices. Each such a man is like an unshakable pillar to which many can cling; thanks to it, they too can find firm ground under their feet¹⁸.

And also, speaking about Integral Man:

A man in whom the image of God retains the highest possible purity, the gifts placed in him by the Creator have not been wasted but flourished, and the faculties are in that order which corresponds to the divine image and which God willed: the will is governed by reason, and the lower faculties are under control of reason and will. This is the integral man of whom we have just

¹⁷ Teixeira Respondek, H. (2022). *O co chodzi w byciu człowiekiem? Antropologia Edyty Stein okiem psychologa*. Wydawnictwo Karmelitów Bosych.

¹⁸ Stein, E. (2021). *Kobieta. Pytania i refleksje*. Wydawnictwo Karmelitów Bosych.

spoken. Of course, every human being is called to such integral humanity, and everyone has a desire to be the one¹⁹.

Let us list the characteristics of an integral man: he “stands firmly on the ground of eternity, his thoughts and actions remain unaffected by fashionable views, fashionable quirks and fashionable vices, the image of God retains in him the highest possible purity, gifts placed in him by the Creator have not been wasted but flourished and the faculties are in that order ... which God willed”. In other words, we can see the image of a firm, not easily influenced person who is able to manage his own thoughts and actions, which means – who is able to take responsibility for himself, his actions and thoughts, not allowing passing factors (which can be superficial or even negative values) to influence them unintentionally. My particular understanding of the next three categories is as follows: man’s greatest and most important similarity to God is the ability to love, and so the *image of God retains in him the highest possible purity* could mean that this person is able to love and live according to this ability. Making flourish the gifts placed in man by God is nothing but developing one’s talents and abilities. And the faculties in order which God willed (*the will is governed by reason, and the lower faculties are under control of cognition and will*) shows a harmonious and adequate organisation of human person structure – each dimension allows for being governed by the superior dimensions, consequently the I governs the spiritual, psychological and physical dimension. That is why, thinking of education, it may seem that “integral education” (a way to restore a human integrity) should comprise of these three areas: capacity of love, the development of one’s talents and psycho-spiritual balance, which is really nothing more than emotional maturity – the state where emotional impulses do not override the movements of the I (thoughts, discernment, will, choice, decision, etc.).

To clarify, imagine a very talented person who wants to develop her skills in the service of humanity. Let us imagine that unfortunately this person, due to family experience or lack of training, does not have a well-developed psychological structure. Will this person be able to put her gifts, even if she is

¹⁹ Stein, E. (2021).

highly skilled, to good use in the service of humanity? Probably not, because of a lack of resilience to stress, frustration and competitiveness, which could jeopardise the unfolding of her integral humanity. On the other hand, a person who has a well-developed psychological structure and can manage her own behaviour and decisions can also be pictured and by his/her very decision living is a dynamic of personal giving, such as a mother or a person who has given herself to voluntary service, consecrated life, etc. But let us imagine, one has put aside the development of his own abilities. According to Stein, this situation does not reflect integral humanity either, because even if the person does not feel much psychological suffering (of the type of anguish or anxiety), one can experience a certain boredom and lose his zest for life. Unconsciously, little by little, a person is on the road to depression... One can also imagine the third case, which also fails to fulfil the vision of integral humanity –the gifts developed, the faculties well organised, but losing the resemblance to the image of God. This could be the case of a genius, a highly capable person who has developed his or her own gifts – then, instead of putting them at the service of others, the person exercises a self-centred attitude. This person will not make humanity grow, but on the contrary– will probably treat others as a means of satisfying his or her own wants and needs, placing himself or herself above others. The person may be effective, but does he or she remain human...?

Considering the three cases, it's becoming increasingly clear that all areas (and dimensions) of the human being need to develop in harmony in order to “deserve” the name of an integral human being.

6. ADI/TIP AS A WAY TO RESTORE HUMAN'S INTEGRITY

This is why ADI/TIP Personal Integration Therapy has emerged as one of the ways to help restore the integrity of the human being and to treat imbalances between various dimensions of the human person. In their article “Depression, psychotherapy and change: ADI/TIP method, psychology and phenomenology” published in SFU Research Bulletin, Maria Clara Jost and Tommy Akira Goto (2021) briefly present this new therapeutic approach: “ADI/TIP Method

- Direct Approach to the Unconscious (ADI) is based on Phenomenological Psychology and clinically applied in Personal Integration Therapy (TIP) as a process of intuitive methodology. It was created and developed by Renate Jost de Moraes (1936-2013), guided by data from clinical experience collated since 1975, with positive results: around 80% in longitudinal research regarding different symptomatology for 140.000 patients (Jost de Moraes, 1985/2016)”²⁰.

Initially based solely on her own clinical practice, Renate Jose de Moraes discovered that the human person presents himself as a psychosomatic being (Greek “nous” means sense and therefore refers to the spiritual part of the human being). Within the Person there is a sort of nucleus - the personal I, which is originally free, healthy and perfect²¹. Without knowing Edith Stein’s works, the vision of the human being described by Jost de Moraes based on clinical data that emerges in ADI/TIP is practically the same as that elaborated by Stein herself. To continue, the person’s Personal-I cannot be conditioned, but it possesses (or rather: assumes) conditionings that disfigure the initial image of that I.

This clinical experience distinguishes intentional lived-experiences that constitute the human, demarcating contents “referred to the I” and which emerge from the “I”, which are fulfilled with a certain “affective tone”- significant affective-emotional experiences. These are revealed to be connected to a certain way of constituting the world and the objects in it, mobilizing psycho-affective reactions²².

The Method allows for the diagnosis and therapeutics of the pivotal roots of unconscious “psychological suffering, linked to lived “events” and their respective senses, being the origin of the ways of being configurations that can fall ill. The phenomenological concept of “event” refers to the mode of subjective implication that encompasses the human capacity for self-configuration. Therefore, if the contents held in the intentional conscience can be seized, intervention and change in the conformed subjective theories is allowed, as

²⁰ Jost, M.C., & Goto, T.A. (2021). Depression, Psychotherapie und Veränderung: die ADI/ TIP-Methode, Psychologie und Phänomenologie. *SFU Forschungsbulletin SFU Research Bulletin* 9/1, 42-64. <https://doi.org/10.15135/2021.9.1.42-64>

²¹ Jost de Moraes, R. (2016). *As chaves do inconsciente* (31^a ed.). SPES.

²² Jost, M.C., & Goto, T.A. (2021).

well as positive transformations linked to researched symptoms. [...] Jost de Moraes (2016, 2008) puts forward a therapeutic intervention with specific guidelines: “therapeutic questioning”, referring to the ancient maieutics as proposed by Socrates (470-399 B.C.), applied to this particular context; and the “directional inversion”, the dynamic of inversion of the order in which the unconscious psychic contents are approached, directly and consciously, dismissing external resources (hypnosis, suggestion, or analyses). These procedures operationalize the capacity for intuitive apprehension (Bergson, 1889/2018) allowing access to original lived experiences conformed to basic stages of the formation of subjectivity. [...] In this context, self-concepts (subjective theories), heteroconcepts (intersubjective theories) and conclusions about the environment (intra and interfamily) are identified. The self-concepts, expressed as “I am”, are called a register-phrase, and are constituted mainly of the apprehension of the primeval relationship models - marital and parenting (Almeida & Romagnoli, 2016; Jost de Moraes, 2016; Jost & Goto, 2019a, 2019b) when they can become personal convictions, crystallizations, and repetitions, composing patterns of non-constructive intersubjective and transgenerational relationships.

The corresponding therapy follows the diagnosis when the intervention in the negative meanings conferred to the original lived-experiences is consented, investigating the psycho-affective motivations that support the acts in relation to the subject and to his emotional surroundings. Thus, the subject can understand himself and those who made him suffer, not only from a rational-cognitive perspective, but through intuitive (unconscious) apprehension, authorizing the dismantling of the network of destructive sense configurations (decoding) settled on this emotional basis, adapting the paths of “decoding” to the contexts in question. The next step is to reinforce the emerging constructive content. The positive valence events (“positivation”) are investigated, and the changes achieved are verified (Jost de Moraes, 2016, 2008)²³.

During her clinical practice, Renate Jost de Moraes discovered that the psycho-spiritual structure of the human person develops in the first intersubjective environment that is the bosom of the family constituted by the father, mother and

²³ Jost, M.C., & Goto, T.A. (2021).

the child(ren). The primordial human need is to love and be loved in return. Or, if it is placed in the order of the layers of the human structure, to be loved (which corresponds to the inferior layer, the psycho-physical) and to love (which corresponds to the spiritual layer, as love is the act proper to the human species and belongs to the spiritual dimension). The lived experiences that build the person in a harmonious way, are precisely the experiences linked to love - therefore, the lived events that have the power to leave a psychological mark on the person and change the way of self-configuration, are the events perceived as the lack of love (either towards oneself as a child, or between parents). This means that the person who was developing in a humanizing way (having satisfied the primordial needs, he was learning to relate in a loving, respectful, free way) suddenly fixes unconsciously on an event that broke the continuity of his life, “forcing” a change of positioning towards oneself, towards others and towards life.

From that moment on, the person unconsciously starts paying more attention to the information in their environment that provides answers to “egocentric” questions: “Am I loved, respected, considered, understood” and begins to look at reality from the angle of satisfying their own psychological needs. In this way, the person regresses in human development to the “animal” stage and can begin to build her own relationships in an egocentric, and therefore less humanized, way. However, this movement is unconscious and in most cases is constituted by the person himself, but it also embraces all the psychic transgenerational inheritance transmitted unconsciously.

What is the meaning of therapeutic intervention in ADI/TIP Personal Integration Therapy? During the process, the moments of lived experiences in which the person has unconsciously altered the primary concepts about him/herself and his/her positions (also altering the structure and functioning of the human person) are identified. Once identified, the accuracy of the concepts and the conditions of the event in which they were formulated are verified. This leads the patient to the possibility of letting go of the misleading concepts and returning to the original concepts and positions, returning to the original structure of the person.

In other words, the aim of this therapeutic intervention is to treat and resolve psychological suffering in such a way that it no longer covers or blocks the natural capacity to love, reinforces the original potential of the Personal I,

along with all its capacities and freedom, and encourages taking on one's own life - to stop being psychologically "in the hands of others" and to return the patient "to his own hands". When speaking of capacity to love, developing one's potential and harmonious psycho-spiritual structure, it can be observed that this is very close to the image of Edith Stein's integral man "in whom the image of God retains the highest possible purity, the gifts placed in him by the Creator have not been wasted but flourished, and the faculties are in that order which corresponds to the divine image and which God willed: the will is governed by reason, and the lower faculties are under control of reason and will". That is why the Personal Integration Method can be considered as a one of ways that help reconstitute integrity and restore an integral humanity that Stein sees as a remedy of disease of our times.

7. CONCLUSION

Working as a psychologist with people in the 21st century, it seems that people's own lives are becoming increasingly difficult and demanding. The basic phenomena of humanity, which are relationships (love bonds, intra-family relationships, friendship relationships and others), are deteriorating more and more, generating more and more frustration and psychological discomfort, and on a spiritual level existential anguish is increasing, as contemporary man finds it increasingly difficult to find (and if found, to maintain) meaning in life. This is why various ways of "not living" (of escaping from life or ending it) are becoming increasingly attractive, and this is, among others, the reason of the success of virtual reality, which disconnects people from "real reality".

The human person has fewer opportunities to mould their own psycho-spiritual structure, since they have much more chance of not depending on other people - and of not having to "put up with" the frustrations linked to interpersonal relationships. This is why a return to Edith Stein's thinking is urgently needed, so that society can understand the seriousness of humanity's situation and begin to reverse dehumanising tendencies. She had already described "disease of our time" that is a personal disintegration, pointing some distortions in contemporary people. To find the way out, it is needed to under-

stand Edith Stein's vision of a human person as a three-dimensional unit, comprising of body, psyche and spirit. The whole structure called by her a "self" (*Selbst*) is governed by I (*Ich*) which is open, free, conscious and which can "take itself in hand", that is – can form oneself. Stein emphasises that a human nature needs being formed – it needs being governed by the I, otherwise the animal part of a human being will take over the reins of behaviour and a person will dehumanize.

Stein also explains "forming oneself" as reaching the depths of the soul. It can be observed that depending on reaching (or not) certain depth, a person can live in a superficial or profoundly meaningful way. Certainly, superficiality is the pole contrary to integrity and increase the "disease of our time". To reverse this situation, it is necessary to act in several ways - in the pedagogical field, in the family field, in the field of values and also in the field of the individual psychological structure. Psychological treatment based on approaches aligned with Edith Stein's anthropology can help strengthen psychological structures and make them capable of spiritual formation, and thus - restore the integrity of the human being. As long as humanity exists, there is still a chance to give the world back its truly human face.

8. BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Alles Belo, A. (2018). The Role of Psychology According to Edith Stein. *The Oxford Handbook of Phenomenological Psychopathology*.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198803157.013.2>
- Jost, M.C., & Goto, T.A. (2021b). Depression, Psychotherapie und Veränderung: die ADI/TIP-Methode, Psychologie und Phänomenologie. *SFU Forschungsbulletin SFU Research Bulletin* 9/1, 42-64. <https://doi.org/10.15135/2021.9.1.42-64>
- Jost de Moraes, R. (2008). *O inconsciente sem fronteiras (11ª ed.)*. Editora Santuário.
- Jost de Moraes, R. (2016). *As chaves do inconsciente (31ª ed.)*. SPES.
- Lebech, M. (2004). Study Guide to Edith Stein's Philosophy of Psychology and the Humanities. *Yearbook of the Irish Philosophical Society*, 4 (ed. by M. Lebech, Maynooth). pp. 40-76.
https://www.researchgate.net/publication/279688366_Study_Guide_to_Edith_Stein's_Philosophy_of_Psychology_and_the_Humanities

- Lebech, M. (2006). Edith Stein's Philosophy of Education in The Structure of the Human Person. *Maynooth Philosophical Papers 3* (9999):163-177.
https://mural.maynoothuniversity.ie/3009/1/Stein%27s_Education_Theory_MPP.pdf
- Mahfoud, M., Massimi, M. (2013). *Edith Stein e a Psicologia: teoria e pesquisa*. Artesã Editora.
- Stein, E. (2022). *Budowa osoby ludzkiej. Wykład z antropologii filozoficznej*. [eng. *The Human Person's Structure*]. Wydawnictwo Karmelitów Bosych.
- Stein, E. (2021). *Kobieta. Pytania i refleksje*. [eng. *Essays on woman*]. Wydawnictwo Karmelitów Bosych.
- Teixeira Respondek, H. (2022). *O co chodzi w byciu człowiekiem? Antropologia Edyty Stein okiem psychologa* [eng. *What being a human is all about? Edith Stein's Anthropology through the Eye of a Psychologist*]. Wydawnictwo Karmelitów Bosych.

MISCELÁNEA / MISCELLANEOUS



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

La interioridad humana y el drama de la libertad. Contenidos antropológicos y éticos del segundo relato de la creación y del sermón de la montaña, según Karol Wojtyła

*Human interiority and the drama of freedom
Anthropological and ethical contents of the second biblical
account of creation and the sermon on the mount, according
to Karol Wojtyła*

JAIME RODRÍGUEZ DÍAZ¹

Universidad Francisco de Vitoria, Madrid (España)

ID ORCID 0009-0000-4267-8600

Recibido: 05/08/2024 | Revisado: 11/09/2024
Aceptado: 12/09/2024 | Publicado: 30/12/2025
DOI: <https://doi.org/10.51743/cpe.509>

¹ (jaime.rodriquez@ufv.es) Profesor del Instituto Desarrollo y Persona de la Universidad Francisco de Vitoria (Madrid) y en el Pontificio Instituto Teológico Juan Pablo II (sección de Madrid). Doctor en teología por el Ateneo Pontificio Regina Apostolorum (Roma, 2022); su tesis obtuvo el *Premio dei Eccellenza Accademica* de dicha institución (2023). Entre sus publicaciones recientes, destacan: “La ‘recíproca complementariedad’: interpretación de Efesios 5 desde las Catequesis sobre el amor humano de Juan Pablo II”, *Anthropotes* XXXIX/2 (2023), 279-299; “Génesis, desarrollo y relevancia de la noción de ‘unidad de los dos’. Una contribución de Karol Wojtyła a la antropología trinitaria”, *Annales Theologici* 38 (2024) 1, 217-239; “Epistemología, sexualidad y persona. La sexualidad como dimensión constitutiva de la persona según Karol Wojtyła”, *Quién* 20 (2024), 165-187. DOI:<https://doi.org/10.69873/aep.i20.275>

RESUMEN: Este estudio analiza la experiencia de la interioridad y su nexos con la libertad según la *Teología del cuerpo*. Partiendo del relato bíblico de la creación de Adán y de las palabras de Jesús en el sermón de la montaña, describe la interioridad del ser humano como la fuente última de su capacidad de autodeterminarse. Concluye que la interioridad humana es el espacio donde se libra la batalla por la libertad auténtica. Por ello, propone una antropología desde la interioridad, de la que se desprende una ética más atenta a los impulsos del corazón que al comportamiento exterior, sin caer en el subjetivismo ni en el relativismo moral. Esta es la novedad que aportó el sermón de la montaña a la ley antigua y es también la novedad de la *Teología del cuerpo* en relación con numerosos manuales de antropología y de moral. Presenta la vida humana como don y tarea: el hombre responde al don de la creación con la tarea de aceptarse creatura, afirmando libremente su ser por medio del obrar.

PALABRAS CLAVE: autodeterminación, interioridad, libertad, soledad, Teología del cuerpo.

ABSTRACT: This study analyzes the experience of interiority and its relationship with freedom, according to the *Theology of the Body*. Starting from the biblical account of Adam's creation and the words of Jesus in the Sermon on the Mount, it describes the interiority of human beings as the ultimate source of their capacity for self-determination. It concludes that human interiority is the space where the battle for authentic freedom is fought. For this reason, it proposes an anthropology based on interiority. From it flows a vision of ethics more attentive to the impulses of the heart than to external behavior, without falling into subjectivism or moral relativism. This is the novelty that the Sermon on the Mount brought to the Old Law. It is also the novelty of the *Theology of the Body* in relation to numerous manuals of anthropology and morality. It presents human life as gift and task: man responds to the gift of creation with the task of accepting himself as a creature, affirming his being freely through action.

KEYWORDS: freedom, interiority, self-determination, solitude, Theology of the body.

1. INTRODUCCIÓN

¿Qué significa que la persona humana es capaz de interioridad? ¿De dónde brota la libertad? ¿Por qué es dramática? ¿Cómo se relaciona con la verdad y el bien? Encontramos interesantes respuestas a estos interrogantes en la interpretación que Karol Wojtyła realiza acerca del segundo relato bíblico de la creación, y más concretamente en sus reflexiones acerca de la figura del Adán solitario, así como de las palabras de Jesús en el Sermón de la montaña.

Este estudio analiza la experiencia de la interioridad y su nexa con la libertad según la *Teología del cuerpo* del papa polaco. Aunque se trata de una obra de antropología teológica, parece posible descubrir en ella contenidos de tipo filosófico que son válidos para creyentes y no creyentes, ya que no se fundamentan en el argumento de autoridad, sino que apelan a la experiencia humana como criterio de verificación. En esta obra, la libertad no se explica simplemente como la capacidad de elegir, sino que aparece intrínsecamente ligada a la verdad y al bien.

La hipótesis que pretendo ilustrar es que en el relato bíblico de la creación de Adán y en el sermón de la montaña se hallan elementos que describen la interioridad del ser humano como la fuente última de su capacidad de autodefinirse, y que dicha descripción contiene un valor pedagógico que puede interpelar al hombre contemporáneo. La experiencia de la soledad originaria y las palabras de Jesús en el sermón permiten a Wojtyła desarrollar una antropología desde la interioridad, de la que se desprende una ética más atenta a los impulsos del corazón que al comportamiento exterior, sin caer por ello en el subjetivismo ni en el relativismo moral.

Este enfoque parece importante y actual, particularmente en el ámbito educativo. Se encuentra una invitación a ello en el Catecismo de la Iglesia Católica cuando se advierte que “es preciso que cada uno preste mucha atención a sí mismo para oír y seguir la voz de su conciencia. Esta exigencia de interioridad es tanto más necesaria cuanto que la vida nos impulsa con frecuencia a prescindir de toda reflexión, examen o interiorización” (CIC 1779). Considero por ello que la interioridad humana es el espacio donde se libra la batalla por la libertad auténtica, en un contexto de búsqueda de sentido y conexión con lo trascendente, y que las reflexiones de Wojtyła iluminan y ofrecen pistas pedagógicas valiosas hoy.

2. ADÁN FRENTE AL COSMOS Y LA EXPERIENCIA DE LA INTERIORIDAD

El relato bíblico presenta al Adán solitario² como un *alguien* que está en la cúspide de la creación, por encima de los animales –a quienes pone nom-

² Nos referiremos al “Adán solitario”, a quien la *Teología del cuerpo* denomina *Adam* (en hebreo, ser humano), para distinguirlo del Adán que se encuentra frente a Eva, es decir, al varón.

bre— y por debajo del Creador, en un estado de felicidad, serenidad y paz simbolizado por la imagen del jardín del Edén. Se trata de un texto mítico y arcaico. El punto de partida de las reflexiones que siguen a continuación son las palabras que pronuncia Yahvé en este relato: “no es bueno que el hombre (varón) esté solo, quiero hacerle una ayuda similar a él” (*Gn 2,18*). A continuación, tiene lugar el sueño de Adán y la creación de la mujer a partir de su costilla.

La mayoría de los lectores identifican esta soledad con la situación del varón ante la carencia de la mujer, de ahí que el autor haya querido añadir entre paréntesis la palabra “varón”. Pero en su interpretación, Wojtyla da un paso más al sostener que “aquí se trata de la soledad del hombre (varón y mujer) y no solamente de la soledad del hombre-varón, causada por la falta de la mujer” (*TDC 5.2*)³. Existen por ello dos experiencias distintas de soledad: la soledad existencial del hombre en cuanto hombre, y la soledad del varón frente a la mujer, que es recíproca. La soledad antropológica, afirma, es un problema “anterior no tanto en sentido cronológico como en sentido existencial” (*TDC 5.3*).

Es posible percibir en el análisis de Wojtyla el influjo de Max Scheler con su obra *El puesto del hombre en el cosmos*, en la que reflexiona sobre qué es lo que hace único al ser humano y cuál es su lugar en el universo. La “soledad” de Adán no es la vivencia abstracta de un ser lejano y desconocido, sino que se puede analizar como una experiencia arquetípica que el ser humano es capaz de revivir y hacer suya. Como Adán, todo hombre que se coloca frente al cosmos advierte su soledad, su ser único y singular, su carácter inalienable e irrepetible. Sólo necesita recogerse para pasar de la dispersión a la soledad, de los estímulos que ocupan sus sentidos internos y externos, al “yo” autoconsciente que conoce y experimenta. Y ahí, en su interioridad, entra en contacto con su “ser personal”, la “suidad” en términos zubirianos. Es este también un lugar de encuentro radical con Dios, *intimor intimo meo et superior summo meo*, en términos agustinianos.

³ Las referencias a la *Teología del cuerpo* están tomadas de (Juan Pablo II, 2017) Se citarán con la abreviatura *TDC* seguida del número de la audiencia y el párrafo.

En el mundo de los objetos mecánicos no hay ninguna composición intrínseca, no hay espacio para la interioridad ni para la libertad. En el mundo de los animales reina el determinismo de los instintos, dado que no son capaces de discernir, porque carecen de interioridad. El animal, por ello, es el centro de su mundo (Cf. Merecki, 2015, 76-77). El ser humano, en cambio, porque dispone de interioridad, es libre para autodeterminarse. Al igual que el Adán solitario, se experimenta como “yo” porque puede distanciarse de los objetos que aprehende, es capaz de desprenderse de la materia y de los contenidos de su conciencia, está en posición ex-céntrica. La autoconciencia del hombre le conduce a la interioridad, que es propia sólo de las personas⁴.

Adán en cuanto sujeto personal se posee, pero en cuanto creatura se experimenta como posesión de Dios. La pertenencia a Dios, su creaturalidad, no implica la abolición de su personalidad, sino cierta limitación. Adán en su soledad experimenta que pertenece a Dios, sin dejar de ser él mismo. La persona absoluta es Dios, quien se posee plenamente. La persona creada es el hombre, quien se posee sin ser origen de sí mismo, y por ello busca su identidad “frente a Dios”.

La interioridad del Adán solitario es un rasgo característico del pensamiento de Karol Wojtyła, posible gracias al método utilizado, es decir, a la fenomenología de la experiencia. La estructura de la intimidad es posible gracias a la noción del “ser personal”. Los seres personales tienen interioridad, porque el ser es suyo. El “ser personal” remite a su fuente y por eso es inmanente y trascendente a la vez. Parece posible entrever que los estudios de Wojtyła están en la línea de lo que algunos tomistas contemporáneos - Fabro y otros - señalan cuando describen el *esse* como lo más universal y también como lo más íntimo.

Agustín, que durante décadas había buscado a Dios en la ciencia y en la sabiduría, terminó encontrándolo cuando hizo la experiencia de la interioridad, llegando a afirmar que lo buscaba fuera hasta que lo encontró dentro de sí. En Agustín se inspiran pensadores como Malebranche, Vico, Gioberti, Rosmini y Sciacca, que llegan a Dios por la vía de la interioridad. Parece posible afirmar también que la experiencia de la soledad de Adán descrita

⁴ (Buttiglione, 1982, 12, nota 23; Cf. Schmitz, 1993, 104-144).

por Wojtyła lo coloca en esta corriente. Según Rodrigo Guerra la “ontología de la interioridad” o el “realismo interiorista” es una “filosofía dedicada a definir la forma de la presencia de la verdad trascendente en la interioridad de la inteligencia y no la directa e inmediata intuición de Dios como condición de posibilidad para el conocimiento humano (ontologismo)” (Guerra, 2002, 70).

De aquí la importancia que el autor concede a la interioridad, a la dimensión íntima del hombre, a lo que la Biblia llama “corazón” y el Concilio Vaticano II denomina “núcleo más secreto” y “sagrario del hombre, en el que está solo con Dios, cuya voz resuena en lo más íntimo” (GS 16). Aquí radica el vínculo que une a cada hombre histórico con la experiencia del Adán solitario, porque todo hombre es capaz de recogerse, de entrar en su interior, y descubrir ahí la voz de Dios que le habla a través de su conciencia. Por ello llega a afirmar el autor que, “con la categoría del “corazón”, cada uno es individuado singularmente incluso más que por el nombre” (TDC 34.4).

Asimismo, es posible apreciar que, al relativizar la conciencia, Wojtyła le hace un gran servicio, y al modificarla realísticamente, hace posible recuperar un nuevo sentido de la interioridad, uniendo así la metafísica del ser y la fenomenología de la interioridad, porque posee una noción sólida de sujeto como *suppositum entis*, y una noción moderna de sujeto como “subjetividad”, opuesto a “objeto”, opuesto a las cosas que carecen de interioridad. En este sentido, la idea de la subjetividad moderna es muy distinta de la subjetividad del *suppositum*, fundada ontológicamente.

La interioridad del Adán solitario es una piedra angular sobre la que construye el resto de la *Teología del cuerpo*, ya que el hombre histórico descubre el llamado a la redención del cuerpo no sólo por la Revelación, y por lo tanto desde el exterior objetivo, sino escuchando la llamada interior de su corazón, desde su sujeto interior. “Si el oyente permite que esas palabras actúen en él, podrá oír al mismo tiempo en su interior algo así como el eco de ese “principio”, de ese buen “principio” al que Cristo se habría referido en otra ocasión” (TDC 46.5). La soledad de Adán adquiere un valor normativo y ejemplar para el hombre de todos los tiempos, quien entrando en su propia soledad, puede repetir la experiencia de la interioridad, acoger su condición creatural y experimentar su filiación original.

3. EL SERMÓN DE LA MONTAÑA Y LA IMPORTANCIA DEL CORAZÓN

El punto de partida del segundo ciclo de la *Teología del cuerpo* son las palabras de Cristo a los fariseos que le preguntaron acerca del divorcio: “Habéis oído que fue dicho: “no cometerás adulterio”. Pero yo os digo que todo el que mira a una mujer deseándola, ya cometió adulterio con ella en su corazón” (Mt 5,27-28). Esta enunciación “tiene un significado-clave para la teología del cuerpo” (TDC 24.1) porque conduce la mirada desde la acción externa y objetiva del adulterio hacia la acción interna y subjetiva del deseo concupiscente. La interioridad del sujeto es la fuente de la que brotan sus acciones libres por medio de las cuales se autodetermina. En este Sermón se encuentra una invitación a discernir los impulsos del corazón por encima de todo. Cristo acusa a la interpretación de la ley de Moisés que hacían los fariseos y levitas de haber deformado la ley de Dios, por culpa de sus corazones endurecidos. La acusación es seria, si se tiene presente la reverencia que el Pueblo creía tener hacia la Ley. Cristo viene a decir que la legislación de Israel en lo que se refiere al matrimonio y a las relaciones entre el varón y la mujer, no corresponde al plan originario de Dios-Yahvé. La culpa está en la dureza del corazón del hombre, que Cristo bien conoce.

Acusa precisamente “al entero “sujeto interior” (TDC 34.1), es decir, a lo más íntimo y personal, al corazón. La referencia de Cristo a la dureza de corazón no constituye tanto una acusación, sino un juicio. Cristo constata que, de hecho, el corazón está endurecido, y por ello el *ethos* del Evangelio consiste en la redención del corazón. Cristo no culpa, sino que simplemente constata: “no prevalece la acusación sino el juicio, el juicio realista sobre el corazón humano” (TDC 34.2).

El significado común entiende el *eros* como una atracción de naturaleza sensual principalmente, como la “tendencia recíproca de ambos, del hombre y de la mujer, al acercamiento, a la unión de los cuerpos” (TDC 47.2). La Biblia no conoce la palabra *eros*, pero describe de diversas maneras la existencia de una atracción intensa entre el varón y la mujer. Wojtyla hace notar que para Platón, *eros* “representa la fuerza interior que arrastra al hombre hacia todo lo que es bueno, verdadero y bello” (*Ibid.*), se identifica con el modo de ascender desde el mundo material hacia el mundo de las ideas, con el camino que con-

duce al hombre a la divinidad. No se trata de una fuerza que arrastra desde fuera, como si el hombre fuera una marioneta. Platón entiende la atracción como “la intensidad de un acto subjetivo del espíritu humano” (*Ibid.*). Concluye Wojtyła que *eros* connota el mismo significado que la atracción recíproca entre el varón y la mujer descrita en *Génesis* 2,23-25, que es una “perenne llamada de la persona humana - a través de la masculinidad y de la feminidad - a esa “unidad de la carne” que, al mismo tiempo, debe realizar la unión-comunión de las personas” (*Ibid.*).

Si el *eros* es “la fuerza interior que “atrae” al hombre hacia lo verdadero, lo bueno y lo bello” (*TDC* 47.5), no se puede contraponer al *ethos* que Cristo ha enseñado en el Sermón de la Montaña, que también eleva al hombre a la verdad, el bien y la belleza. Según Juan Pablo II el significado platónico del *eros* parece compatible con el *ethos* del evangelio. La apelación de Cristo al corazón, la llamada a lo verdadero, bueno y bello, implica precisamente la necesidad de superar la concupiscencia. Por eso, afirma que “es muy digno del “corazón” humano que la forma de lo “erótico” sea simultáneamente forma del *ethos*, es decir, de lo “ético” (*Ibid.*). Esto significa que *eros* y *ethos* pueden coincidir y no se deben contraponer.

Cuando la atracción recíproca entre el varón y la mujer –lo que Platón denominó *eros*– empieza a vivirse con constricción, se experimenta una falta de libertad que produce miedo de sí y miedo del otro. La concupiscencia contamina esta mutua atracción y lo erótico adquiere una connotación negativa. Sin embargo, es preciso no olvidar que según Wojtyła el problema no radica en lo erótico en sí, sino en lo erótico herido por la concupiscencia.

La ciencia del “conocimiento profundo de la interioridad humana” (*TDC* 48.4) no se puede aprender verdaderamente en los libros. El hombre debe experimentar su interioridad. Ahí, en la experiencia vivida de la interioridad, el hombre está llamado a discernir el *eros* conforme al *ethos*, del *eros* movido por la concupiscencia. La tarea de “discernir y juzgar los movimientos de su corazón [...] se puede realizar y es verdaderamente digna del hombre” (*Ibid.*). El hombre debe ser “auténtico señor de los propios impulsos íntimos”, “como un guardián que vigila una fuente escondida” (*TDC* 48.3). Los términos “señor” y “guardián” evocan la necesidad de la ascesis en la posesión de sí: el hombre debe discernir, vigilar como un “guardián”; debe gobernar, debe po-

seerse y no ser poseído por sus impulsos, como un “señor”⁵. Esta es la batalla espiritual que empieza por la necesidad del hombre autoposeerse y de conquistarse a sí mismo. Esto está en continuidad con las enseñanzas de los maestros de la vida espiritual, desde el discernimiento de espíritus de los Padres del desierto, hasta el examen de conciencia de los *Ejercicios espirituales* de San Ignacio de Loyola.

Cristo invita al Pueblo a dirigir la mirada del exterior al interior y Wojtyła propone a sus lectores de ayer y de hoy recorrer este mismo camino. Esta es la novedad que aportó el Sermón de la Montaña a la Ley Antigua dada por Moisés y esta es también la novedad de la *Teología del cuerpo* en relación con numerosos manuales de antropología y de moral. La frase de Cristo que remite al “adulterio en el corazón” “saca a la luz la dimensión de la interioridad humana, la dimensión del hombre interior, propia de la ética, y más aún, de la teología del cuerpo” (TDC 44.1). La afirmación de Cristo pone de relieve la importancia de la “interioridad”, “la dimensión integral del “corazón” como dimensión del hombre interior” (TDC 41.6).

4. ADÁN Y LA LIBERTAD DE AUTODETERMINACIÓN

Volviendo al Adán solitario del segundo relato de la creación, se afirma que la soledad originaria ayuda a entender la situación de “la primera, mejor, de la primitiva Alianza con Dios” (TDC 6.1)⁶. Soledad y Alianza, identidad y rela-

⁵ Esta idea está constantemente presente en los Ejercicios espirituales que predica a los jóvenes, en los que les habla de la necesidad del sacrificio personal para llegar a la posesión de sí: “*Metanoia* significa cambio del espíritu, transformación espiritual. Sabemos muy bien cuánto nos cuesta una transformación de este tipo. ¡Se trata de algo ligado al esfuerzo interior! ¡No temáis ese esfuerzo! ¡Adelante! ¡Es una creatividad formidable! [...] Dios sabe cómo ha hecho al hombre. Sabe qué puede exigirle. Sabe que el hombre ha de entrar en discusión para poseerse a sí mismo; para no situarse en un campo “en el que ocurre algo y soplan vientos diversos”, sino para ser alguien; el hombre debe constantemente, con sacrificio, conquistarse a sí mismo” (Wojtyła, 1986, 129)

⁶ El uso de la expresión “primera, mejor primitiva Alianza” es significativo. El adjetivo “primera” indica originalidad, mientras que “primitiva” denota caducidad. La Alianza que Dios establece con el hombre en el momento de la creación es “primitiva” porque ha sido superada por la Nueva Alianza, establecida en el momento de la redención. Sin embargo, esta Alianza

ción, están unidas en este relato: Adán experimenta la soledad y la Alianza unidas, porque tiene una identidad en relación, porque su identidad depende de si acoge o rechaza la relación de Alianza que lo une a su Creador. La referencia al árbol del bien y del mal y el mandato de no comer de sus frutos, revela que el hombre es libre de escoger y que, con sus elecciones libres, se determina a sí mismo, decide quién quiere ser. El nexo entre la interioridad del Adán solitario y el drama de la libertad con la que se autodetermina aparece aquí con toda claridad.

Wojtyła hace notar que existe un paralelismo entre el relato sacerdotal de *Génesis* 1 y el yahvista de *Génesis* 2. Mientras que el primero hace referencia a la “imagen de Dios”, el segundo presenta al hombre como sujeto de la Alianza. Son dos modos de expresar que el hombre se distingue del resto de la creación por su relación única y singular con el Creador. En la soledad el hombre descubre su dependencia de Dios: “a través de la propia humanidad [...] queda al mismo tiempo constituido en una única, exclusiva e irrepetible relación con Dios mismo” (TDC 6.2). La relación del hombre con Dios es constitutiva de su humanidad, porque el hombre depende de Dios, es criatura suya y está sometido a Él. Pero Dios, que es Amor, ha querido que esta dependencia en su ser esté acompañada por una sumisión libre: el hombre es “sujeto de la Alianza y Partner del Absoluto” (*Ibid.*).

El hombre no es un objeto para Dios. Dios lo ha elevado a la condición de sujeto y lo ha convertido en socio suyo (*partner*) porque lo ha hecho autoconsciente y libre. En la Alianza, el hombre y Dios se hablan de tú a tú, porque son personas. No es una relación de objeto a dueño, porque el hombre, como repite frecuentemente inspirándose en *Gaudium et Spes* 24, no puede ser tratado como medio sino sólo como fin. Dios mismo respeta la dignidad que le ha otorgado al crearlo, y da al hombre la opción de elegirlo libremente.

A la experiencia de autoconocimiento del Adán solitario, se añade por ello “el momento de la elección y de la autodeterminación, es decir, de la libre voluntad” (TDC 6.1). Para Wojtyła lo esencial no es el dinamismo intencional-horizontal de la volición, sino el dinamismo personal-vertical de la elección. Presupone

y todo lo que significa, aunque ha sido superada, permanece en todos los hombres de todos los tiempos, como parte de su prehistoria teológica.

aquí sus análisis filosóficos en los que explica la autodeterminación por medio de la elección de la voluntad, incorporando también análisis de la psicología de la época. Desde sus primeras clases de ética y a lo largo de todo su recorrido filosófico el autor se había interesado por ofrecer una perspectiva interdisciplinar, completando el análisis tomista de los actos de la voluntad con las enseñanzas de la psicología de la época. Estudió por ello y citó ampliamente a Narziss Ach, psicólogo alemán experto en el método de la introspección sistemática, para quien el momento del “yo quiero” era el elemento irreducible: “Ich will wirklich” (Wojtyła, 1998a, 1998b, 174-176, Cf. 2014a, 163-191, 2014b, 342).

El análisis tradicional se denomina teleológico, porque pone su atención en la voluntad que tiende al bien como su fin propio. Wojtyła propone ampliar esta perspectiva objetiva con una visión subjetiva, que llegue hasta las raíces de la voluntad y revele algo más acerca de la persona que actúa, consciente del nuevo enfoque respecto al planteamiento tradicional:

Parece que este modo de analizar y de profundizar en el interior de la estructura de la persona se diferencia algo del método tradicional. Porque, en efecto, parece que en el marco de este método sería examinada más bien la voluntad en su dimensión de la trascendencia “horizontal”. Por ejemplo, ella es la que fue examinada y analizada por los filósofos y psicólogos como *appetitus*. Ese análisis –no sin motivos– ponía en primer plano la característica tendencia de la voluntad hacia el bien, en cuanto objeto o finalidad. De esta manera la parte esencial del análisis de la voluntad lo constituía el análisis de su intencionalidad, de aquellos actos intencionales, o voliciones, en los que sin duda se manifiesta y actualiza la voluntad. Sin embargo, parece que mediante el simple análisis de las voliciones en sus diversos aspectos y modificaciones no alcanzamos aún la raíz de la voluntad. Esta se halla enraizada en la estructura misma de la persona, como ya hemos intentado mostrar aquí, y no tiene una propia razón de ser más allá de esa estructura. La intencionalidad propia de las voliciones, la manifestación en ellas de dirigirse hacia el valor-fin, no determina aún la voluntad en toda su plenitud, no permite examinar suficientemente su dinamismo propio y su potencialidad (Wojtyła, 2011, 192-193).

La voluntad, al ser apetitiva, tiende hacia aquello de lo que carece. Su estructura es “de dentro afuera”, porque mueve a la persona hacia aquello que desea. Según la explicación de Leonardo Polo, tiene “intención de alteridad”

porque su objeto no es intencional, sino que lo es el acto de la persona que tiende a él, de manera que la raíz última del libre albedrío está en la persona (Cf. Polo, 2015, 281-305).

Rocco Buttiglione explica la diferencia entre la trascendencia horizontal y la vertical, advirtiéndole que la trascendencia suele entenderse en sentido horizontal, para indicar que el individuo se trasciende a sí mismo intencionadamente (mediante el acto cognoscitivo o el acto de voluntad) hacia el objeto que le es externo. Sin embargo, al referirse Wojtyła a la trascendencia vertical, pone en evidencia que la persona se vuelve hacia dentro, hacia su esencia inteligente y libre que se encuentra más allá de los dinamismos emocionales. Este “volverse intencionalmente hacia dentro” conduce a una trascendencia que ya no es horizontal, sino vertical, yendo hacia la profundidad última de la persona, en la que ésta, conociendo la verdad y queriéndola, se encuentra con los valores más altos. El hombre no está determinado por su naturaleza, sino que está autodeterminado por el ejercicio de su libertad (Cf. Buttiglione, 1982, 171-172).

La sumisión libre del Adán solitario, “sujeto de la Alianza y Partner del Absoluto” (*TDC* 6.2), y la imagen del jardín del Edén, expresan la realización perfecta de la trascendencia vertical de la persona en la acción. En la relación trascendente con la verdad encuentra su armonía, se autorrealiza, se posee plenamente. Esta experiencia del Adán solitario tiene también un valor ejemplar para el hombre histórico que, entrando en su soledad, descubre la voz de Dios que le habla en su conciencia, y se experimenta como sujeto de la Alianza y partner del Absoluto. La experiencia del Adán solitario enseña que el hombre dócil, que escucha y sigue la voz de Dios en su propia conciencia, no cae en la heteronomía, sino que encuentra su armonía interior y su crecimiento personal. Escribe López que “la tarea permanente del hombre es, pues, aceptar su vocación: entregarse en confianza y obediencia; y sólo podrá hacerlo plenamente si renuncia gradualmente a la pretensión de ser origen absoluto, si renuncia a la soledad autoimpuesta. Aceptando así el sacrificio de entregarnos a nuestra verdadera grandeza de ser hijos, nos haremos cada vez más semejantes a lo divino” (López, 2019, 388). En este sentido, afirma Wojtyła que:

El motivo por el que la conciencia es también llamada voz de Dios es que ella revela el punto en que el hombre no sólo “supera” los límites horizonta-

les del sujeto, sino que también se “hace más grande que él mismo” consiguiendo, al mismo tiempo, precisamente de tal modo, una profunda armonía consigo mismo. Precisamente esta armonía consigo mismo, que se realiza sobre la base de la trascendencia de la persona, de la relación trascendente a la verdad, entra de algún modo en la definición de la autorrealización o bien de la autoteleología del hombre [...]. El sujeto no se pone a causa de su propia trascendencia “más allá del bien y del mal” [...] sino sólo [...] se hace más grande que sí mismo, por poseerse a sí mismo por medio de la relación a la verdad (Wojtyla, 1998c, 147-148).

La interioridad del Adán solitario se convierte en el lugar de la autoposesión y es la condición de posibilidad de la autodeterminación. Según John Crosby, existe una clara relación entre la interioridad y la trascendencia, ya que la autoposesión es la estructura personal que hace posible los actos libres, y, por ende, la autodeterminación (Cf. Crosby, 2007). Para comprender la autoposesión, analiza primero la falta de posesión de sí mismo, es decir, el estado de conciencia en el que el hombre es un sujeto pasivo de cosas que suceden en él. Advierte que cuando la persona no se autoposee, no puede distanciarse del entorno, carece de la libertad para elegir cómo actuar moralmente. Por el contrario, existen situaciones en las que el hombre puede recogerse, entrar en su interioridad y volver a ponerse como dueño de su vida. Afirma Crosby que la persona que se somete libremente al deber moral, hace a la vez un acto de autoposesión de sí (Cf. Crosby, 1985).

Existe por ello una relación circular entre la autoposesión y la autodeterminación: la autoposesión es condición de la autodeterminación y la autodeterminación revela y confirma la autoposesión: “el hombre puede decidir sobre sí mismo cuando se posee a sí mismo. Simultáneamente, la voluntad, cada uno de los “quiero” reales, revelan, confirman y realizan la autoposesión que es propia exclusivamente de la persona, el hecho que ella es *sui iuris*” (Wojtyla, 2011, 168-169).

5. EL DRAMA DE LA LIBERTAD

Llega el momento de analizar el versículo del relato de la creación que permite al hombre comer de todos los árboles, pero no del árbol de la ciencia del

bien y del mal, “porque cuando tú comieres de él ciertamente morirás” (*Gn* 2,17). Adán comprende que su existencia depende de Yahvé y que, en cuanto hombre, es un “ser limitado y susceptible por naturaleza de no-existencia” (*TDC* 7.3). El Adán solitario experimenta su contingencia: existe, pero podría no existir, él no se ha dado el ser a sí mismo, lo ha recibido del Creador. “El significado originario de la soledad del hombre se basa en la experiencia de la existencia obtenida del Creador” (*Ibid.*).

En este mandato se hacen presentes la libertad y el castigo. Por una parte, destaca la libertad del hombre, que puede obedecer o no el mandato. Y, por otra parte, aparece el castigo de la muerte, porque las acciones de Adán no son indiferentes para él mismo, sino que lo hacen bueno o malo, lo construyen o lo destruyen, lo conducen a la vida o a la muerte. Aquí se revela el drama de la libertad. Millán-Puelles lo explica con la expresión “auto-referencia práctica del yo humano”, afirmando que el hombre afirma libremente su ser cuando es dueño de su *agere* (Cf. Millán-Puelles, 1994).

Este hombre es el “sujeto de la Antigua Alianza” porque Dios ha querido que el hombre responda al don de la creación - que lo hace dependiente -, con una respuesta libre. El Adán solitario vive porque elige libremente y acepta la verdad de su ser. Aunque es imposible que Dios le consulte antes de crearlo, una vez creado Adán debe acoger su creación con un acto libre de su voluntad⁷. La vida humana es don y tarea: el hombre responde al don de la creación con la tarea de aceptarse creatura, afirmando su ser libremente por medio del obrar.

⁷ Tadeusz Styczen subraya que el hombre según Juan Pablo II nace por medio de una elección. “Cerca, per così dire, un’antropo-logia che, senza limitarsi alla conoscenza di sé - raggiunga il suo limite e il suo destino soltanto nell’antropo-prassi, cioè nella scelta della verità di sé, nella sua accettazione” (Styczen, 2001, 790) “L’autoconoscenza è la condizione necessaria dell’auto-nascita, cioè della liberazione della pienezza dell’uomo nell’uomo, è –e soltanto può essere– opera della libera scelta della verità scoperta nell’auto-conoscenza” (Styczen, 2001, 791) Esta misma idea es expresada a través del teatro. En *Esplendor de la paternidad*, un drama con trasfondo teológico, el autor viaja al ánimo de dos personajes arquetípicos, Adán y Mónica, padre e hija. En este drama Mónica nace a través de una elección, depende de ella sacar a su padre del retrato silencioso y, “con toda mi esperanza engendrarlo, engendrarlo, engendrarlo” (Wojtyła, 1990, 147) Mónica ha nacido una vez en la historia, pero debe acoger libremente su existencia a lo largo del tiempo: “aunque nacida una vez, cuantas veces no-nacida, tantas veces deseo nacer” (Wojtyła, 1990, 161) De esta manera evoca la importancia de la voluntad en el auto-nacimiento.

La libertad entendida como autodeterminación es propia y exclusiva de las personas, está en su “estructura ontológica”, en el nivel de su ser. En el ámbito propio de las personas, a diferencia del cosmos, ser y libertad *convertuntur*: el ser humano es libre, y por ello es responsable. En el libro entrevista publicado por André Frossard, Wojtyla reconoce que se ha preguntado por la esencia de la libertad desde su juventud, no sólo estudiando, sino haciendo la experiencia de la responsabilidad.

En última instancia, me parece que la libertad humana es lo que cada individuo discierne en sí mismo cuando se siente responsable. [...] Distingo la libertad no sólo como un rasgo específico de la voluntad, sino como una propiedad constitutiva de todo el sujeto personal en el momento mismo en que experimento mi responsabilidad. Pues es así, y sólo así, como se explica mi responsabilidad. [...] La libertad es lo que me abre a la realidad, pero también es lo que a menudo me ata mediante una dependencia interior: la dependencia de la verdad. Es a través de esta dependencia de la verdad reconocida y aceptada que soy verdaderamente independiente - de los demás y de las cosas. Interiormente dependiente de mí mismo. La responsabilidad nace con el conocimiento de la verdad: la verdad del ser, la verdad de los valores, la verdad de mis referencias al ser y a los valores, la verdad de las acciones que emprendo (Frossard, 1982, 144).

La libertad entendida como autodeterminación permite a Wojtyla distinguirse tanto de la absolutización existencialista de la libertad, como de la reducción de la misma al libre albedrío. La libertad del hombre es muy grande, pero no es absoluta, porque el hombre no es el origen de su ser, aunque su ser sea “suyo”. La libertad es una propiedad constitutiva del sujeto personal, quien gracias a ella, hace la experiencia de su responsabilidad.

Según la narración del *Génesis*, el castigo por el mal es la muerte, una palabra hasta entonces desconocida para Adán, porque no había podido hacer experiencia de su significado. Adán comprende la muerte como “una antítesis radical de todo aquello de lo que el hombre había estado dotado” (TDC 7.3). El hombre original experimenta que debe elegir entre la vida y la muerte, entre la dependencia de Dios o la ruptura de la relación con Él. No se trata solo del drama de Adán y Eva, sino de todo hombre, porque el árbol del bien y del mal “no sólo hundía sus raíces en el “jardín del Edén”, sino también en su huma-

nidad” (*Ibid.*). Con la imagen de las raíces que se hunden en la misma humanidad expresa que el árbol del bien y del mal está inscrito en la naturaleza misma del hombre. Según la nota que añaden los editores de Ediciones Cristiandad, “las raíces del árbol del conocimiento del bien y del mal, presentes también en la humanidad del hombre, son una bellísima imagen para indicar su libertad, ya presente desde el estado originario y capaz también, misteriosamente, de ir contra las leyes de Dios” (*Ibid.* nota a).

El hombre es sujeto, no objeto, y como sujeto de la Alianza depende de sí mismo, de su decisión y de su libre elección. Él decide si acoge su dependencia de Dios y vive su soledad en comunión con él, o si rechaza tal dependencia y experimenta una “soledad hasta entonces desconocida” (*Ibid.*)⁸, la soledad del aislamiento y de la ruptura con Dios y con los demás.

Desde esta perspectiva, la libertad, que no es absoluta y que conlleva la responsabilidad, apunta al significado filial del cuerpo. Lo explican Anderson-Granados cuando afirman que el cuerpo nos permite entender la libertad: “ser libre no es vivir sin limitaciones, hacer lo que venga en gana. Ser libre es ser capaz de recibir nuestra vida como un don del Padre y responderle con gratitud y amor” (Anderson & Granados, 2012, 20). El cuerpo, explican los autores, no es una cárcel ni una prisión que nos impide ser libres, el cuerpo es el don que hemos recibido para poder amar.

El hombre, ante este mandato, comprende que “la alternativa entre la muerte y la inmortalidad” no tiene que ver sólo con su cuerpo, sino con toda su humanidad. Esto es así porque su humanidad, o dicho en términos clásicos, su naturaleza humana, “es diferente de todos los seres vivientes, de los “cuerpos” (TDC 7.4). Desde la *Teología del cuerpo*, en esta humanidad “lo “invisible” determina al hombre más que lo “visible” (*Ibid.*), es decir, la autoconciencia y la autodeterminación determinan al hombre más que su estructura somática.

⁸ La “soledad hasta entonces desconocida” es bien descrita por el Adán de *Esplendor de paternidad*, cuando afirma: “cuántas veces he pensado que debería haber borrado mis huellas que debería haberme anulado [...] Me encuentro siempre solo. ¿Acaso no he gritado en seguida “déjame en mi soledad”? Ya sé, es un grito contra mí mismo. Pero más aún un grito contra ti. Te has equivocado conmigo. [...] Lo que yo quiero es poseerlo todo por mí mismo y no por ti” (Wojtyła, 1990, 131,133)

Por ello, considera Wojtyła que el hombre puede “morir”, no porque su cuerpo sea efímero y mortal, no porque esté tomado del polvo de la tierra y sea caduco, sino que el hombre puede “morir” porque su voluntad es libre y puede rechazar a Dios. Este es el sentido de la palabra “morirás”, que más que un castigo impuesto por Dios es una decisión libre del hombre que se sustrae de quien es la fuente de la vida. El Adán solitario no se revela como un “ser para la muerte”, sino en todo caso, como un “ser para la responsabilidad”.

6. CONCLUSIONES

De la mano de la *Teología del cuerpo* se han ido presentando algunas reflexiones y pistas para la educación en la interioridad humana, que es el espacio principal en el que se libra la batalla por la libertad auténtica. A continuación, se recapitulan las ideas principales:

1. La autoconciencia conduce al ser humano a la interioridad, que es propia sólo de las personas. Adán en su soledad experimenta que pertenece a Dios, sin dejar de ser él mismo. Como Adán, también el hombre contemporáneo puede descubrir en la soledad su ser único y singular, su ser inalienable e irrepetible. La persona creada se posee sin ser origen de sí misma, y por ello busca su identidad “frente a Dios”. La enorme difusión de cursos y retiros con técnicas de meditación, *mindfulness*, *focusing* es una muestra de la profunda necesidad que tiene el hombre de salir de la dispersión de los sentidos y de volver a su interior. La hiper-estimulación a través de las pantallas y del uso de las redes sociales obedece a motivos comerciales y no está al servicio de las personas. Es necesario enseñar al hombre contemporáneo a experimentar su interioridad, a recogerse, entrar en su interior y descubrir la voz de Dios que le habla a través de su conciencia, de las mociones interiores, de las reacciones de su cuerpo. Hace falta hoy, más que nunca, una pedagogía de la interioridad, atenta a discernir los impulsos del corazón, integrando armónicamente cuerpo, alma y espíritu.

2. La Biblia expresa de dos maneras que el hombre se distingue del resto de la creación por su relación única y singular con el Creador: *Génesis* 1 hace referencia a la “imagen de Dios”, *Génesis* 2 presenta al hombre como sujeto de la Alianza. Esta relación es constitutiva de la humanidad, porque el hombre depende de Dios, es criatura suya y está sometido a Él. Pero Dios, que es Amor, ha querido que esta dependencia en su ser esté acompañada por una sumisión libre: en la Alianza, el hombre y Dios se hablan de tú a tú, porque son personas. Por ello –converge Wojtyla con Tillich– la teonomía no es heteronomía, sino verdadera autonomía. Cuando el hombre se somete a Dios no se aliena ni cede su capacidad de elegir a una divinidad externa y arbitraria. El hombre que se somete a Dios se encuentra a sí mismo, porque la voluntad de Dios coincide con los deseos y aspiraciones más íntimos del corazón. Es necesario purificar el concepto de “voluntad de Dios” de toda visión despótica y profundizar en el significado de la Alianza que Dios ha querido establecer con el ser humano. Esto permitirá reconciliar la obediencia a una moral o ley divina con la libertad personal y la auto-determinación, sugiriendo que una verdadera moral teonómica se vive desde una profunda integración personal y no como una mera obediencia a un mandato externo.
3. La antropología y ética de Wojtyla se distinguen tanto de la absolutización existencialista de la libertad, como de la reducción de la misma al libre albedrío, entendiéndola como autodeterminación. La sumisión libre del Adán solitario expresa la realización perfecta de la trascendencia vertical de la persona en la acción. A nivel educativo, se necesita una pedagogía de la libertad, unida a la verdad y al bien, sin caer en rigidez o en dogmatismo. Se ha confundido la libertad con la espontaneidad de los impulsos carente de discernimiento. Pero la libertad es algo mucho más profundo. La referencia al árbol del bien y del mal y el mandato de no comer de sus frutos, revela que el hombre es libre de escoger y que, con sus elecciones libres, se determina a sí mismo y decide quién quiere ser. Con su obrar libre el hombre se construye o se destruye, elige la vida o la muerte. En la libertad, que no es absoluta y que conlleva la responsabilidad, se apunta el significado

filial del cuerpo. Dios ha querido que el hombre responda al don de la creación –que lo hace dependiente–, con una respuesta libre. El drama de la libertad consiste en que el Adán solitario se nos revela como un “ser para la responsabilidad”. El Adán solitario vive porque elige libremente y acepta la verdad de su ser. Pero Adán puede rechazar a Dios con un acto libre de su voluntad. Esto es lo que le conduce a la muerte, a salir de la Alianza y apartarse de la fuente de la vida. La verdadera pedagogía de la libertad según Wojtyła se centra en educar a las personas para que reconozcan y vivan de acuerdo con su dignidad, orientándose hacia la verdad y el bien, asumiendo responsabilidad por sus acciones, y realizando su vocación en el amor y la comunidad.

Estas reflexiones nos enseñan la importancia de que la educación esté basada en una sana relación entre antropología y ética. Aquí radica la necesidad de formar individuos que comprendan su dignidad desde una perspectiva integral, porque solo si se ayuda a las personas a desarrollar una identidad sólida es posible sostener un sentido de responsabilidad hacia sí y hacia los demás.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, C. A., & Granados, J. (2012). *Llamados al amor: Teología del cuerpo en Juan Pablo II* (2.^a ed.). Monte Carmelo.
- Buttiglione, R. (1982). *Il pensiero di Karol Wojtyła*. Jaca Book.
- Catecismo de la Iglesia Católica*. (1993). Asociación de Editores del Catecismo. Abreviatura: CIC.
- Crosby, J. F. (1985). Persona est sui iuris: Reflections on the foundations of Karol Wojtyła's philosophy of the person. En R. Buttiglione, A. Scola, & C. Fedeli (Eds.), *Karol Wojtyła: Filosofo, teologo, poeta* (25-37). Libreria Editrice Vaticana.
- Crosby, J. F. (2007). *La interioridad de la persona humana: hacia una antropología personalista*. Encuentro.
- Frossard, A. (1982). *N'ayez pas peur!* Robert Laffont.
- Guerra, R. (2002). *Volver a la persona. El método filosófico de Karol Wojtyła* (1.^a ed.). Caparrós.

- Juan Pablo II. (2017). *Hombre y mujer los creó: El amor humano en el plano divino* (4.^a ed.). Ediciones Cristiandad. Abreviatura: TDC.
- López, A. (2019). Filiazione. En *Dizionario su sesso, amore e fecondità* (381-388). Cantagalli.
- Merecki, J. (2015). *Corpo e trascendenza: L'antropologia filosofica nella teologia del corpo di Giovanni Paolo II*. Cantagalli.
- Millán-Puelles, A. (1994). *La libre afirmación de nuestro ser*. Rialp.
- Polo, L. (2015). *Lecciones de psicología clásica: Vol. XXII* (2.^a ed.). Eunsu.
- Schmitz, K. L. (1993). *At the center of the human drama: The philosophical anthropology of Karol Wojtyła/Pope John Paul II*. Catholic University of America Press.
- Styczen, T. (2001). Introduzione. Essere se stessi è trascendere se stessi Sull'etica di Karol Wojtyła come antropologia normativa. En G. Reale (Ed.) L. Crisanti (Trad.), *Metafisica della persona* (1.^a ed., 781-827). Bompiani.
- Wojtyła, K. (1986). *Ejercicios espirituales para jóvenes* (2.^a ed.). Biblioteca de Autores Cristianos.
- Wojtyła, K. (1990). *Hermano de Nuestro Dios; Esplendor de Paternidad: Dramas*. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Wojtyła, K. (1998a). El problema de la voluntad en el análisis del acto ético (1957). En P. Ferrer (Trad.), *Mi visión del hombre: Hacia una nueva ética* (3.^a ed., 153-184). Palabra.
- Wojtyła, K. (1998b). La estructura general de la autodecisión (1974). En J. Pérez-Soba Díez del Corral (Ed.) P. Ferrer (Trad.), *El hombre y su destino: Ensayos de antropología* (1.^a ed., 171-185). Palabra.
- Wojtyła, K. (1998c). Trascendencia de la persona en el obrar y autoteología del hombre (1976). En J. Pérez-Soba Díez del Corral (Ed.) P. Ferrer (Trad.), *El hombre y su destino: Ensayos de antropología* (1.^a ed., 133-151). Palabra.
- Wojtyła, K. (2011). *Persona y acción*. Palabra.
- Wojtyła, K. (2014a). El acto y la vivencia ética (Curso 1954-1955). En R. Mora (Trad.), *Lecciones de Lublin (I)* (28-145). Palabra.
- Wojtyła, K. (2014b). La cuestión de la norma y la felicidad (Curso 1956-1957). En *Lecciones de Lublin (II)* (36-370). Palabra.



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

La universidad como comunidad y su papel en la formación de la persona

The university as community and its role in shaping the person

LOURDES GIANNINA OREJEL OREJEL¹

Universidad Panamericana, Zapopan, Jalisco (México)

ID ORCID 0000-0001-5969-3410

MARÍA DEL PILAR SÁNCHEZ BARAJAS²

Universidad Panamericana, Zapopan, Jalisco (México)

ID ORCID 0000-0003-3968-238X

¹ (lorejel@up.edu.mx) Profesora del Instituto de Humanidades de la Universidad Panamericana. Entre sus publicaciones: Gómez Ruiz, María José, Orejel Orejel, Lourdes Giannina, Salomon Ferrer, Montserrat (2023). “Defining a canon to achieve learning outcomes: Las Casas Apology as a case example”. *International Journal of Christianity & Education*, online First. <https://doi.org/10.1177/20569971231189727>; Ibarra Soto, Diana Erika, Gómez Ruiz, María José, Orejel Orejel, Lourdes Giannina (2023). “Feminismo centrado en la persona: una primera aproximación”, en *Feminismo Centrado en la Persona. De la teoría a la realidad*. Editorial NUN. <https://doi.org/10.59868/19381565139408241466>

² (msanchezb@up.edu.mx) Profesora del Instituto de Humanidades de la Universidad Panamericana. Entre sus publicaciones: Sánchez Barajas, María del Pilar (2023). “¿Se puede considerar al perdón un acto social? Argumentos a favor y ventajas explicativas”. *ISEGORÍA. Revista de Filosofía moral y política*, 69 2003 (Jun-Dic). <https://doi.org/10.3989/isegoria.2023.69.03>; Sánchez Barajas, María del Pilar. (2021). “Ideas sobre el perdón. Ni ingenuidad ni perversidad” en Casales, Roberto, Medina, Jorge, Sánchez, Rubén (eds), *Problemas actuales de ética y antropología desde una perspectiva interdisciplinaria*, Analogon 3. San Luis Potosí, México. Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, 133-148.

Recibido: 03/02/2024| Revisado: 01/05/2024

Aceptado: 09/09/2024| Publicado: 30/12/2025

DOI: <https://doi.org/10.51743/cpe.466>

RESUMEN: Este artículo desarrolla la idea de universidad como comunidad y analiza su papel en la formación de la persona. Se considera a la universidad como una comunidad porque adquiere sus fines de la comunidad humana en la que surge y con la que colabora, le da continuidad a la tradición cultural, es creación del espíritu y tiene como eje rector a la persona. Argumentamos que lo que distingue a esta comunidad educativa de otras instituciones de formación es el espacio y el acompañamiento que ofrece a los jóvenes para resolver el conflicto natural entre su individualidad y su dimensión social, que, en ese momento de la vida, es más intenso y definitivo. Sostenemos que el profesor universitario colabora en el proyecto de vida del alumno no tanto porque le ofrece un “tipo” a imitar, sino porque le ayuda a cultivar, fortalecer y a poner al servicio de la comunidad las cualidades que el joven ha descubierto y desarrollado hasta entonces.

PALABRAS CLAVE: comunidad, formación, persona, profesor, universidad.

ABSTRACT: This paper develops the idea of the university as a community and analyzes its role in shaping the person. The university is considered a community because it derives its purposes from the human community in which it emerges and collaborates. As such, it continues cultural traditions, because it is a creation of the spirit, therefore, places the persona at its core. The argument underpinning this idea posits that what distinguishes this community from other training institutions is the space and support it provides to young people in resolving the natural conflict between their individuality and social dimension, which is more intense and definitive during this life stage. The article contends that the university professor contributes to the student's life project not so much by offering a “type” to imitate, but by helping cultivate, strengthen, and put to use the qualities the student has discovered and developed up to that point in service to the community.

KEYWORDS: community, person, professor, shaping, university.

1. ¿QUÉ ES UNA COMUNIDAD?, ¿SE PUEDE CONSIDERAR A LA UNIVERSIDAD COMO UNA COMUNIDAD?

La etapa fenomenológica de Edith Stein comprende las obras escritas entre 1915 y 1920. Este periodo comienza con la presentación de su examen de Estado (1915) y la defensa de su tesis doctoral (1916), y termina con su conversión al cristianismo, que puede situarse entre 1918, año en que se adentra en el pensamiento cristiano, y 1922, año en que recibe el bautismo. En este periodo escribió *Sobre el problema de la empatía*, *Contribuciones a la fundamentación filosófica de la psicología y de las ciencias del espíritu*, *Una investigación sobre el estado* e *Introducción a la filosofía*.

Más allá del enfoque particularmente fenomenológico de su periodo filosófico, esta etapa estuvo fuertemente marcada por extraordinarios acontecimientos históricos e intensas vivencias personales, que vale la pena tener en consideración al momento de estudiar el tema que nos ocupa. Cuando Stein era una joven universitaria formó parte de diversas asociaciones como el Grupo Pedagógico, la Asociación femenina de estudiantes y la Asociación prusiana a favor del voto de la mujer (Ruiz y Caballero, 2005). Años más tarde, cuando terminaba la universidad en 1914, estalló la Primera Guerra Mundial, y en 1915 formó parte del cuerpo de enfermeras de la Cruz Roja (Ruiz y Caballero, 2005), antes de que esta asociación fuera controlada por las autoridades nazis. Sin embargo, estas vivencias de comunidad también se nutren de la amargura de la segregación. Al ser premiada con *summa cum laude* por su tesis doctoral *Sobre el problema de la empatía*, Edith Stein se convierte en asistente de Husserl, pero se rechaza su solicitud de convertirse en miembro de la facultad en la Universidad de Friburgo, y más tarde, también se rechaza su solicitud en la Universidad de Gotinga, por el mismo motivo: ser mujer (Waithe, 1995). De hecho, Husserl le había recomendado que mejor buscara un marido, uno que de preferencia pudiera convertirse también en su asistente (Waithe, 1995).

Las ideas que surgieron en estos primeros años de investigación dieron vida a todo su pensamiento, pues Edith Stein nunca abandonó su interés filosófico por la vida psíquica del sujeto, el encuentro genuino con el otro y la vida de auténtica comunidad. Puede decirse que las dos caras de su experien-

cia de comunidad, la pertenencia y el rechazo, siempre formaron parte de su vida y obra. En la Iglesia Católica y en la Orden del Carmelo, el pensamiento de Edith Stein floreció hasta alcanzar su culmen en obras como *Ser infinito y ser eterno*, prohibida por Hitler como todas aquellas cuyo autor no fuera ario. En 1942 fue tomada prisionera en el Carmelo de Echt, en Países Bajos, y enviada a Auschwitz, donde murió en la fe cristiana, pero como un miembro más de la comunidad judía, pues ella misma se había registrado como tal en su ingreso a Holanda.

Ahora bien, en tiempos de Stein, el tema de los sujetos comunitarios ya era discutido por otros fenomenólogos de la talla de Husserl y Scheler, y actualmente es discutido en el campo de la epistemología social, por autores como Tomasello y Zahavi (Szanto y Moran, 2015). Para la filósofa alemana, el estudio de la comunidad da continuidad a su análisis sobre la empatía, a la que define como el modo en el que el fenómeno de la vida psíquica ajena se da a un sujeto y en el que se reconoce al otro como centro de ese mundo fenomenal (Stein, 2004). En tal definición de la empatía se puede ver la resonancia de la *epoché* husserliana en tanto el acto empático requiere que uno ponga entre paréntesis los intereses que tiene sobre las propias emociones para hacer lugar al otro en su persona (Costello, 2014). En palabras de la filósofa alemana, en la empatía “lo satisfactorio se le ha abierto más ricamente al otro; empatizando aprehendo esta diferencia, empatizando llego a los ‘lados’ de lo satisfactorio que permanecen cerrados a mi propia alegría” (Stein, 2004, 32).

Pero la empatía no solo permite empatizar con la alegría del otro sino también con la relación de esta persona con otra, y este tipo de experiencia con una pluralidad de sujetos es el origen de la comunidad. Sin embargo, la diferencia entre ambas experiencias no solo se refiere al número sino también a la perspectiva: la comunidad es la experiencia, no solo de las emociones de otro, como su alegría o tristeza, sino que lo que se comparte son las vidas que se entrelazan (Calcagno, 2008, citado por Costello, 2014). Para comprender lo anterior, es importante marcar la distinción que hace Stein entre sociedad y comunidad en *Filosofía de la psicología*,

Por ‘comunidad’ se entiende la vinculación natural y orgánica entre los individuos; por ‘sociedad’, la vinculación racional y mecánica. [...] cuando una

persona se sitúa como *sujeto* ante otra persona como *objeto*, la examina y ‘trata’ según un plan establecido basado en el conocimiento adquirido y obtiene de ella los efectos pretendidos, entonces ambas conviven en *sociedad*. Por el contrario, cuando un sujeto acepta al otro *como sujeto* y no sólo está ante él sino que además *vive con él* y es determinado por sus movimientos vitales, en este caso los dos sujetos constituyen entre sí una *comunidad*. En la sociedad cada uno se halla absolutamente solitario, es una “mónada sin ventanas”. En la comunidad reina la solidaridad (Stein, 2005, 344).

Otra diferencia entre ambas entidades es que la sociedad “solamente alcanza a aquellas personas que viven en el mismo momento histórico [...] son una especie de objetos temporales” (Stein, 2005, 468), porque son inauguradas a través de ciertos actos y clausuradas por medio de otros. En contraste, la comunidad integra a sus miembros precedentes y futuros: a través de la tradición los miembros de una comunidad se unen con los que formaron parte y con los que todavía no forman parte de ella. Además, la comunidad nace y muere como un ser vivo, no por actos arbitrarios de la voluntad (Stein, 2005). Por otro lado, las comunidades tienen en sí mismas una vida mental, volitiva y emocional que no se puede reducir a sus integrantes, porque no forman *super-entidades*, sino personas plurales racional, emocional y fenomenalmente integradas (Szanto y Moran, 2015). Así, el sujeto comunitario abarca una pluralidad de *yoes*, que experimentan alguna vivencia como *suya (nuestra)*.

Por último, para hablar de una auténtica comunidad, y no solo de una masa de personas, es fundamental la centralidad de cada persona. Mientras la masa funciona por imitación y contagio, la comunidad tiene una vida orgánica que surge de la apertura al otro y de su aceptación:

Lo que se efectúa en la comunidad es un estar abiertos los unos hacia los otros, un expansionarse del alma del uno a través del otro y un activarse del alma en acciones comunitarias y en rasgos de carácter de la comunidad que se vayan formando. Allá donde hay personas que viven en común, sin estar entregadas internamente unas a otras y sin estarlo tampoco a la comunidad, entonces no se puede hablar de un alma de la comunidad. (Stein, 2005, 482).

Esto es posible gracias a personas extraordinarias dentro de las comunidades, como los grandes poetas y filósofos, que están en contacto con el mundo

de los valores y que son “el ojo abierto al mundo” de la comunidad, siempre que todos sus miembros desarrollen cierta sensibilidad y se experimenten plenamente como miembros de esa comunidad (Pinezić, 2022). Puede ser que los valores del individuo se vean comprometidos por la insensibilidad de las masas, o que la insensibilidad del individuo impida la conexión con el resto de la comunidad y que, de hecho, experimente más conexión con otra comunidad por una sensibilidad especial a sus valores (Pinezić, 2022).

En resumen, en una comunidad, a diferencia de una sociedad, la relación entre sus miembros es como sujetos y no como objetos, porque no se tratan de acuerdo con resultados pretendidos, sino que se aceptan y afectan vitalmente. Además, mientras que una sociedad nace y muere en un momento determinado por una acción arbitraria, la comunidad nace y muere como un ser vivo, porque es una entidad primitiva; la sociedad es un objeto temporal pero la comunidad es una entidad tradicional, en la cual sus miembros presentes se unen con quienes les precedieron y con quienes les sucederán. En este sentido, la comunidad está abierta a una comunidad más grande y colabora con ella.

Ahora bien, una entidad semejante es una realidad y una aspiración, pues la integración y la vida de una comunidad se da en grados. Uno de los ejemplos que ofrece Edith Stein es el del duelo que los miembros de un ejército pueden sentir por la muerte de uno de ellos: el duelo que experimenta una persona, junto con el duelo del resto de individuos de esa comunidad, no es sólo eso (Stein, 2005). El sentimiento de pérdida del sujeto comunitario significa que este puede ser experimentado por cualquier miembro de la comunidad, en cuyo caso toda una serie de corrientes de conciencia cooperan eventualmente en él y las vivencias de todos contribuyen conjuntamente a la constitución de la vivencia comunitaria, aunque no todos lo sientan de la misma manera o con la misma intensidad, y ese duelo une a los miembros de un modo que no se puede predecir (Costello, 2014).

Algunos ejemplos de comunidades son las familias, [los] pueblos, [las] comunidades confesionales, etc. En la vida cotidiana las observamos sólo ocasionalmente, porque dedicamos nuestra atención principalmente a los individuos [...] [pero] hay momentos en que somos arrebatados de esta actitud de

atención dirigida hacia el individuo, momentos en que las comunidades salen de su ‘ocultamiento’ y dirigen forzosamente nuestra mirada hacia ellas. (Stein, 2005, 406).

Se puede decir que una comunidad es la experiencia de vidas que se entrelazan, es una vinculación orgánica a través de la cual sus miembros se aceptan entre sí como sujetos, y por ellos es una entidad solidaria. Las comunidades exceden el aquí y el ahora, pues se sitúan como depositarias de una tradición que une a sus miembros presentes, pasados y futuros. Pero, aunque es evidente que la familia es una comunidad, no se puede decir lo mismo de la universidad. Por ello, a continuación, se busca responder a la cuestión de si la universidad puede ser considerada una comunidad. Aunque Edith Stein no menciona a la universidad como un ejemplo de comunidad, sostenemos que sí puede ser considerada como tal, aunque en diversos aspectos funcione como una sociedad. Por un lado, porque la relación entre sus miembros es inicialmente una relación sujeto-objeto. Basta pensar en una entrevista de trabajo para comprender que los directivos, profesores y colaboradores que forman parte de ella han pasado por un proceso de selección de acuerdo a los objetivos de la universidad y el perfil del puesto de trabajo que solicitan. Es natural pensar que los miembros de la universidad se esfuerzan y trabajan por alcanzar las metas trazadas por sus respectivos jefes y departamentos.

Por otro lado, pareciera que las universidades han surgido como instituciones en un momento concreto de la historia, y que, por lo tanto, podrían ser consideradas sociedades. Por ejemplo, la universidad de Bolonia fue fundada en 1088, la de París en 1150, y la de Oxford en 1096. Y, aunque es difícil de imaginar, podrían clausurarse también en un momento determinado, ya sea por decisión de sus dirigentes, por decreto, por el cese de operaciones, etc. Pero, en ciertos momentos y bajo una mirada más cuidadosa, la universidad como comunidad sale de su ocultamiento. Y no es precisamente en las competencias deportivas universitarias, pues en tales ocasiones la actitud compartida surge de la imitación y el contagio, ocasionados fundamentalmente por contacto espacial (Stein, 2005), y fuera del estadio o del auditorio, tales individuos no comparten su vida psíquica. Es más bien, a través de momentos de crisis social que la vida interna de la universidad despierta y se revela como

comunidad en los lazos de solidaridad que entabla con otras comunidades. En la reciente pandemia de COVID-19, por ejemplo, las universidades desplegaron medios y estrategias para colaborar en los planes de contención y vacunación dirigidos por entidades estatales e internacionales para ponerle fin.

En la Conferencia *Fundamentos teóricos de la labor social de formación*, Edith Stein habla de la escuela como comunidad y como sociedad. Podría considerarse una sociedad en el sentido de que es:

Creada según un plan establecido y con fines determinados. Pero estos fines son fines de las comunidades, tanto naturales como sobrenaturales. Así recibe su sentido de éstas, y si lo realiza se convierte en comunidad, o mejor, para realizarlo tiene que ser comunidad. La escuela está al servicio del pueblo y de la humanidad, desde el momento en que su misión es la de transmitir bienes culturales, de transmitir al futuro lo que el pasado y el presente han creado. (2003, 142).

Así, la universidad, como una institución educativa específica, también recibe su sentido de la comunidad, en tanto que tiene como uno de sus fines la transmisión cultural. En este sentido, si bien es habitual encontrar un año de nacimiento y un fundador concreto en la historia de cada universidad, lo cierto es que ellas se constituyen y consolidan poco a poco a través del tiempo y gracias a diversos actores y fenómenos, que juntos forman un entramado complejo. Así, por ejemplo, la universidad de Bolonia, cuyo origen se sitúa en 1088, dictó sus primeros estatutos en 1317, más de 200 años después. Por su parte, la Universidad de París, fundada en 1150, encontró su esplendor a principios del siglo XIII, debido a factores tanto internos como externos. Las causas internas se refieren a la voluntad misma de las instituciones de ser reconocidas “como comunidades cuyo buen ejercicio era fundamental para el desarrollo y el funcionamiento de la sociedad en su totalidad” (Verger, 1998, citado por Mora, 2008, 62). Como causas externas, está la voluntad de ciertos grupos de promover una formación académica de excelencia capaz de satisfacer sus necesidades (Mora, 2008).

En la Facultad de artes de París, cada facultad estaba conformada por escuelas y cada escuela estaba dirigida por un maestro que podía tener bajo su control algunos jóvenes *bachelor* asistentes que se encargaban de repasar las

lecciones del maestro y de entrenar a los estudiantes en ciertos ejercicios de preparación para los exámenes. Las escuelas estaban organizadas de manera que cada estudiante hacía parte de la universidad, siendo parte de la escuela de algún maestro; éste, a su vez, al aceptar a un estudiante, se comprometía a presentarlo a los exámenes y a velar por su disciplina y bienestar. Así, el lazo personal entre el maestro y sus estudiantes era la base pedagógica de las escuelas de la Universidad de París, de modo que la aceptación de tomar un estudiante bajo su responsabilidad, tanto en el sentido académico como en los sentidos cívico y moral, es el carácter diferencial de los maestros medievales con respecto a los maestros de épocas posteriores en la historia de las universidades occidentales. (Mora, 2008, 64).

Este lazo personal entre el profesor y el alumno, la contribución al desarrollo de la sociedad en su totalidad y la continuidad que le da a la tradición cultural, son factores que constituyen a la universidad como comunidad educativa y no solo como una mera agrupación social. Por ello es importante anotar que esta contribución del educador o maestro en el desarrollo de la persona y de la comunidad en general no se limita a la función objetiva de fortalecer las habilidades de una persona para su beneficio profesional, pues, precisamente esto conduce a la deshumanización de la persona, a su fragmentación y atrofiamiento, de donde nacen varios problemas de la cultura moderna (Stein, 1987, citado por Tyler, 2022, 185).

En la siguiente parte se explicará qué entiende Edith Stein por formación, pues es a partir de estas reflexiones que identificamos el papel que juegan las comunidades educativas en este proceso, y en particular, el papel de la universidad.

2. EL CONCEPTO DE FORMACIÓN

El interés pedagógico de Edith Stein se encuentra presente en gran parte de sus escritos, en los que se refleja su propia experiencia como docente. De 1926 a 1931 fue profesora en el colegio de las Dominicas de Espira, principalmente de las materias de historia y literatura alemanas (Sancho y Urzika, 2003). Puede decirse que, si bien Stein no realiza una propuesta pedagógica sistemática,

su pensamiento pedagógico destaca por ser y fundarse en una idea del ser humano, pues como ella misma enfatiza: “La pedagogía que carezca de respuesta a la pregunta ‘¿qué es el hombre?’ no hará sino construir castillos en el aire” (Stein, 1998, 579).

Sus estudios pedagógicos y su interés por la persona humana la llevan a profundizar en el concepto de *formación*. La referencia a un cierto tipo de formación aparece ya en su estudio *Individuo y comunidad* de 1922, específicamente en el capítulo II titulado *Comunidad como realidad, su estructura óntica*, en el que Stein establece una analogía entre comunidad y personalidad individual con el objetivo de mostrar hasta qué punto la estructura de la psique individual es aplicable al hablar de comunidad. En este contexto, afirma: “...es necesario considerar responsables para la formación de la psique de un individuo, no sólo a sus disposiciones originarias, a su energía vital y a su voluntad, sino también a las ‘circunstancias externas’ en las cuales transcurre su vida” (Stein, 2005, 409). Sin embargo, es en las conferencias y cursos posteriores que la autora se interesa por la formación de la persona considerada integralmente y no solo en cuanto a su estructura psíquica. Además, en los textos que abordaremos, se manifiesta el enfoque teológico de su propuesta pedagógica, mismo que no se encontraba en sus escritos anteriores a 1921 (Sánchez, 2018). Por ello, en esta sección, consideramos las conferencias *Sobre el concepto de formación*, dada en octubre de 1930, y *Fundamentos de la formación de la mujer*, dada en noviembre del mismo año. Y, respecto a cómo la formación ha de llevarse a cabo, se indaga en las reflexiones de la autora en el curso *Problemas de la formación de la mujer*, impartido en 1932 en el Collegium Marianum en Münster. Este texto se tendrá en cuenta al momento de tratar sobre el papel de la universidad en la formación de la persona.

En *Sobre el concepto de formación*, para comprender la peculiaridad de la formación humana, Stein explica cómo se da ésta en las materias inanimadas y animadas, en la vida vegetal y animal. Al hacerlo, parte de la siguiente definición: “formar significa dar forma a una materia, y por lo mismo, crear una imagen o una hechura” (Stein, 2003, 180). Respecto a las materias inanimadas afirma que son susceptibles de ser formadas en cuanto se dejan forjar en una forma exterior que es la imagen de la idea que tiene el formador. En cambio, en la vida vegetal, no solo existe una formación desde fuera, llevada a

cabo por una acción formadora (ser cortada o podada) o por las influencias propias del mundo natural; sino que hay en ella una forma interior que actúa formando “según una imagen que no tiene ante sí ni sensitiva ni espiritualmente, pero que le ha sido puesta como meta y a la cual tiende ciega e íntimamente a su objetivo final” (Stein, 2003, 181). Respecto al mundo animal, explica que en ellos las influencias formativas se amplían, porque frente a las influencias exteriores, el animal puede procurarse bienes que necesita para su propia estructura y evitar las influencias que puedan resultar amenazadoras. Además, su propia estructura psíquica permite que al ser criados o domados se pueda influir en su proceso formativo interior.

Por último, cuando Stein habla de la formación del ser humano, afirma que, por tratarse de un alma racional, el proceso formativo ha de dirigirse tanto al cuerpo como al alma y con ello a todos sus *órganos*. Es así que algunos autores se refieren a la pedagogía steiniana con el término *pedagogía integral* (Giudice, 2022; Delgado, 2007, citado por Giudice, 2022). Los sentidos, la memoria, el intelecto y la voluntad se forman, según la autora, cuando se les ejercita en el modo que corresponde a cada uno: el sentido de la vista se forma al ejercitarse en el ver, la memoria en el memorizar y la voluntad en el decidir. Otro elemento distintivo en la formación del ser humano es la voluntad que, dentro de los límites de la naturaleza, puede permitir o no la influencia de los distintos factores de formación. La visión de la formación como formación interior y no solo exterior, permite a Stein señalar como un error el considerar que un ser humano está formado cuando posee ciertos conocimientos. El error radica en confundir material formativo con formación, pues los materiales formativos como el conocimiento influyen en la formación, pero no se identifican con ella. Así, para Stein, lo importante es que el conocimiento que se asimila sea organizado de tal modo que el ser humano pueda configurarse a sí mismo, es decir, *formarse*. Por esta razón sostiene que “toda formación es autoformación” (Stein, 2003, 178), al tiempo que afirma que la misión de la formación no está solo en el formarse a sí mismo sino en “intervenir en modo formativo sobre el mundo exterior” (Stein, 2003, 185).

Ahora bien, aunque toda formación es autoformación, no debe perderse de vista que la formación del ser humano está confiada a otros formadores. Aún más, para Stein el principal sujeto de la actividad formadora es Dios:

Según nuestra fe el camino formativo del hombre es una obra de la providencia divina. Dios ha dado al hombre su disposición natural y se la ha dado en forma de una semilla que está determinada al desarrollo y a la evolución. Él ha hecho el proceso evolutivo dependiente de diversos factores externos y de la libre voluntad del hombre correspondiente. La cooperación y el resultado de estos múltiples factores que no son comprensibles a la mirada del hombre [...], él los prevé con claridad. Y Él se ha reservado para sí en este juego una forma particular de intervención (Stein, 2003, 192).

Por último, si formar significa *crear una imagen*, queda aún por tratar la cuestión sobre cuál es la imagen según la cual el hombre ha de ser formado, a lo que Stein dedica la última parte de la conferencia *Sobre el concepto de formación*, que estamos siguiendo. Distingue en primer lugar entre una formación libre o consciente y una formación no libre en la cual el proceso formativo es inconsciente. En este segundo caso, el hombre no tiene una imagen de lo que debe o quiere llegar a ser. Y aún en el caso en que el hombre trabaje conscientemente en su formación, eligiendo un modelo a imitar, Stein ve un peligro: el aspirar a algo que no forma parte de la naturaleza de quien imita. Esto impediría llegar a una auténtica formación la cual se logra cuando se: “aúna en esta meta formativa lo que está determinado como meta para cada hombre con lo que está prescrito para él como individuo” (Stein, 2003, 193). Ahora bien, el ser humano puede únicamente conocer e intuir algo de todo ello, por lo que la labor de formación que los formadores humanos realizan no puede realizarse con infalible seguridad: lo que está determinado por el hombre en cuanto hombre y para el individuo como meta, no es perfectamente conocido por ningún ojo humano. Algo de todo ello es conocido, algo sentido y algo se intuye. Con claridad y en plenitud, sólo lo ve Dios, quien ha determinado una meta para cada naturaleza y quien ha puesto en su interior la tendencia hacia esa meta. (Stein, 2003, 193).

La conclusión de Stein, en relación a la imagen es que el ser humano por ser imagen de Dios cuya plenitud es Jesucristo, ha de asimilar esa Imagen tanto como pueda, para que como forma interior, lo forme desde dentro. En la conferencia *Fundamentos de la formación de la mujer*, Stein retoma algunas de las ideas presentadas en su conferencia de octubre en torno al concepto de formación. En primer lugar, se opone al ideal de formación de la Ilustración,

el de alcanzar un saber enciclopédico. Por otro lado, sostiene también que el material a formar es tanto el cuerpo como el alma y que la primera y fundamental formación ocurre desde dentro, aunque existen elementos que son recibidos desde el exterior. La autora explica que lo que los sentidos y el intelecto presentan al hombre es un “mundo de cosas”, y que sólo si adquieren significado para su estructura interior pueden ser considerados como *bienes*. Así, afirma: “A las realidades que tienen en sí algo que les hace aptas para ser aceptadas en el interior del alma les llamamos ‘bienes’, a ese algo le denominamos ‘valor’” (Stein, 2003, 203).

Otros de los paralelismos entre ambas conferencias es, por un lado, la explicación sobre el cómo se da la formación de los órganos del alma, y por otro, el papel de la voluntad y aunque en la conferencia de noviembre no hable directamente del término autoformación, sí se refiere a ella: “Gracias a su libre voluntad puede él mismo trabajar en su formación, puede ejercer libremente sus fuerzas y de este modo velar por su perfeccionamiento, puede abrirse a los influjos educativos, o cerrarse contra ellos” (Stein, 2003, 199).

El aporte de esta conferencia en el tema de la formación, dejando de lado todo aquello que refiere específicamente a la formación de la mujer, lo encontramos en la insistencia de la autora en que la formación ha de ser siempre una formación individual y en la referencia directa al carácter teleológico de la misma. Si bien en *Sobre el concepto de formación* se habla de una imagen hacia la cual la formación tiende, y esto es un *telos*, sin embargo, el énfasis está puesto en la explicación del término formar, ese dar forma a una materia o crear una imagen o una hechura, por lo que el término al que más se hace referencia en esta conferencia es al de imagen y no al de fin. En cambio, en *Fundamentos para la formación de la mujer*, Stein parece querer dejar claro que fin y naturaleza están ligados, el hacia dónde de la formación, su *telos*, dependerá de la respuesta a la pregunta sobre la naturaleza humana. Este carácter teleológico de la formación queda plasmado en la siguiente afirmación:

también se esconde en el ser humano una forma interior que le lleva a su desarrollo en una determinada dirección y, al modo de una tendencia teleológica, a constituirse en una determinada ‘configuración’, la de la personalidad madura, plenamente desarrollada, y precisamente una personalidad con una peculiaridad individual completamente definida. (Stein, 2003, 198).

Ahora bien, como explican Coelho y Antunes (2018, 347) la personalidad auténtica no sería en el pensamiento steiniano un estado acabado, sino un proceso, la potencialidad de ser uno mismo que se actualiza genuinamente a lo largo de una biografía. Ser auténtico viene a significar el proceso por el cual una persona hace suyo aquello que está disponible en su estructura universal de ser persona. Junto a esta afirmación y como se verá más adelante al profundizar en el papel de la comunidad universitaria en la formación de la persona, puede apreciarse cómo subyace a las distintas implicaciones del concepto de formación de la autora, una concepción dinámica de la persona (Moya, 2015): “el hombre se revela como un organismo de estructura muy compleja: como un todo vital unitario en continuo proceso de hacerse y de transformarse” (Stein, 2003, 647). Por otro lado, en el pensamiento de la autora, junto al carácter teleológico de la formación se acentúa también el carácter individual, lo que vale tanto para la formación de las mujeres como de los varones, no considerados de manera general, sino en referencia a que cada varón y cada mujer tiene disposiciones y dones individuales, por lo que “tener en cuenta la individualidad es una exigencia que hay que plantear para *toda* educación” (Stein, 2003, 200).

Con lo dicho hasta ahora hemos querido mostrar qué entiende Stein por formación, y cómo este término ha sido tratado y ampliado en las obras citadas. En la siguiente sección distinguiremos el papel que juega cada persona en su propia formación (autoformación) de la intervención que se recibe de otros formadores en ese proceso, teniendo en cuenta, específicamente, el papel de la universidad en la formación de jóvenes.

3. LA UNIVERSIDAD Y SU PAPEL EN LA FORMACIÓN DE LA PERSONA

El capítulo cuarto del curso *Problemas de la formación de la mujer* Stein lo dedica a los formadores y medios de formación. Explica que el ser humano puede, en parte sí y en parte no, formarse a sí mismo, pues podrá hacerlo en cuanto que es un ser racional y libre; sin embargo, dado que el uso de la libertad y la razón no se posee desde el comienzo, mientras esto sucede, son otros

los que deberán trabajar en su formación. Es en este contexto donde explícitamente alude a la importancia de la comunidad en esta tarea, refiriéndose, para ello, al carácter solidario de la misma:

El hecho de que otros sean responsables de la formación también del ser humano adulto que ha alcanzado la razón y la libertad se entiende por la responsabilidad solidaria con la que ha sido creada la humanidad, y por el carácter de miembro que el individuo asume dentro de esta unidad más completa y de las comunidades concretas en que se integra (Stein, 2003, 524).

La autora sostiene, siguiendo a la encíclica *Rappresentanti in terra* (1929), que la educación es un trabajo de comunidad y contempla a la familia y al Estado como comunidades de orden natural y a la Iglesia, como comunidad de orden sobrenatural. Tiene en cuenta también la labor de las comunidades educativas, en cuanto que éstas cuentan con una vida espiritual propia y son creación del espíritu humano, es decir, cultura. La universidad, al ser una comunidad educativa, ha de participar también en esta tarea de formación. Cuando Stein habla de las habilidades que deben tener los formadores, se refiere a todos los que ejercen esta tarea en las comunidades antes mencionadas, lo que incluye también a los profesores de quienes se espera:

conocimiento de la estructura y desarrollo de la personalidad humana, entendimiento para la peculiaridad individual y sus necesidades [...]; luego, conocimiento de los medios formativos con lo que el joven ser humano debe ser puesto en contacto, y finalmente conocimiento de las normas que son determinantes para la vida del espíritu y una vida según estas normas. Pues sólo puede llevar a otros a lo que uno mismo ha practicado. (Stein, 2003, 526).

Así, uno de los roles del profesor en todos los niveles de educación es el de ser él mismo un modelo imitable para aquél a quien forma: “una genuina imagen de una auténtica humanidad” (Stein, 2003, 531). Por otro lado, Saeteros (2015) sintetizando la preocupación steniana por la poca fundamentación filosófica de la pedagogía, afirma que la labor de formación se realiza muchas veces sin ninguna idea de hombre o que incluso cuando esta idea se tiene, los maestros proceden siguiendo una cierta teoría pedagógica que no se corresponde con la idea de hombre que pretenden formar. Así, en toda formación, la

primera tarea consiste en contar con esa imagen. Vemos, sin embargo, una diferencia entre el rol del profesor formador de niños y el de aquél cuya formación se dirige a los jóvenes. En primer lugar, porque en el primer caso se trataría de una formación no consciente y en el segundo de una formación consciente, en tanto que el joven universitario puede dirigirse libremente a un modelo conocido por él. En segundo lugar, porque en el caso de la formación de niños la idea de hombre es poseída por los formadores, mientras que, en el caso de los jóvenes universitarios, en tanto que han alcanzado el uso de razón, será necesario “que las concepciones que se manejen sobre el ser humano y su formación sean explícitas y críticas” (Saeteros, 2015, 54).

Además, de la explicación del carácter individual de la formación (la que considera a cada ser humano con su personalidad, cualidades y dones individuales, y se dirige a lo que está determinado para cada individuo) se puede inferir que una de las tareas de los formadores es la de contribuir a que cada estudiante descubra sus cualidades y dones individuales y, con ello, descubra la meta a la que ha sido llamado. Para ello, el formador habrá de poner al alcance del alumno distintos materiales formativos y habrá de ponerlo en contacto con ese mundo de personas y de bienes, de los que habla Stein, pues en muchas ocasiones algunas cualidades de los estudiantes no son descubiertas o desarrolladas porque el alumno no ha entrado en contacto con ellas. Sobre esto, Stein afirma: “El espíritu humano [...] no puede desarrollarse plenamente si no entra en contacto con la pluralidad de ámbitos culturales, y ningún ser humano puede llegar a lo que está llamado, si no conoce el ámbito hacia el que su natural dotación le remite” (Stein, 2003, 533).

Dado que la formación de la persona se realiza a través de distintas etapas, vemos también, en el tema del carácter individual, una diferencia en el rol que juegan los profesores según estas etapas. Así, será tarea de las primeras etapas de formación la de contribuir al descubrimiento de esas cualidades individuales, mientras que cuando hablamos de la formación en la universidad, el profesor pondrá al alcance del alumno materiales formativos acordes al nivel del joven universitario y lo pondrá en contacto con realidades que le permitan ya no descubrir, sino cultivar, fortalecer y poner al servicio de la comunidad esas cualidades. “Se trata de que la persona actualice las potencias y cualidades que posee, por un lado, y de que se introduzca en la cultura y aprecie los tesoros

que ella le ofrece en sus diversas dimensiones” (Sánchez, 2018, 33). De tal modo que se alcance, como se ha dicho, la meta de la formación: el “constituirse en una [...] personalidad madura, plenamente desarrollada, y precisamente una personalidad con una peculiaridad individual completamente definida” (Stein, 2003, 98).

Como puede apreciarse el conocimiento de la imagen hacia la cual ha de dirigirse la formación y la función de contribuir al descubrimiento de las propias cualidades, se entrelazan, pues uno de los peligros que Stein ve en ese imitar una imagen es el de aspirar a algo que no forma parte de la naturaleza de quien imita. Para evitar este peligro, será necesario descubrir y cultivar esos elementos que configuran la propia personalidad individual, teniendo en cuenta que, en el caso de la formación de los jóvenes, la participación en su propio proceso formativo, en ese autoformarse, es más radical que en el niño: “quien se conoce sabe y puede identificar las cosas que debe hacer o dejar de hacer, dónde se tiene que frenar, reparar o corregir a fin de alcanzar la meta que persigue” (Sánchez, 2018, 30). En el caso de los jóvenes, la autoformación, ese deber y poder formarse a uno mismo, se manifiesta como un gesto de libertad, ya sea asumiendo la propia formación o relegándola a factores externos. Los jóvenes pueden tomar en sus propias manos el protagonismo de su proceso de desarrollo, tomando decisiones a partir de los acontecimientos externos, pero también pueden tomar la decisión de rendirse a una fuerza externa o simplemente repetir un modelo de personalidad presentado, aunque éste no coincida con las características de su núcleo personal (Coelho y Antunes, 2018).

Por último, otra de las funciones de la universidad en el proceso de formación se puede trazar a partir de la obra *Fundamentos teóricos de la labor social de formación*, en la cual Edith Stein enfatiza lo inacabado del individuo y de la comunidad y cómo ambos están siempre haciéndose y en constante desarrollo (Stein, 2003). Por ello, es natural que esas dimensiones de la persona se vayan fortaleciendo de diferente manera en cada etapa:

En la familia el niño viene a la existencia. A través de ella recibe su ser; bajo su custodia y protección va creciendo; mientras con los otros, los adultos, piensa, siente, obra, es decir, vive en comunidad, pero al mismo tiempo, también como individuo, pues la naturaleza individual que trae consigo al mundo, comienza a hacerse sentir. (Stein, 2003, 132).

Pero en la medida que el niño va creciendo, surge también un problema:

Cuanto más la comunidad implica al individuo en su empresa, y lo conforma con su tipo, mayor es el peligro de que la naturaleza individual venga inhibida en su desarrollo. Cuanto mayor es la fuerza con que la naturaleza individual se desarrolla, mayor es el peligro de que la comunidad sea demasiado estrecha para aquel individuo, y que termine por separarse interiormente e incluso exteriormente. (Stein, 2004, 132 y 133).

Más adelante, la filósofa concluye que para lograr un desarrollo sano que conduzca a la armonía entre lo individual y lo social en cada persona, es necesario un trabajo de formación (Stein, 2003). Cuando hablamos del joven que ya ha desarrollado estas dos dimensiones ampliamente de modo que la pugna entre ellas se intensifica, la universidad se convierte en el lugar idóneo para que esas dos fuerzas encuentren su equilibrio en la interacción con otras personas capaces de formar, por sí mismas, tanto sociedades (como una empresa) como comunidades (como una familia). Así, la universidad se puede entender como el momento de equilibrio entre ser absorbido y anulado por una sociedad que subordina a la persona a sus intereses, y ser aislado en una individualidad que solamente se sirve de la sociedad para lograr sus fines.

En el estudio *Estructura de la persona humana. El ser social de la persona*, Edith Stein explica el concepto de *tipo social* de las personas como el “todo configurado que cabe captar en la conducta de un hombre como común a ese hombre y a otros” (2003, 721). Y el ejemplo que ofrece para clarificar este concepto también nos puede ser útil para comprender las coordenadas de tiempo y espacio que configuran la universidad en la formación de la persona. A continuación, se reproduce parte del ejemplo que ofrece Stein sobre la idea de tipo social que, aunque extenso, ilustra vívidamente el punto que queremos mostrar. Se trata de un joven que llega a formar parte de un grupo juvenil en la universidad:

Ni siquiera el auténtico seguidor del movimiento juvenil lo es desde su nacimiento. Ha llegado a serlo, y quizá no lo era hasta llegar a la universidad. Supongamos que ha crecido en un ambiente sencillo y sano, en un gran círculo familiar. Ha tenido una infancia y una adolescencia felices [...] Ahora

llega a la universidad: conoce la vida de las asociaciones estudiantiles tradicionales, pero la encuentra sin gusto ni gracia [...] Al final encuentra su círculo de compañeros que se afana, apasionadamente y en común, por llegar a obtener una imagen clara del mundo y de la sociedad y por configurar su propia vida en libertad respecto de formas heredadas, y se adhiere a ellos.

[...] En ese proceso ha sido determinante el entorno con el que entró en contacto, tanto lo que le repelió como lo que le atrajo. Pero esa repulsión y esa atracción no han dependido solamente de los valores y disvalores objetivos, sino también de lo que él era cuando llegó a la universidad. Y lo que él era había sido a su vez formado, al menos en parte, por el entorno anterior: nuestro joven era el tipo de un muchacho amable y despierto procedente de un marco vital natural y sano. Quizá se une a otros jóvenes que han crecido en un entorno por completo diferente, pues desde su infancia han estado bajo la presión de convencionalismos sociales [...] Quizá estos otros jóvenes son precisamente quienes desempeñan un papel directivo en el círculo de compañeros [...]

Aquello en lo que la persona se convierte cuando toma la configuración de un tipo nuevo no se añade sin más a lo que ella era antes, y tampoco desaparece por completo eso que la persona ya era. Lo que era, resulta formado de nuevo por lo que la persona recibe ahora en sí y por la actitud que toma ante esos elementos nuevos [...]. (Stein, 2003, 721-722).

Se puede decir que, para Stein, cuando el joven llega a la universidad, su personalidad y su sentido de comunidad se cristalizan, en el caso ideal, con éxito, en otros casos, con dificultades. En gran parte esto depende de quién era la persona que llega a la universidad y de su formación hasta ese momento. La misma universidad, entendida como comunidad, puede servir de espacio para que el joven encuentre el punto de equilibrio entre sus dos dimensiones en tanto que, así entendida, es un lugar de encuentro y confluencia, no sólo entre diferentes jóvenes, sino que también da lugar a agrupaciones y asociaciones, y se vincula con la comunidad de la que forma parte. “No se trata, por tanto, de centrarse solamente en la formación del individuo olvidándose de su lugar en la comunidad ni se trata de educarlo socialmente a cambio de subordinarlo al poder o a las instituciones sin reconocer su individualidad” (Sánchez, 2018, 43).

Una persona puede desarrollar varios rasgos que la acompañen durante un largo período de su vida, ocasionalmente a lo largo de toda la vida, pero también puede sufrir cambios en esos aspectos. Las circunstancias que en-

frenta una persona en su entorno, a través de las relaciones interpersonales (comunitarias, sociales o de masas), el entorno natural (alimentación, clima, etc.) o su mundo espiritual (instituciones educativas, religiosas, jurídicas, etc.), pueden favorecer un proceso de expresión de sus disposiciones más originales, de aquel potencial, tanto universal como individual, que lleva en sí, pero también puede contribuir a un entorpecimiento de sus características más singulares (Coelho y Antunes, 2018, 346). Por ello, aunque se ha dicho que los maestros, entre ellos, el profesor universitario, deben ser un ejemplo imitable de humanidad para sus estudiantes, es crucial recordar que lo propio de la comunidad es la apertura y la aceptación del otro más allá de las expectativas que se tienen de él, lo que aplica también para los jóvenes universitarios. El “tipo” de los maestros de una determinada universidad (entendiendo por tipo lo expuesto anteriormente: el todo configurado que cabe captar en la conducta de un hombre como común a ese hombre y a otros) no puede absorber ni anular la personalidad de cada individuo y en ningún caso puede ser la imposición, explícita o no, de una manera de vivir y de ser en el mundo. “Una educación individualizada en el sentido steiniano, [es aquella] que trata a cada persona con la delicadeza que requiere porque el educador se da cuenta que tiene ante sí un proyecto de vida único y que él debe ser un potencial colaborador del mismo” (Saeteros, 2015, 154). En este sentido, una educación por una verdadera cultura, es decir, abierta al mundo de los valores, “implica respeto por la estructura común universal de la persona, que posee un espíritu, un alma y un cuerpo, y que debería ser habilitada para desarrollar su personalidad y así dar expresión a su originalidad propia” (Pinezić, 2022, 475).

Quizá es precisamente esa aceptación radical del otro en su personalidad, en su individualidad y como miembro de una comunidad, la función formativa esencial del profesor universitario, que se convierte en punto de encuentro con la comunidad. La formación, en ningún caso, se puede entender como la asimilación a un tipo. Esta asimilación es un movimiento más de la persona en formación, una elección consciente por la cual se adhiere libremente a diferentes grupos y prácticas con los cuales se identifica y quiere formar parte, porque a través de ellas puede contribuir a la comunidad y formar comunidad. De este modo se reafirma que “toda formación es autoformación”.

Como se mencionó al principio del texto, a Edith Stein le negaron la oportunidad de formar parte del claustro de profesores en dos universidades por el hecho de ser mujer, y peor aún, su mentor, Husserl, le recomendó abandonar el deseo de formar parte de la academia y casarse, preferiblemente con alguien que también pudiera ser su asistente. Quizá en pleno siglo XXI este tipo de situaciones ya no tienen lugar en la mayoría de universidades europeas o americanas, sin embargo, tampoco se puede imponer un modelo ni preconcebir un único modo de ser varón y de ser mujer. Como ya se dijo, aspirar a algo que no forma parte de la naturaleza de quien imita impedirá llegar a una auténtica formación, pues, aunque hay una meta común a todos los seres humanos, hay en cada uno una impronta personal que lo distingue de otros.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Coelho, A. y Barreira, R. (2018). Formação da personalidade autêntica e corporeidade à luz de Edith Stein. *Psicol. USP*, 29(3), 345-353.
- Costello, P. R. (2014). Toward a phenomenology of community: Stein and Nancy. *Emotion, Space and Society*, 13, 121-133.
- Mora, A. (2008). La Universidad de París en el siglo XIII: historia, filosofía y métodos. *Revista de estudios sociales* (31), 60-71.
- Moya Cañas, P. (2015). Edith Stein y Maurice Merleau-Ponty: la importancia de la formación de hábitos en la educación. *Cuadernos de teología - Universidad Católica Del Norte (En línea)*, 7(1), 76-87.
<https://doi.org/10.22199/S07198175.2015.0001.00003>
- Giudice, C. (2022). Trazar caminos: la propuesta pedagógica de Edith Stein como consecuencia de su antropología integral. *Eikasía Revista De Filosofía* (109), 241-254.
<https://doi.org/10.57027/eikasia.109.336>
- Pinezić, M. (2022). The Culture of Communion in Truth in the Thought of Edith Stein. *Obnovljeni Život*, 77(4), 467-478.
- Ruiz, C. y Caballero, J. (2005). Contribuciones a la fundamentación filosófica de la psicología de las ciencias del espíritu. Nota introductoria. En Stein, E. (2005). *Obras Completas: Escritos filosóficos* (Vol. II) (pp. 207-211). Editorial Monte Carmelo.
- Saeteros, V. (2015). *La formación ética-integral de los educandos: un estudio desde la propuesta educativo-antropológica de Edith Stein*. [Tesis de Maestría]. Universidad Sergio Arboleda.

- Sánchez, R. (2018). Persona y formación. El aporte antropológico de Edith Stein a la educación. *Open Insight*, IX(17), 25-47.
- Sancho, F. y Urzika, J. Introducción general. En Stein, E. (2003). *Obras completas: Escritos antropológicos y pedagógicos* (Vol. IV) (pp. 29-53). Editorial Monte Carmelo.
- Stein, E. (2003). La estructura de la persona humana. (F. Saracho, J. Mardomingo, C. Ruiz, C. Díaz, A. Pérez, G. Follrich, Trad.). En *Obras completas: Escritos antropológicos y pedagógicos* (Vol. IV). Editorial Monte Carmelo.
- Stein, E. (2003). Fundamentos de la formación de la mujer. (F. Saracho, J. Mardomingo, C. Ruiz, C. Díaz, A. Pérez, G. Follrich, Trad.). En *Obras completas: Escritos antropológicos y pedagógicos* (Vol. IV). Editorial Monte Carmelo.
- Stein, E. (2003). Fundamentos teóricos de la labor social de formación. (F. Saracho, J. Mardomingo, C. Ruiz, C. Díaz, A. Pérez, G. Follrich, Trad.). En *Obras completas: Escritos antropológicos y pedagógicos* (Vol. IV). Editorial Monte Carmelo.
- Stein, E. (2003). Problemas de la formación de la mujer. (F. Saracho, J. Mardomingo, C. Ruiz, C. Díaz, A. Pérez, G. Follrich, Trad.). En *Obras completas: Escritos antropológicos y pedagógicos* (Vol. IV). Editorial Monte Carmelo.
- Stein, E. (2003). *Sobre el concepto de formación*. (F. Saracho, J. Mardomingo, C. Ruiz, C. Díaz, A. Pérez, G. Follrich, Trad.). En *Obras completas: Escritos antropológicos y pedagógicos* (Vol. IV). Editorial Monte Carmelo.
- Stein, E. (2005). Contribuciones a la fundamentación filosófica de la psicología y de las ciencias del espíritu. (C. Ruiz, J. Caballero, Trad.). En *Obras Completas: Escritos filosóficos* (Vol. II). Editorial Monte Carmelo.
- Szanto, T. y Moran, D. (2015). Introduction: Empathy and collective intentionality the social philosophy of Edith Stein. *Human Studies*, 38, 445-461.
- Tyler, P. (2022). *The Living Philosophy of Edith Stein*. Bloomsbury Academic.
- Waithe, M. (Ed.). (1944). *A History of Women Philosophers: Volume IV: Contemporary Women Philosophers, 1900-Today*. Springer Science & Business Media.



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

La psicología fenomenológica de Edith Stein y su relevancia para la educación

Edith Stein's phenomenological psychology and its relevance for education

RODRIGO DE LA VEGA PÉREZ¹

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México)

ID ORCID 0000-0001-8477-0827

Recibido: 31/01/2024 | Revisado: 26/03/2024
Aceptado: 16/04/2024 | Publicado: 30/12/2025
DOI: <https://doi.org/10.51743/cpe.462>

RESUMEN: *Contribuciones para la fundamentación filosófica de la psicología y de las ciencias del espíritu* (1922), es un texto escrito por Edith Stein que presenta una diversidad conceptual fecunda para acercarse al tema de la educación. En este texto la filósofa hace explícita la posibilidad de abordar diversos problemas relacionados con el desarrollo de las facultades psicofísicas y espirituales de cada individuo, así como la consideración de algunas dificultades inherentes a este proceso. En el texto señalado, la presentación de diversos ejemplos de la condición vital humana y sus posibilidades

¹ Rodrigo De la Vega Pérez es candidato a doctor en filosofía por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México), licenciado en filosofía por la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Durante sus estudios de doctorado ha realizado estancias de investigación en la EUM Fray Luis de León (Valladolid) y en el Instituto de Filosofía Edith Stein (Granada) en España, además, y en el Archivo Edith Stein de Colonia, Alemania. Publicaciones: “Delimitación fenomenológica de la *Lebenskraft*”, *Steiniana* 10/1 (2025) 113-135-113.

es sumamente ilustrativa. *Causalidad y Motivación* son los conceptos centrales que nos permiten acercarnos al tema de la educación desde una perspectiva fenomenológica.

PALABRAS CLAVE: causalidad, educación, facultad, motivación, psicología.

ABSTRACT: *Philosophy of Psychology and the Humanities* (1922) is a text written by Edith Stein that presents a fruitful conceptual diversity to approach the topic of education. In this text, Stein explores the possibility of addressing various issues related to the development of the psychophysical and spiritual faculties of each human being, as well as the consideration of some inherent difficulties in this process. In the aforementioned text, the presentation of diverse examples of the human vital condition and its possibilities is highly illustrative. *Causality* and *Motivation* are the central concepts that allow us to approach the subject of education from a phenomenological perspective.

KEYWORDS: causality, education, faculty, motivation, psychology.

1. INTRODUCCIÓN

En algunos de sus escritos concernientes al tema de la educación y de la formación de la persona, Edith Stein (1891-1942) hace explícita la relevancia de fundamentar la pedagogía en la antropología, así como la conveniencia de cierto tipo de psicología que permita profundizar en la temática de la educación de la persona humana². Para la filósofa alemana es importante definir la estructura esencial del sujeto de la educación, así como las particularidades de sus elementos constitutivos, los cuales se circunscriben en alguna medida al mundo natural, no obstante, también lo superan. Los escritos pedagógicos y sobre la formación de la persona de Stein son ampliamente estudiados en la actualidad, sin embargo, es necesario delimitar la presente investigación a la consideración de una psicología de inspiración fenomenológica que Stein sostiene en su etapa temprana con la intención de

² Edith Stein dedica un capítulo completo al tema de la antropología como fundamento de la pedagogía en su obra *Estructura de la persona humana* (1932). Un interés similar se hace manifiesto en la conferencia titulada *Los tipos de psicología y su significado para la pedagogía* (1928).

demostrar que algunas ideas expuestas en su indagación fenomenológica sobre la “psique” (*Psyche*) humana aportan elementos relevantes para el tema de la educación.

En este trabajo nos dedicaremos en un primer lugar al análisis de los conceptos que conforman una psicología de inspiración fenomenológica: la presentación de la causalidad y la motivación como elementos constitutivos de la psique se destaca en esta primera parte. Posteriormente, se expondrán algunos ejemplos y problemas que conciernen a la educación a partir de los siguientes tres puntos: 1) La realidad psíquica y su importancia para la educación, 2) Las facultades psíquicas como tema de la educación, y 3) Posibilidades del sujeto de la educación. El texto principal para desarrollar esta comunicación es: *Contribuciones para la fundamentación filosófica de la psicología y de las ciencias del espíritu*³ (1922), y de manera más específica el estudio primero de la obra referida que lleva por título *Causalidad psíquica*.

2. ¿QUÉ ES PSICOLOGÍA FENOMENOLÓGICA?

La propuesta de una psicología fenomenológica surge como un posicionamiento ante la psicología de carácter naturalista que tuvo un alcance notorio en los avances experimentales de finales del siglo XIX. La pretensión de hacer de la psicología una ciencia exacta –al modo de cualquier otra ciencia natural– muestra un distanciamiento de la precisión conceptual propia de la filosofía, reduciendo así la concepción de la psique a la consideración fisiológica y funcional de algunos de sus procesos más complejos. En este panorama, Stein señala que el proceder de la psicología es ingenuo por el descuido de sus supuestos epistemológicos, predominando la confusión entre la conciencia y lo

³ El texto en alemán corresponde al tomo VI de la *Edith Stein Gesamtausgabe* (ESGA) y lleva por título: *Beiträge zur philosophischen Begründung der Psychologie und der Geisteswissenschaften*. Para esta comunicación utilizaremos la versión en español editada en 2005 (Espiritualidad / Monte Carmelo / El Carmen) y nos referiremos a ella como *Contribuciones*. También utilizaremos edición alemana editada por Herder en 2010. Las citas textuales que se incluyen en este trabajo las retomamos de la traducción al español y remitimos a una nota al pie de página el texto en alemán con la intención de facilitar al lector la fuente original.

psíquico (Stein, 2005, 220-221). Si bien la filósofa de Breslau tuvo sus razones para considerar de esta forma a la psicología de su tiempo, puede ser el caso que el diálogo entre la psicología fenomenológica con el proceder experimental de la misma disciplina se establezca en términos de complementación y no necesariamente como un rechazo. Lo que sí se puede subrayar de inicio es la insuficiencia de todo proceder naturalista ante la pretensión de interpretar el fenómeno de la vida humana y su desarrollo.

Una aproximación fenomenológica a la psique humana representa un modo particular de aproximación a las “vivencias” (*Erlebnisse*) en tanto actos intencionales, no en su sentido empírico como procede la psicología experimental⁴, sino en un sentido trascendental, que en este caso es interpretado por Stein bajo el posicionamiento que ella sostiene ante la propuesta que Edmund Husserl manifiesta en el primer tomo de *Ideas* (1913) y que es motivo de profundas discusiones en nuestros días. Es la asimilación del carácter trascendental de la conciencia el punto de partida para desarrollar un análisis fenomenológico de la psique humana.

Algunas de los señalamientos que no favorecen a la psicología empírica desde el punto de vista de Stein es la falta de claridad sobre lo psíquico, y, consecuentemente, la incapacidad de ver a su objeto de estudio en sí mismo, más allá de sus determinaciones empíricas. La justificación de una «psicología apriorística» es consecuente con una aproximación fenomenológica hacia la psique humana⁵. La empresa que realiza Stein intenta una descripción esencial del individuo psíquico.

El estudio que Stein realiza sobre la *Causalidad psíquica* es la base sobre la cual desarrollamos esta comunicación. A continuación se explican los conceptos más relevantes para la conformación de una psicología fenomenológica siguiendo la lectura de la obra señalada.

⁴ Las vivencias son el objeto de la fenomenología trascendental y de la psicología, no obstante, los criterios metodológicos para analizar el objeto de estudio en común distinguen a una disciplina de otra (Stein, 2005, 226).

⁵ Una psicología apriorística (*apriorische Psychologie*) se caracteriza por realizar un análisis fenomenológico de la psique en su esencia (Betschart, 2009).

2.1. La causalidad como primer aspecto de la vida psíquica

Antes de explicar la forma en la que Stein desarrolla lo que es causalidad psíquica, es necesario introducir algunos conceptos que resultan imprescindibles en esta indagación. En primer lugar, la “reflexión” (*Reflexion*) en tanto acto intencional –cuyo alto valor ya es mencionado por Husserl en *Ideas I*–⁶ posibilita el develamiento de nuestra «esfera vital» (*Lebenssphäre*) que se entiende aquí en tanto objeto intencional dado en la percepción para una eventual descripción eidética. Este “traer a la luz” nuestra condición vital enfatiza el interés fenomenológico de una indagación realizada en primera persona. Hay un elemento esencial e identificable a través de la reflexión sobre nosotros mismos: el permanente cambio de nuestra condición: “Yo me “encuentro” siempre –por decirlo así– “de algún modo”, y también en el estado de indiferencia, en el que no me encuentro ni bien ni mal, existe un estado enteramente determinado, y no algo así como un no-encontrarse” (Stein, 2005, 227)⁷, señala Stein fijando el inicio de su indagación fenomenológica sobre la psique, siendo los ejemplos del cansancio y del frescor los que ilustran estados opuestos de la condición vital. El permanente cambio identificable en la esfera vital de cada individuo arroja elementos significativos para el desarrollo de una psicología de inspiración fenomenológica.

En referencia al empleo de la “reducción eidética”, nos encontramos ante la posibilidad de una descripción del individuo concreto y sus cualidades, y no del yo puro como resultado de la “reducción trascendental”. Como en todo proceder fenomenológico el objeto de indagación son las vivencias intencionales, por tal razón, Edith Stein, tratando de explicitar el fenómeno de la “causalidad” (*Kausalität*) se cuestiona sobre el acontecer de la “causalidad psíquica” (*psychische Kausalität*), reconociendo que este fenómeno no se da en la corriente originaria de vivencias, ya que el flujo temporal de la conciencia es un todo “absoluto e indiviso” en donde las vivencias se suceden unas con otras sin que se determinen de modo causal. Para introducir el fenómeno de la cau-

⁶ *Ideas I*, §77.

⁷ “Immer „befinde“ ich mich z. B. „Irgendwie“ und auch der Indifferenzzustand, in dem mir weder wohl noch übel ist, ist ein ganz bestimmter Zustand und nicht etwa ein „Nichtbefinden“ (ESGA 6: 10).

salidad en el ámbito de la psique es necesario atender el carácter simultáneo entre distintas vivencias, lo cual establece un segundo criterio de importancia significativa para indagar fenomenológicamente la psique humana.

Retomando el ejemplo del cansancio que Stein utiliza constantemente, podemos decir que ésta es una condición concreta de la vida del sujeto y cuando la atención recae sobre otras vivencias que se dan de manera simultánea a la percepción del propio cansancio es viable el reconocimiento de una influencia (*Beeinflussung*) de la condición vital. La percepción disminuida de una tonalidad auditiva o de la intensidad de un color ponen en evidencia esta influencia de la esfera vital sobre otras vivencias que acontecen de manera simultánea. El reconocimiento de esta influencia también se explica bajo la consideración del trasfondo particular de toda vivencia, del colorido más o menos intenso de nuestro vivir en un momento específico. La distinción que aquí se está expresando es la correspondiente a los “sentimientos vitales” (*Lebensgefühlen*) como el trasfondo de toda vivencia intencional⁸. El permanente cambio identificable en los sentimientos vitales pone de manifiesto uno de los elementos más determinantes para definir lo que es la psique humana en esta perspectiva: la «fuerza vital» (*Lebenskraft*)⁹. Los sentimientos vitales representan una condición específica, cambiante e incluso aparente del sujeto, según el análisis de Stein. Es el caso que esta condición vital es determinada por cierta cantidad de energía, cualidad permanente de la que depende todo el mecanismo psíquico y espiritual del sujeto.

Los sentimientos vitales manifiestan fuerza vital. El cansancio y el frescor son la evidencia del aumento o la disminución de la fuerza. También el estrés,

⁸ Los conceptos «sentimiento vital» y «esfera vital» son relevantes y requieren una matización. Por esfera vital se entiende a la condición propia de la vida humana en su carácter concreto. Por sentimiento vital se entiende a la manifestación siempre cambiante de la propia vitalidad. Mientras que la esfera vital remite al ser propio de la vida humana, los sentimientos vitales refieren a un modo de ser específico en un determinado momento. Así, es acertado indicar que la esfera vital es constituida por los sentimientos vitales en constante cambio (Betschart, 2009).

⁹ Este concepto presenta al menos dos traducciones en la literatura en lengua hispana que aborda el tema: «fuerza vital» o «energía vital». Preferimos utilizar «fuerza vital» en el desarrollo de este trabajo, no obstante, respetamos el uso del término según se emplea en las *Contribuciones*, así como el uso del mismo concepto que emplean diversos especialistas. Se recomienda consultar la definición de *Lebenskraft* escrita por Christof Betschart para el *Edith Stein Lexikon* (2017).

que Stein lo propone para ejemplificar un estado aparente de la esfera vital, sirve para representar una intensificación del sentimiento vital en el cual el dispendio de fuerza aumenta considerablemente. La imposibilidad de mantener un estado vital intensificado de manera prolongada es una muestra del carácter cuantitativo que tiene la fuerza vital.

Entendida la psique humana como un mecanismo, y en este sentido es válida la analogía con cualquier otra entidad del mundo natural, la fuerza vital posibilita la actividad del mecanismo psíquico. Así, la energía vital cumple un papel mediador en la condicionalidad causal (Ramos, 2018), razón por la cual es adecuado señalar que toda vivencia se da según el dispendio de cierta cantidad de fuerza vital. La fuerza vital representa una cualidad esencial que se devela a través del análisis de la propia condición del individuo en su carácter concreto, y en consideración de la evidencia de su condición, de sus cualidades y sus estados reales (Ramos, 2018). Por tal razón, algunos de los intentos por definir lo que es la psicología remiten a la consideración de la fuerza vital como evidencia indubitable de la vida psíquica humana, teniendo en cuenta la influencia de los sentimientos vitales en otras vivencias en tanto relación causal. El intento de descripción eidética de la psique humana encuentra en la fuerza vital un elemento constitutivo de la misma¹⁰. En estos términos, Stein formula la siguiente sentencia para evidenciar una primera legalidad de la vida psíquica: “Todo acontecer psíquico está condicionado de modo causal” (Stein, 2005, 246)¹¹.

Por causalidad psíquica se entiende entonces a la influencia condicionante que tiene la esfera vital sobre otras vivencias que surgen de manera simultánea. Como señala Stein, “la causa” se reconoce en el hecho de que en la esfera vital se efectúe un cambio que a su vez produzca un efecto en el transcurso de otras vivencias (Stein, 2005, 231)¹². Esta es una evidencia que explica la primera legalidad de la vida psíquica, no obstante, no agota su complejidad.

¹⁰ Una forma de definir lo que es la psicología siguiendo el análisis de la causalidad psíquica remite al estudio de la fuerza vital que se manifiesta en las vivencias, teniendo en cuenta la intersección entre causalidad y motivación (Lebech, 2004).

¹¹ „Alles psychische Geschehen ist kausal bedingt“ (ESGA 6: 28).

¹² „Bei der Erlebniskausalität haben wir die »Ursache« darin zu sehen, daß in der Lebenssphäre ein Wandel eintritt“ (ESGA 6: 13).

2.2. La motivación como segundo aspecto de la vida psíquica

La causalidad es una primera legalidad que nos aproxima a la comprensión de la vida psíquica, y en este sentido, es conveniente decir que la psique opera de manera análoga a los fenómenos de la vida natural. No obstante, Edith Stein reconoce una segunda legalidad que no se circunscribe a una comprensión estrictamente causal, contrariamente, acentúa en el carácter intencional del sujeto que constituye libremente el sentido de las cosas.

En este contexto, los actos espirituales refieren a la actividad subjetiva que se abre al mundo a través de actos intencionales, y la posibilidad de captar la vida del sujeto espiritual conlleva a la tarea de identificar su propia legalidad: la «motivación» (*Motivation*). La exposición que Stein realiza sobre la motivación es de suma importancia según el intento que ella persigue para fundamentar el proceder de las ciencias que reflexionan sobre la vida humana, siempre en el entendido que, a diferencia de la causalidad, la motivación no tiene analogía alguna en el mundo natural.

La noción básica de la motivación se refiere inicialmente al modo en el que la subjetividad se dirige hacia los objetos, los cuales son dados según su carácter aspectual. Es la intencionalidad misma quien se orienta libremente y en un sentido teleológico, porque cada aspecto develado motiva uno más latente, posibilitando así la integración de múltiples aspectos como parte del mismo acto constituyente¹³. Un tipo de vinculación de actos (*Verbindung von Akten*) es lo que la subjetividad realiza motivada por cada aspecto develado que, a su vez, evoca otra apercepción: “un proceder de lo uno partiendo de lo otro, un realizarse o ser realizado de lo uno en virtud de lo otro, por lo otro” (Stein, 2005, 253)¹⁴. La motivación encuentra en el sujeto constituyente el origen (*Ursprung*) de su realización.

¹³ Señala Urbano Ferrer (2008) al respecto: “Es característico de esta trabazón entre los actos que los actos mismos, en su sucederse, hagan aparecer una conexión de sentido, de acuerdo con la leyes de sus correlatos disposicionales: así, la percepción motiva su ampliación como percepción completa, sobre esta se funda el juicio predicativo correspondiente, que a su vez motiva una toma de posición valorativa, y la toma de posición es motivo, por su parte, de un actuar finalista, en vista del cual, el yo se propone otros fines intermedios”.

¹⁴ „Motivation in unserm allgemeinen Sinn ist die Verbindung, die Akte überhaupt miteinander eingehen: kein bloßes Verschmelzen wie das der gleichzeitig oder nacheinander abfließenden

Edith Stein destaca, al hablar de la motivación, el sentido cognoscitivo al que puede referirse la actividad espiritual y en este sentido motivación y racionalidad coinciden, tanto para actos de la percepción como para la realización de operaciones lógicas complejas, tal como Stein identifica al hablar de la motivación explícita proponiendo el caso de la deducción. Así como la percepción motiva la aperccepción, la veracidad de las premisas que integran un argumento motiva la veracidad de su conclusión y la validez del mismo. Un ejemplo de motivación implícita propuesto por nuestra autora es el caso de un teorema, ante el cual se asumen sus presupuestos sin necesidad de demostrarlos, lo anterior es un indicador de una motivación que no se efectúa actualmente pero que permite nuevas realizaciones (Stein, 2005, 253-254).

Con la tematización de la esfera vital se apertura el tema de la pasividad, debido al carácter receptivo de las sensaciones¹⁵, por el contrario, con la motivación se considera el carácter activo del sujeto, a quien se remite el origen y enriquecimiento de toda conexión de sentido, ya sea a nivel de la respuesta a un estímulo o en la realización de una toma de posición racional. Urbano Ferrer (2008) afirma que una motivación es implícita si un estímulo motiva solamente una respuesta cinestésica, por otra parte, una motivación es explícita si propicia una toma de posición del sujeto, ya que es él quien se orienta libremente según diversas aperccepciones. Esta toma de posición remite en una primera instancia a la actividad cognoscitiva, no obstante, el libre actuar del sujeto en el sentido que aquí se expresa, da lugar a potenciales tomas de posi-

Phasen des Erlebnisflusses oder die assoziative Verknüpfung von Erlebnissen, sondern ein Hervorgehen des einen aus dem andern, ein Sichvollziehen oder Vollzogenwerden des einen auf Grund des andern, um des andern willen (ESGA 6: 35).

¹⁵ Edith Stein afirma que el carácter receptivo de las sensaciones corresponde al ámbito de la pasividad y se distingue de la actividad del espíritu: “Todo esto tiene sentido únicamente en el ámbito de los actos del yo; del percibir, del captar y del mover no puede hablarse en la esfera de la pura pasividad, de la que nos habíamos ocupado anteriormente” (Stein, 2005, 253). „All das hat erst Sinn im Bereich der Ichakte, von Nehmen, Fassen und Bewegen kann in der Sphäre der reinen Passivität, mit der wir es vorher zu tun hatten, keine Rede sein” (ESGA 6: 35).

Ampliando esta consideración, Betschart (2009) argumenta que el análisis de las sensaciones pone en evidencia distintos grados de intencionalidad. Así, las sensaciones representan vivencias caracterizadas por un bajo nivel intencional.

ción valorativas (sentimentales) y volitivas, las cuales, encuentran en la cognición el motivo y la explicitación de su ser.

Stein indica que una motivación explícita tiende a derivar en una motivación implícita (Stein, 2005, 254), lo cual se puede entender como la conformación de esquemas de implicación que perduran al modo de una sedimentación característica del acto constitutivo y en referencia al análisis genético que efectúa la fenomenología. Si la racionalidad y la motivación pueden coincidir, como señala nuestra autora, es justamente por la remisión que se puede hacer de una percepción actual a su propia historia, para lo cual se requiere dar cuenta de las percepciones que le anteceden y que en este caso se comprenden como actos motivantes. Lo mismo sucede en el caso de cualquier toma de posición: develar su racionalidad significa dar cuenta de sus motivos.

Un último elemento que considerar en el análisis de la motivación es la afirmación del sujeto como dueño de su propio vivenciar (Stein, 2005, 264), como agente de actos libres y en quien recae la aceptación, la neutralización o el rechazo de una toma de posición. El atributo de la libertad se le asigna al sujeto desde el encaminamiento progresivo que este ejecuta por motivo de cada percepción, no obstante, el nivel más propio y complejo en el que Stein atribuye la ejecución de la acción libre corresponde al ámbito de la toma de posición en referencia al mundo de los valores.

2.3. Una posible definición de la psique humana

Ambas legalidades aquí descritas a partir de lo que Stein presenta en *Causalidad psíquica* muestran algunos criterios para definir lo que es la psique humana y sus particularidades. Desde una perspectiva fenomenológica, causalidad y motivación cooperan en la constitución del individuo psíquico y eventualmente en la idea de la persona que Stein desarrolla profundamente.

La afirmación de la esfera vital como condicionante de la vida psíquica y cuya legalidad se explica en términos causales es expuesta por Stein en las *Contribuciones*: “En una conciencia que no tuviera esfera vital, cesarían todos los fenómenos de actividad –porque no existe una actividad de las demás vivencias sin mediación de la esfera vital–, pero cesaría también la posibilidad

de la captación de las vivencias puras como manifestaciones de estados psíquicos reales; en tal conciencia no se constituiría ningún individuo psíquico” (Stein, 2005, 243)¹⁶. Como se expresa claramente, hablar de una conciencia sin esfera vital es un sinsentido.

Por otra parte, el carácter activo de la motivación que encuentra en el sujeto mismo el origen de su realización se afirma de la siguiente forma: “Con los actos y sus motivaciones comienza –como vimos– el reino del “sentido” y de la “razón”: se da aquí la rectitud y la falsedad, la evidencia y la no-evidencia en un sentido del cual no puede hablarse en la esfera de la conciencia sin actos” (Stein, 2005, 258)¹⁷. Como nota aclaratoria es relevante señalar que no se admite en la psicología fenomenológica una influencia de la realidad externa sobre la conciencia, no obstante, lo que sí señala Stein es que las vivencias mismas y sus contenidos manifiestan estados y cualidades reales, tales como los sentimientos vitales (Stein, 2005, 239).

A manera de síntesis, un “acontecer ciego” (*blindes Geschehen*) –como señala Stein– refiere a la primera ley de la vida psíquica. Por otra parte, una “acción vidente” (*sehendes Tun*) se presenta como una segunda legalidad y se identifica con la motivación. Interpretando las referencias anteriores, se puede enunciar lo siguiente: a) es imposible hablar de actividad psíquica sin esfera vital, y b) es imposible hablar de una conciencia sin actos. Ambas características de la vida psíquica ponen de manifiesto un aspecto más receptivo (en el caso de la esfera vital), y uno más activo (en el caso de los actos de conciencia) que remite a la libertad del sujeto.

El develamiento de la fuerza vital es una evidencia manifiesta en el acontecer de la vida psíquica humana y el mecanismo psíquico exhibe en su funcionamiento la utilización de una cantidad de fuerza. Por esta razón, la fuerza

¹⁶ „In einem Bewußtsein, das keine Lebenssphäre hätte, würden alle Wirkungsphänomene fortfallen – da es ja ein Wirken der anderen Erlebnisse ohne Vermittlung der Lebenssphäre nicht gibt –, es entfielen aber auch die Möglichkeit der Auffassung der reinen Erlebnisse als Bekundungen realer psychischer Zustände, es würde sich in einem solchen Bewußtsein kein psychisches Individuum konstituieren“ (ESGA 6: 25).

¹⁷ „Mit den Akten und ihren Motivationen beginnt – so sahen wir – das Reich des »Sinnes« und der »Vernunft«: Es gibt hier Richtigkeit und Falschheit, Einsichtigkeit und Uneinsichtigkeit in einem Sinne, von dem in der Sphäre des »aktlosen« Bewußtseins keine Rede sein kann“ (ESGA 6: 40).

vital ocupa un lugar de suma importancia en la constitución de la psique, ya que toda actividad psíquica puede comprenderse como “una trasposición de energía vital” (Stein, 2005: 241)¹⁸. Cabe señalar que el mecanismo psíquico requiere de fuentes “naturales” para su desempeño, por ejemplo: el descanso y la alimentación. También es el caso que un estado vital específico condiciona la vida mental y sus procesos¹⁹. Es relevante señalar que, a través de la motivación, se reconocen fuentes “espirituales” de la fuerza vital que conciernen a la particularidad concreta de cada individuo en su intransferible interacción con el entorno: la voluntad, otros sujetos, la cultura y Dios son reconocidas por Stein como fuentes de la fuerza vital humana en este sentido (Stein: 2005, 328-329).

A manera de síntesis podemos señalar que a través de la causalidad y la motivación nos hemos aproximado a la descripción de la realidad psíquica humana, además, se ha expuesto a la fuerza vital como elemento necesario en esta indagación. Un aspecto sintiente y pasivo se destaca en la esfera vital, por otra parte, un aspecto activo y constituyente se aprecia en la actividad del espíritu. El sujeto psíquico se considera como un ser sensorial y espiritual²⁰ y ambos aspectos que conforman esta unidad ponen en evidencia el uso de una cantidad determinada de fuerza vital.

Ya se ha expuesto el esquema de la psicología fenomenológica que presenta Edith Stein en las *Causalidad psíquica*. A continuación, procederemos a explicitar algunos elementos que subyacen a esta propuesta y que conciernen directamente al tema de la educación.

¹⁸ „Das gesamte psychische Kausalgeschehen läßt sich auffassen als ein Umsatz von Lebenskraft in aktuelles Erleben ...“ (ESGA 6: 23).

¹⁹ En este sentido, es viable afirmar que la actividad mental tiene su soporte en la causalidad psíquica (Lebech, 2004).

²⁰ Este es el objetivo que Edith Stein traza en el Prefacio de las *Contribuciones* al hablar sobre su estudio de la *Causalidad psíquica*: “La primera de las dos investigaciones siguientes se propone estudiar claramente la doble ley fundamental que coopera en el sujeto psíquico de un ser sensorial y espiritual: la causalidad y la motivación” (Stein, 2005, 212). „Die erste der beiden folgenden Untersuchungen unternimmt es nun, die doppelte Grundgesetzlichkeit, die in einem psychischen Subjekt von sinnlich-geistigem Wesen zusammenwirkt – Kausalität und Motivation – klar herauszuarbeiten“ (ESGA 6: 1).

3. ¿CÓMO VINCULAR LA PSICOLOGÍA FENOMENOLÓGICA Y LA EDUCACIÓN?

Los alcances que hemos logrado con la indagación de la psique humana nos permiten afirmar que el sujeto de la educación se puede comprender desde la correspondencia entre espíritu y naturaleza. El horizonte para situarnos en el tema de la educación encuentra en las herramientas que proporciona la fenomenología una propuesta de alcance significativo, ya que la necesidad de definir quién es el sujeto de la educación es primordial si nos apegamos a las investigaciones de la filósofa de Breslau. Algunas distinciones importantes correspondientes a los conceptos: instrucción, enseñanza y formación, encuentran en la precisión fenomenológica del individuo psicofísico una clave importante para su desarrollo, siendo el concepto general de la educación una afirmación del proceso mediante el cual la vida humana se orienta hacia diversos fines. La educación comprendida como un acto referido al despliegue de las potencialidades humanas se puede contemplar desde el vínculo espíritu y naturaleza. De esta forma la indagación fenomenológica que realiza Edith Stein es fecunda para abordar este tema.

La consideración de un aspecto espiritual de la vida humana es de especial importancia para hablar de la educación y, en este sentido, la idea de la «formación» (*Bildung*) propia de la tradición germana está presente. Vale la pena recordar la profundidad que tiene esta idea en el trasfondo de las llamadas «ciencias del espíritu» (*Geisteswissenschaften*).

El enfoque de la vida humana que se contempla en este horizonte considera necesario un proceso de “espiritualización” de cada individuo, para el cual, la cultura juega un papel determinante. Es la asimilación de valores estéticos y, principalmente éticos, lo que determina el despliegue de la vida humana según sus más altas posibilidades. La formación del ser humano ha de entenderse como un proceso de espiritualización, lo que representa la posibilidad de acceder a una dimensión universal asequible a la vida humana que se exalta sobre su natural condición, en este sentido el hombre deviene en el mundo natural, no obstante, su desarrollo espiritual requiere del despliegue de sus facultades, lo que a su vez indica un trabajo específico sobre el propio sujeto, ya que este proceso no ocurre de manera espontánea. El hombre ha de nacer natural y espiritualmente (Vilanou, 2002).

Aunque los escritos referentes al tema de la educación y de la formación de la persona de Edith Stein corresponden a una etapa posterior a sus tratados fenomenológicos, resulta interesante observar cómo su psicología fenomenológica puede fundamentar una propuesta educativa. ¿Quién es el sujeto de la educación en esta propuesta?

El sujeto de la educación en esta perspectiva es el individuo psicofísico, corporalmente situado, que dota de sentido a su entorno a través de actos intencionales y que configura el mundo en la necesaria interacción con otros sujetos. Su pertenencia a una comunidad y a su historia es relevante en este proceso. Las indagaciones de la psicología fenomenológica y de la antropología posibilitan la descripción de diversos estratos que definen a la condición humana, reconociendo en la causalidad y la motivación dos elementos que describen aspectos esenciales de su constitución. De esta forma, el proceso al que llamamos educación ha de comprender necesariamente la dimensión natural y espiritual del ser humano. Si bien, se ha comentado que el concepto de la formación prioriza en la dimensión espiritual humana, es evidente que los procesos orgánicos y cognitivos de nuestra condición son la base para este potencial despliegue.

Es el «cuerpo vivo» (*Leib*) un referente de la vinculación naturaleza y espíritu, ya que es en la propia corporalidad donde acontecen diversos procesos que nos definen en nuestra condición orgánica y en tanto seres vivos, sujetos a las leyes que rigen la dinámica de cualquier ser viviente. No obstante, el cuerpo vivo no sólo es una entidad orgánica, es el punto cero de orientación que se identifica con la subjetividad constituyente, la propia corporalidad es participe de la significación del entorno y en este sentido es indicio de la vida espiritual.

Se menciona al cuerpo en el tema de la educación en atención a la deseable intervención formativa que Stein sugiere del individuo sobre sí mismo, ya que, como se destaca en *Estructura de la persona humana* (1933), es el cuerpo humano el fundamento y a la vez la condición para la vida humana: “es materia que el alma tiene que formalizar” (Stein: 2003, 106). El libre actuar del hombre tiende a la atención o al descuido de la propia corporalidad, orientando nuestras propias potencias de alguna u otra forma. Señala Stein a propósito la corporalidad:

En cambio, cuando el libre actuar del hombre lleva a que el cuerpo experimente un trato *correcto*, cuando se alimenta y se ejercita de manera *adecuada*, esta libre información sirve simultáneamente a la información involuntaria. El trato conforme a un plan se propone ante todo contribuir a un desarrollo orgánico del cuerpo todo lo perfecto que resulte posible: le suministra las sustancias alimenticias que precisa para dar a sus potencias la ocasión necesaria para actuar. Cuanto más perfectamente se desarrolle el organismo como tal, más perfecto será como fundamento, expresión e instrumento del alma humana espiritual-personal (Stein, 2003, 105-106)²¹.

Es posible trazar algunas líneas de investigación partiendo de los conceptos que se han expuesto en la primera parte de este trabajo. El primer elemento para introducirnos en el tema de la educación es la definición del sujeto de la educación, ya hemos destacado al cuerpo vivo por ser un primer indicio del vínculo naturaleza-espíritu. Damos paso a continuación a la presentación de algunos planteamientos relevantes para la educación afines a la psicología fenomenológica.

3.1. La realidad psíquica y su importancia para la educación

Para enfocar problemas específicos de la práctica educativa desde el posicionamiento que hemos adoptado en este trabajo, podemos atender las «leyes apriorístico-psicológicas» (*apriorisch-psychologischen Gesetzmäßigkeiten*) que Stein expone en las *Causalidad psíquica* y derivar de estos enunciados algunos puntos de reflexión que conciernen directamente la labor educativa. Explícitamente Stein afirman tres legalidades: 1) El acontecer psíquico es transformación de la energía vital en vida actual; 2) Todo estado psíquico está

²¹ „Gestaltung.) Wenn der menschliche Leib durch das freie Tun des Menschen die richtige Behandlung erfährt, wenn er in angemessener Weise ernährt und geübt wird, so dient diese freie Formung zugleich der unwillkürlichen Formung. Die planmäßige Behandlung will zunächst zur möglichst vollkommenen organischen Entfaltung des Leibes helfen: Sie will ihm die Aufbaustoffe zuführen, deren er bedarf, und seinen Kräften die nötige Gelegenheit zur Betätigung geben. Je vollkommener der Organismus als solcher entfaltet ist, desto vollkommener ist er als Fundament, Ausdruck und Werkzeug der geistigpersönlichen Menschenseele“ (ESGA 14: 44).

condicionado causalmente; 3) La formación de una capacidad psíquica se produce a costa de otras capacidades. A estos tres primeros puntos y por la relevancia para el tema de la educación podemos añadir los siguientes enunciados: 4) El mecanismo psíquico admite fuentes sensibles y espirituales y; 5) La energía vital no es la misma en todos los individuos.

En referencia a los primeros tres puntos mencionados podemos afirmar que cada actividad que realizamos representa un consumo de la fuerza que poseemos, por esta razón, es un tema concerniente a la educación tener en cuenta que en cada actividad consumimos nuestra vitalidad, no obstante, la fuerza vital puede ser empleada con un propósito formativo, o, simplemente, consumirse en actividades sin un objetivo alguno o que incluso afectan la vida humana. También, la falta de ejercitación de una determinada capacidad como resultado de la poca de vitalidad o por el mal empleo de ésta, propician el deterioro o la pérdida total de esa capacidad. Saber preservarse y ocuparse de los asuntos que conciernen en mayor medida a la dimensión espiritual es parte del proceso educativo de la persona humana²².

El desarrollo de las facultades psíquicas y la aspiración a un despliegue integral de la humanidad (incluso a su excelencia), encuentran en la constitución del individuo psicofísico su condición de posibilidad, por esta razón, temas como la alimentación, el descanso, la higiene, así como la salud mental y corporal pueden potenciar o limitar el desarrollo de cualquier persona. En el ámbito comunitario y en referencia a programas educativos que han promovido la alfabetización como parte de la construcción de una nación, se ha reconocido históricamente la necesidad de alimentar a un pueblo para educarlo, con lo cual se pone en evidencia que la educación entendida como un proceso de espiritualización –individual y comunitaria– requiere de las condiciones suficientes del entorno para satisfacer las necesidades primordiales del sujeto de la educación.

En referencia a las fuentes que incrementan la energía vital, es inevitable acentuar aquellas actividades que enriquecen en un sentido espiritual la vida

²² Se advierte en *Estructura de la persona humana*: “El salir de sí mismo sin conservarse es también un malbaratarse siempre que no se trate de una entrega a Dios o en Dios, en la que quien se entrega se reencuentra a sí mismo” (Stein, 2003: 132).

humana y que deben ocupar un lugar preeminente en los programas educativos. Si bien, la asimilación de contenidos y la instrucción es necesaria en todo proceso formativo, el desarrollo de la sensibilidad artística, la adecuada ejercitación del cuerpo, así como el contacto con la naturaleza y la importancia de la recreación en comunidad, son factores innegables para una valoración humanista de la educación. Con esto se reconoce también la influencia que tiene la asimilación de valores espirituales en la condición física y anímica de las personas²³. El paradigma educativo actual confronta una situación sumamente compleja al situarse en un entorno altamente tecnologizado que tiende a la instrumentalización y la aceleración de la vida. El desarrollo espiritual de cada individuo es un verdadero reto para la educación en nuestros días.

Otras consideraciones en torno al empleo de la fuerza vital en referencia a la educación es la toma de conciencia sobre la forma de administrar nuestra vitalidad, pues es el caso que una actividad que exige tanto de un individuo ha de complementarse con la recreación y el descanso adecuado. Además, es un hecho que las etapas de la vida son evidencia de una posesión distinta de fuerza vital, por ejemplo, la vitalidad de una persona en la temprana juventud es garante de un esfuerzo físico intenso, no obstante, también sucede que una persona en una etapa avanzada de la vida está más capacitada para una apreciación sensorial compleja como producto de su experiencia vital. A través de la experiencia vital y de los contenidos que se acumulan y se enriquecen con el discurrir temporal se hace patente el carácter diacrónico de la fuerza vital (Ferrer, 2008).

La energía vital que se develó como un elemento esencial para hablar de la psique es una cualidad que se particulariza en cada individuo, lo cual apertura algunos temas de interés para la comprensión del acto educativo en función de las características propias de cada sujeto como un verdadero reto para el reconocimiento de los límites y capacidades más auténticas que nos definen, a la vez que nos otorgan identidad. En referencia a la fuerza propia de cada individuo señala Stein: “La energía vital de los diversos individuos es

²³ Como señala María Inés Castanha (2021) en referencia a la salud psicofísica del individuo, es viable afirmar que la apertura al mundo espiritual, vivida con cuidadosa atención, permite identificar y aprender la revitalización en los ámbitos físico, emocional, psicológico y espiritual.

una energía distinta, y no sólo por su correspondiente estado, sino porque el máximo de un individuo puede no coincidir con el máximo de otro individuo. Por consiguiente, es posible que, para un individuo, incluso en el estado más favorable de su energía vital, no le sean posibles ciertos rendimientos de los que otros individuos son capaces” (Stein, 2005, 251)²⁴.

Es relevante considerar la irreductibilidad de la vida humana como un tema de la actividad educativa, pues el reconocimiento de las diferencias y de las distintas capacidades no debe ser un factor de exclusión o superioridad en el escenario escolar, por el contrario, la correcta apreciación de las capacidades propias de cada individuo ha de ser la pauta para su encaminamiento formativo. Argumentar que no todos los individuos poseen las mismas capacidades no es un criterio que se refiera a la dignidad de las personas. Con lo que aquí se ha mencionado podemos señalar que la fuerza vital de cada individuo es un tema de importancia para la vocación profesional e integral de la persona humana.

3.2. Las facultades psíquicas como tema de la educación

Edith Stein introduce en *Causalidad psíquica* el tema del desarrollo de las «facultades psíquicas» (*psychischen Fähigkeiten*) o «facultades espirituales» (*geistigen Fähigkeiten*)²⁵ y utiliza diversos ejemplos que sirven para vincular su análisis de la psique con temas concernientes a la educación. Recordemos que la psique es un mecanismo que se autorregula en función de la fuerza vital que emplea, de esta forma, diversas actividades relacionadas con los procesos de aprendizaje, así como la asimilación de contenidos que se forjan en nuestra experiencia vital y la realización de operaciones

²⁴ „Die Lebenskraft der einzelnen Individuen ist eine verschiedene, und zwar nicht nur ihrem jeweiligen Stande nach, sondern derart, daß das Maximum der einen an das der andern evtl. nicht heranreicht. Es ist also möglich, daß einem Individuum auch beim günstigsten Stande seiner Lebenskraft Leistungen versagt bleiben, deren andere fähig sind“ (ESGA 6: 33).

²⁵ Nos referiremos en este punto al desarrollo de las facultades psíquicas, ya que nos orienta más hacia lo que podemos entender en un sentido amplio como “actividad mental”, y de manera más específica, a las actividades que manifiestan capacidades específicas de la mente que no surgen de manera espontánea y que requieren de un proceso para su efectucción.

complejas relacionadas con la abstracción, son muestra de la puesta en marcha del mecanismo psíquico. Cada una de estas operaciones requieren de la fuerza vital para su realización, a la vez que son evidencia de las cualidades particulares de un individuo que emplea en mayor o menor medida cierta cantidad de fuerza para cada actividad. Diversos ejemplos propuestos por Stein y por algunos especialistas en el tema son de utilidad para ilustrar este punto.

Una primera consideración tiene que ver con el desarrollo de ciertas habilidades en función de la repetición y el contacto más inmediato con el entorno. En este sentido se habla de “entrenamiento” (*Ausbildung*) y una de sus principales evidencias es la agudeza sensorial que incrementa gradualmente con la repetición. Retomando los ejemplos propuestos para este tema: un esquimal desarrolla su capacidad visual de tal modo que puede distinguir diversas tonalidades del color blanco a diferencia de cualquier otro individuo no habituado a su entorno, también, ante la ausencia de alguno de los sentidos, por ejemplo, en el caso de la ceguera, se potencia el desarrollo de otro sentido, como lo puede ser el tacto (Betschart, 2010). Estos ejemplos enfatizan en la ejercitación de “habilidades psíquicas” (*Psychischen Eigenschaften*) cuya relevancia para la educación es notoria, aunque insuficiente.

Algunas consideraciones relevantes a propósito de los ejemplos que se han expuesto es que en ninguno de estos casos el desarrollo de una facultad es voluntario, contrariamente, es el resultado de la adaptación a un determinado entorno que de alguna manera exige el desarrollo de esa facultad. Lo que resulta interesante en cuanto a la temática educativa es el lugar que se le da al «hábito» (*Gewohnheit*) y al «ejercicio» (*Übung*), elementos relevantes para la adquisición de nuevas habilidades. Señala Stein que el “ejercicio” y el “hábito” incrementan la receptividad para contenidos determinados, lo cual se entiende desde la utilización de la fuerza vital que se fija gradualmente para la realización de una actividad determinada (Stein, 2005, 244-245)²⁶.

²⁶ „Es hat sich durch »Übung«, durch »Gewohnheit« eine Aufnahmefähigkeit für diese bestimmten Gehalte herausgebildet, ein Teil der Lebenskraft ist gleichsam für eine Betätigung in bestimmter Richtung festgelegt worden“ (ESGA 6: 27).

Dos perspectivas sobre el empleo de la fuerza vital en orientación a la conformación de una determinada capacidad son mostradas por Edith Stein e interpretadas desde dos puntos de vista complementarios²⁷. Una perspectiva “sincrónica” de la fuerza vital afirma la imposibilidad de una actuación simultánea, lo que significa que el empleo de energía sólo se puede dar en una dirección determinada, siendo imposible dirigirse con la misma intensidad de fuerza a dos actividades distintas en un mismo momento. Señala Stein en las *Contribuciones*: “Por el contrario, si la conciencia se entrega por igual a colores y a sonidos, entonces la energía vital tendría que activarse en diversas direcciones y no podría proporcionar para cada una de las capacidades tanto como si se formara únicamente para una de ambas” (Stein, 2005, 245)²⁸. Por otra parte, una perspectiva diacrónica refiere al potencial crecimiento de una facultad a través de la ejercitación correspondiente, lo que a su vez significa un consumo cada vez menor de energía para la realización esta actividad, dando lugar así a lo que Stein llama “historia” (*Geschichte*) de la capacidad. “La “formación” de una “capacidad” dura hasta que el desvío de la energía vital por la vida actual sigue sintiéndose como un esfuerzo. Parece que está terminada, en cuanto la receptividad se efectúa sin esfuerzo. La capacidad se ha hecho, como quien dice, independiente, y la vida actual relativa a su ámbito se efectúa ahora por su propia cuenta, en vez de efectuarse a costa de la energía vital” (Stein, 2005, 245). Un último ejemplo entorno al enfoque diacrónico de la fuerza vital se expresa a través del aprendizaje de un nuevo idioma, ya que el esfuerzo inicial requerido para entender y expresarse en una lengua distinta a la lengua materna es un esfuerzo mayor, no obstante, cuando se logra asimilar este aprendizaje y se convierte en una habilidad que se desempeña habitualmente se hace evidente un dispendio cada vez menor de fuerza (Betschart, 2010).

²⁷ Como señala Urbano Ferrer (2008) esta interpretación corresponde a la identificación de dos legalidades de la fuerza vital.

²⁸ „Wäre dagegen das Bewußtsein in gleichem Maße an Farben und Töne hingegeben, so müßte sich die Lebenskraft in verschiedener Richtung betätigen und könnte für jedes einzelne Vermögen nicht so viel hergeben, als wenn eines von beiden allein ausgebildet wird. Die »Ausbildung« der »Fähigkeit« dauert so lange, wie die Ablenkung der Lebenskraft durch das aktuelle Leben noch als Anstrengung gefühlt wird“ (ESGA 6: 27).

3.3. Posibilidades del sujeto de la educación

En cuanto al espíritu y la motivación es importante hacer notar que un enfoque de la formación de la persona desde las ciencias del espíritu da pauta a la tematización del sujeto de la educación en consideración de sus características singulares, así como en el reconocimiento de sus propias habilidades y también de sus limitaciones. Además, es viable enfocar desde esta perspectiva al sujeto de la educación como agente activo en su proceso de formación, siendo responsable él mismo de lo que llega o no llega a ser²⁹. Como se ha dicho con anterioridad, con la motivación se da lugar a una toma de posición del propio sujeto, así, adquiere relevancia la concepción de toda actividad formativa como un enriquecimiento del horizonte de sentido que surge de cada individuo significando su entorno. Conforme a lo anterior, podemos señalar que cada actividad significa un dispendio de fuerza vital, siendo el caso que hay actividades que suman al proceso de formación de la persona y otras tantas que sólo representan un consumo inútil, incluso encaminado al deterioro de las propias capacidades³⁰. De esta forma, la motivación puede servir como criterio para orientar la propia fuerza en actividades que el individuo, en pleno uso de su libre arbitrio, decide realizar.

Las posibilidades del sujeto de la educación se afirman desde la toma de posición que suponen los actos espirituales, así la relevancia de la motivación es capital para el tema de la formación bajo la consideración que sostiene Stein, afirmando que el mundo de los valores –el espíritu objetivo– tiene una realidad objetiva potencialmente aprehensible por una subjetividad constituyente. Si bien es cierto que este tema desbordaría esta investigación hacia otros amplísimos temas que están presentes en los escritos fenomenológicos de la filósofa, sólo nos interesa destacar que el sujeto de la educación es un agente libre en el despliegue de sus propias posibilidades y en la elección de los valores que orientan su actuar. Los valores en esta perspectiva pueden ser

²⁹ Señala Edith Stein en *Estructura de la persona humana*: “... , hacemos responsable al hombre mismo de lo que él ha llegado a ser o de lo que no ha llegado a ser” (Stein, 2003, 94).

³⁰ Una adicción es un ejemplo que ilustra el consumo insostenible de fuerza vital y, a la vez, una deficiencia del carácter (Lebech, 2017).

interpretados según el poder motivante que poseen y que afectan a la persona, demandando de ella una respuesta que es evidencia de su libertad. Bajo la perspectiva de Stein, tal respuesta define la superficialidad o profundidad de cada individuo.

Finalmente, cabe señalar que la constitución psicofísica y espiritual del individuo es la base que sustenta esta posible asimilación de la realidad objetiva del valor que mencionamos aquí por su relevancia para el tema de la educación. La asimilación de los valores más altos a los cuales puede aspirar la humanidad representa, en la temática de la formación de la persona, el motivo para el despliegue de sus más notables posibilidades.

4. CONCLUSIÓN

Hemos explorado una relación viable entre la psicología fenomenológica de Edith Stein y algunos temas propios de la práctica educativa. La filósofa alemana no establece vínculo alguno en su etapa fenomenológica con el tema de la educación (al menos no de manera explícita), no obstante, la vinculación con un tema tan concreto es una posibilidad fecunda para su exploración. También se ha intentado responder desde los elementos que nos proporciona la psicología fenomenológica al cuestionamiento que interroga sobre quién es el sujeto de la educación. Tal labor no es ociosa y la complejidad de la respuesta se ha mostrado a través de la vinculación entre naturaleza y espíritu en tanto elementos constitutivos de la persona humana. Esta vinculación, y los conceptos que de ésta se derivan se circunscriben a una metodología fenomenológica que aporta originalidad a esta aproximación.

Se destaca en este trabajo una aproximación al tema de la educación, no obstante, la riqueza del pensamiento de Edith Stein es sumamente basta para abordar este tema. La perspectiva que da pie a este escrito sigue la pretensión misma del proceder fenomenológico: la descripción esencial de lo que es dado en la percepción. El carácter concreto de la vida humana es objeto de reflexión fenomenológica y las consecuencias antropológicas, psicológicas y, prioritariamente educativas, que aquí se han mostrado, son el resultado de una indagación filosófica.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Betschart, C. (2009). Was ist Lebenskraft? Edith Stein erkenntnistheoretische Prämissen in "Psychische Kausalität" (Teil 1). *Edith Stein Jahrbuch*, 154-183.
- Betschart, C. (2010). Was ist Lebenskraft? Edith Stein erkenntnistheoretische Prämissen in "Psychische Kausalität" (Teil 2). *Edith Stein Jahrbuch*, 33-64.
- Castanha de Queiroz, M. I. (2021). Die Präsenz der Lebenskraft in der Einheit der menschlichen Person. *Schriften des Forschungsinstituts der deutschen Provinz der Karmeliten, Band 4*, 283-290.
- Ferrer Santos, U. (2008). Una aproximación a la persona desde la motivación y la causalidad. *Para comprender a Edith Stein. Claves biográficas, filosóficas y espirituales*, 215-233.
- Knaup M. y Seubert H. (2017). *Edith Stein Lexikon*. Herder.
- Husserl, E. (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro primero: introducción general a la fenomenología pura*, UNAM-FCE. UNAM-FCE.
- Lebech, M. (2004). Study Guide to Edith Stein Philosophy of Psychology and the Humanities. *Yearbook of the Irish Philosophical Society: Voices of Irish Philosophy*, 40-76.
- Lebech, M. (2017). Stein's understanding of mental health and mental illness, Springer, international publishing AG, *Empathy, Sociality and Personhood. Contributions to phenomenology*, 107-123.
- Ramos Gómez, M. (2018). La distinción entre lo psíquico y lo espiritual como clave de una psicología abierta a Dios en Edith Stein y en Viktor Frankl. *Steiniana II-Revista de estudios interdisciplinarios*, 32-59.
- Stein, E. (2003). *La estructura de la persona humana*. BAC.
- Stein, E. (2004). *Der Aufbau der menschlichen Person*. Herder.
- Stein, E. (2005). *Contribuciones para la fundamentación filosófica de la psicología y de las ciencias del espíritu, Tomo II: Escritos filosóficos (Etapa fenomenológica 1915-1920)*. El Carmen, Espiritualidad y Monte Carmelo.
- Stein, E. (2010). *Beiträge zur philosophischen Begründung der Psychologie und der Geisteswissenschaften*. Herder.
- Vilanou C. (2002). Formación, cultura y hermenéutica: De Hegel a Gadamer. *Revista de educación*, 205-223.



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

La empatía en la relación estomatólogo paciente desde la mirada de Edith Stein

Empathy in the dentist-patient relationship from the perspective of Edith Stein

KARLA MARISOL TEUTLI MELLADO¹

Universidad Autónoma de Puebla (México)

ID ORCID 0000-0002-4515-7410

Recibido: 22/12/2023 | Revisado: 15/04/2024
Aceptado: 15/04/2024 | Publicado: 30/12/2025
DOI: <https://doi.org/10.51743/cpe.443>

RESUMEN: La práctica clínica acelerada, aunado a la pandemia que inició en el año 2020, abona un ejercicio profesional deshumanizado, carente de empatía. En la

¹ (karla.teutli@correo.buap.mxKarla) Profesora Investigadora de la Facultad de Estomatología y del Instituto de Ciencias de la BUAP. Pertenecce al Sistema Nacional de Investigadores del CONAHCYT (Nivel Candidato, área de Ciencias de la Conducta y Educación, 2023–2026). Doctora en Investigación Psicológica por la Universidad Iberoamericana Puebla (mención honorífica). Integrante del Padrón de Investigadores de la BUAP y del Grupo de Investigación Interdisciplinaria “Bienestar, Educación y Salud” (2023–2026). Publicaciones: “Reto en salud, experiencia docente desde la asignatura en salud pública durante la pandemia”, *Revista latinoamericana de estudios educativos*, Vol. 51, N°. Extra 1, 2021 (Ejemplar dedicado a: Investigación y voces orientando el rumbo de la educación en tiempos de contingencia), 335-338; “Estudio exploratorio de las competencias emocionales en docentes durante la pandemia por Covid-19”, María de las Mercedes Bulás Montoro, Karla Marisol Teutli Mellado, Gabriela Roldán Hernández, *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, vol. 2 (2022), 15-36.

formación del estomatólogo se habla de un modelo biopsicosocial, sin embargo, en su mayoría se centra más en lo biológico. Stein cuando fue enfermera en la cruz roja contribuyó a fortalecer sus observaciones con los heridos y brindar la comprensión y ayuda que necesitaban a partir de sus vivencias y experiencias. Visibilizar el papel de la empatía en la relación estomatólogo paciente de acuerdo con la filosofía de Edith Stein. Se hizo una revisión de literatura de las bases de datos de la Asociación Psicológica Americana (APA), Google Académico, Cambridge University y Ebsco, que fueron publicados desde el 2005 a la fecha. Los términos MeSH utilizados fueron empatía, empathy, relación estomatólogo paciente. Se utilizaron 12 artículos para esta revisión. Aunque se ha documentado la importancia de la empatía en otros profesionales de la salud como los médicos y enfermeras, aún existe poca información respecto a la construcción de la empatía en la relación estomatólogo paciente. La atención estomatológica debe ser abierta e inclusiva, sin embargo, aún existen prejuicios y estigmas en la atención clínica en distintos grupos sociales. Se abordan las fases en los actos de la empatía, los tipos sensual y emocional y se hace una diferencia entre la empatía de nivel bajo y nivel alto. Como profesionales de la salud es necesario comprender la experiencia del paciente y ser conscientes de entenderlos como individuos biopsicosociales para lograr una visión compartida, que no pertenezca ni al paciente ni al estomatólogo.

PALABRAS CLAVE: empatía, estomatología, intersubjetividad, paciente.

ABSTRACT: Accelerated clinical practice, combined with the pandemic that began in 2020, contributes to a dehumanized professional practice, lacking empathy. In the training of stomatologists there is talk of a biopsychosocial model, however, for the most part it focuses more on the biological. Stein, when she was a nurse at the Red Cross, contributed to strengthening her observations with the wounded and providing the understanding and help they needed based on her experiences. To make visible the role of empathy in the dentist-patient relationship in accordance with the philosophy of Edith Stein. A literature review was carried out from the databases of the American Psychological Association (APA), Google Scholar, Cambridge University and Ebsco, which were published from 2005 to date. The MeSH terms used were empathy, empathy, stomatologist-patient relationship. 12 articles were used for this review. Although the importance of empathy in other health professionals such as doctors and nurses has been documented, there is still little information regarding the construction of empathy in the dentist-patient relationship. Stomatological care should be open and inclusive, however, there are still prejudices and stigmas in clinical care in different social groups. The phases in the acts of empathy, the sensual and emotional types, are addressed and a difference is made between low-level and high-level empathy. As health professionals, it is necessary to understand the patient's experience and be

aware of understanding them as biopsychosocial individuals to achieve a shared vision, which does not belong to either the patient or the stomatologist.

KEYWORDS: empathy, intersubjectivity, patient, stomatology.

1. INTRODUCCIÓN

El resultado de un tratamiento exitoso en estomatología depende, en parte, de una relación armónica y dinámica entre dos concepciones que remiten a la persona en el rol de quien provee de salud y del paciente, a la importancia que se atribuye a la enfermedad, a la salud y al ejercicio de la autonomía en una sociedad plural (Saenz, 2013). ¿Cómo es posible que lleguemos a sentir la tristeza que siente otra persona? Esta es una pregunta que detona el trabajo doctoral de Stein y se inicia con una revisión histórica de la empatía y otros actos similares (Arancibia, 2021).

Edith Stein, filósofa alemana fue una de las pioneras que trabajó en el concepto de la empatía (Stein 1917); seguidora del fenomenólogo Edmund Husserl (Määttä, 2006); menciona que se puede conocer un mundo objetivo externo solo a través de la intersubjetividad en la que los individuos se conocen por medio de un intercambio cognitivo mutuo. El trabajo de la Dra. Stein sobre la empatía fue una de las primeras investigaciones fenomenológicas sobre la intersubjetividad y la (inter) acción entre cuerpos vivos (Manganaro, 2017). Esta intersubjetividad debe ser entendida como una pluralidad de individuos cognoscentes situados en un intercambio cognoscitivo (Gibu, 2004), en el que el punto de partida de la empatía es la percepción externa y como tal no busca inventar nada, sino adecuarse a la vivencia del otro, de tal manera que permite percibir desde dentro la vivencia del “otro yo”. También Thonhauser (2018) presentó un modelo de empatía desde un entendimiento intersubjetivo.

Así, la experiencia de otros individuos es presupuesta y la llamó empatía (*Einfühlung*), conocida también como experiencia ajena. Esta noción de empatía (*Einfühlung*), Stein la interpreta en su tesis doctoral como “la experiencia a la que remite el saber sobre el vivenciar ajeno”, es decir, una “vivencia

presente” (Núñez, 2022) que debe ser corroborada por la percepción sensible para que no sea fantasiosa. Stein considera que en la experiencia hay una independencia óptica entre el sujeto y el objeto que tiene enfrente (*Realität*), esta realidad en cuanto *Wirklichkeit* es aquella que se hace efectiva en el observador (Núñez, 2022). Es decir, va cambiando de acuerdo con quien observe. Para Caballero (2010) el empatizar se convierte en un alegato contra la doctrina del yo puro de su maestro Husserl en el que la vivencia ajena no puede ser percibida, sino sólo empatizada y al respecto menciona que “soy capaz de captarme a mí mismo como un yo cuando he empatizado con un tú”

A partir de la fenomenología, Stein permite clarificar y encontrar la última base de todo el conocimiento; la empatía es un acto que como experiencia es original y permite capturar el contenido de la experiencia de la otra persona (Arancibia, 2021), es decir, que un individuo no está dotado solo de un cuerpo físico, sino uno sensitivo, un cuerpo viviente que pertenece a un “yo”, que siente, piensa y desea. El cuerpo viviente de este yo es el centro de orientación de este mundo fenomenal. El acto de comprender la experiencia ajena tiene como característica que el objeto está presente aquí, ahora y sui generis. De acuerdo con la Dra. Stein, la percepción externa es un término para los actos en los que el ser y el ocurrir concretos espacio-temporales nos llegan en forma de don encarnado, sin embargo, estos fenómenos no son tangibles.

Se observa una relación estrecha entre la fenomenología y la psicología, en la cual la primera investiga la esencia de la empatía. Uno de los principales señalamientos a los discursos filosóficos es que se dedica al yo puro y al sujeto de la experiencia, pero no necesariamente al otro. De acuerdo con Gibu (2004), el primer indicio que se tiene del otro es su cuerpo, no su vivencia, por lo que esta corporalidad permite una aprehensión del otro como un objeto real capaz de ser aprehendido en un primer momento a través de las sensaciones y la percepción, comprendiéndose como un acto que constituye al yo. La empatía es un acto por el cual el yo se enriquece y se constituye a través de la presentificación de la cosmovisión del otro. Por otra parte, Columbus (2010) muestra que la empatía se presenta en diferentes fenómenos como la proyección, la identificación y el altruismo.

El contexto histórico en el que vivió Edith Stein, su influencia fenomenológica y sus experiencias de vida, dieron un gran aporte a la humanidad

y afronta los constitutivos concurrentes en la configuración de la persona, al disponer de un cuerpo sensitivo, alentado por un alma, capacita a la persona para soportar sensaciones; lo que abre la puerta a que, en el plano de la conciencia del yo, aparezcan las variadas vivencias de los sentimientos, vinculados estrechamente al mundo de los valores (García, 2020). Además, impulsó un análisis antropológico-fenomenológico de la empatía, analizando este acto frente a otros actos de pura conciencia (Alves & Akira, 2022). Con las diferentes interpretaciones de la empatía que hace Stein (Määttä, 2006) abre una perspectiva de la educación en enfermería y el cuidado de la salud.

A través de esta investigación, se intenta aterrizar el sentido filosófico y metafísico de la Dra. Stein al terreno clínico, al abordar la relación que se da durante el proceso de formación del futuro estomatólogo, porque muchas veces el interés de estudiar la profesión está en el beneficio económico. En este mundo vertiginoso la premura impide detenerse un poco a mirar con atención al ser que está frente a nosotros, no solo la parte bucodental, sino también el ser cognoscente que tiene emociones y sentimientos y que la mayoría de las veces acude por un dolor severo y que lejos de recibir sermones sobre su situación, necesita ser escuchado y atendido, por lo que se pretende incluir una postura más holística en la relación estomatólogo-paciente, dejando de lado la visión solo biológica del ser humano, y adoptando la inclusión de un ente integral, desde su proceso formativo. Por lo que esta revisión tiene como objetivo visibilizar el papel de la empatía en la relación estomatólogo paciente de acuerdo con la filosofía de Edith Stein.

2. MATERIALES Y MÉTODO

Se hizo una revisión de literatura de las bases de datos de la Asociación Psicológica Americana (APA), Google Académico, Cambridge University y Ebsco, que fueron publicados desde el 2005 a la fecha. Los términos MeSH utilizados fueron empatía, empathy, relación estomatólogo paciente. Se utilizaron 12 artículos para esta revisión.

3. RESULTADOS

En los libros *On the Problem of Empathy* publicado en 1917 y *Philosophy of Psychology and the Humanities* publicado en 1922, Stein presenta una teoría innovadora y detallada de la empatía, que se desarrolla en el marco de una antropología filosófica que involucra cuestiones de causalidad psicofísica, ontología social y filosofía moral. Para Stein, la empatía es la experiencia de conocer experiencial y directamente la experiencia de otra persona, tal como se desarrolla en el presente, junto con la conciencia de la ‘otredad’ de esa experiencia. Puede distinguirse conceptualmente, en términos de proceso y experiencia, de los modelos actuales que proponen que las comprensiones empáticas son experiencias intelectuales.

La empatía es reconocer al otro individuo no sólo como objeto en el mundo físico, sino como sujeto vivo y sensible, como individuo psicofísico. Alguna de estas propiedades psíquicas es, por ejemplo, la energía que se manifiesta en nuestros actos. La tensión o la debilidad de las acciones volitivas manifiestan la vivacidad, fuerza o debilidad de nuestra voluntad (Arancibia, 2021). Szanto & Moran (2015) definen a la empatía como ese entendimiento interpersonal. De acuerdo con Rozengway et al. (2016) fue Southard en 1918 quien introdujo el concepto de empatía en el ámbito de la salud y aplicó los elementos de la empatía en la relación médico-paciente y la estableció como un recurso para un diagnóstico y un tratamiento eficaz. En el ámbito de la atención a la salud, la empatía médica se ha definido como la predisposición del médico para comprender la experiencia del paciente, comunicándole además dicha comprensión (Luna et al., 2022).

Donoso (2014) llevó a cabo una investigación en la que pondera a la empatía en la relación médico paciente, destaca la falta de humanización en el acto médico. Agrega el carácter espiritual en el individuo y la importancia de esa relación, en la que dos realidades personales se encuentran, una en busca de ayuda y la otra dispuesta a entregarla y es a través de la empatía como se puede lograr esta rehumanización en la relación clínica. Luna et al. (2022) mencionaron que la empatía es una habilidad requerida en la relación médico-paciente por sus beneficios múltiples.

Por otra parte, Rozengway et al. (2016) mencionaron que la empatía es un componente importante en la relación-medico paciente y es una cualidad recomendada en todos los trabajadores de la salud. Además existen métodos cuantitativos para medir la empatía a través de encuestas especializadas con el objetivo de detectar niveles medios de empatía y posibles factores correlacionales en su aumento o disminución; una vez detectados estos factores, se puede actuar para reforzarlos o reducirlos.

En la enfermería, la empatía también fue abordada por Nogales (2008), en la que integra una recopilación de la vida de Stein, sus experiencias de enfermería en la Cruz Roja, sus relaciones interpersonales y la forma en la que se producen entre las personas. Stein fue una persona que vivió la experiencia de la enfermería, cuidó al ser humano, presenció el dolor y la muerte; por estas vivencias y experiencias, logró plasmar claramente la empatía como eje principal, dedicó una parte al sufrimiento humano.

En estomatología no se ha llegado a abordar la empatía desde la concepción de Edith Stein, siendo una de las profesiones que requiere mayor cercanía física durante la atención clínica, ya que el paciente se encuentra generalmente acostado en el sillón dental y el estomatólogo a poca distancia, por lo que es una experiencia muy particular en el consultorio. En la que el paciente puede ver a los ojos directamente mientras está siendo atendido, lo mismo de manera inversa, el estomatólogo puede percibir muchas características y expresiones de los pacientes que no son dichas o percibidas durante la entrevista clínica, eso permite un mejor conocimiento. ¿Quién es el que mira al paciente? Somos nosotros con nuestras propias experiencias e interpretaciones; lo que implica un estado de consciencia capaz de observarlo como un ser biopsicosocial. Durante la relación estomatólogo-paciente es necesaria una mirada más integral, por lo que desde el proceso de formación profesional se propone sea incluido.

La mayor parte de los pacientes que acuden a las visitas estomatológicas es por dolor de origen dental, el cual aparece como una sensación sorda y opresiva, en ocasiones pulsátil, ardorosa, quemante, lancinante y momentánea. Con frecuencia, al paciente se le dificulta identificar el diente afectado y puede señalar el dolor como proveniente de otro lugar y suele confundirse con dolor de causas no odontológicas (Rodríguez et al., 2013). Quien ha vivido la experien-

cia de un dolor de origen dental sabe que éste puede ser tolerable o intolerable según el estado anímico temporal de quien lo soporta; se transforma con el tiempo y cambia su vida, de manera que el ser humano adquiere y modula esta sensación por medio de su psicología individual (Rodríguez et al., 2013).

De tal manera que Svenaeus (2018) se pregunta si es posible compartir sentimientos en el proceso de empatía. Así la empatía puede ayudar a comprender al ser humano doliente y tener en cuenta la vivencia y que en ese momento sus capacidades cognitivas se pueden encontrar reducidas, ya que su atención se encuentra enfocada en disminuir el dolor, generalmente la mayor parte de los pacientes acuden cuando existe un dolor agudo o en caso de un traumatismo, por eso es importante que la empatía aflore principalmente en esos momentos de dolor.

La pandemia ha deshumanizado un poco el ejercicio profesional, que se centra más en los signos, en lo objetivo, en lo que se puede medir; se aleja de la conversación que se da de modo previo o posterior al tratamiento. Entender la experiencia del paciente a través del profesional de salud, requiere dedicar un tiempo a mirar más allá de lo objetivo, lo cual constituye un acto en el que el profesional de salud se debe detener antes de iniciar el ejercicio clínico, momentos para indagar y entender cómo se siente su paciente, comprenderlo y brindar la mejor atención posible durante toda la atención estomatológica. La atención estomatológica debe ser abierta e inclusiva, es decir, atender a todas las personas, sin importar el sexo, raza, edad, orientación sexual, etc. Sin embargo, siguen existiendo prejuicios y estigmas ante distintos grupos sociales que pueden afectar a la empatía.

¿Es posible compartir emociones?, ¿cómo lograrlo durante la atención estomatológica? Arancibia (2021) menciona que el sujeto de la experiencia empatizada no es el sujeto que realiza la acción de empatía, sino el otro. Es decir, el paciente se beneficiaría con esta acción de empatía por parte del profesional de salud. A este respecto, Donoso (2014) menciona que, si un médico es capaz de empatizar correctamente con el enfermo, este último manifestará mayor satisfacción, adherencia al tratamiento y voluntad para entregar información sensible a fin de establecer su diagnóstico; así mismo, aumentan la participación y la educación del paciente, y se disminuye el malestar emocional incrementando la calidad de vida.

Thonhauser (2018) sugiere reservar este término a una experiencia afectiva que es tanto funcional, como fenomenológicamente nuestra, es decir, una visión compartida, que no pertenece ni al paciente ni al estomatólogo. ¿Cómo se podría lograr? Con una visión holística, es decir, dejando de compartimentalizar al paciente como solo una cavidad bucal y viéndolo como un ser humano con un padecimiento. El vínculo profesional implica la coexistencia de dos personas en una relación de necesidad. Se trata de dos personas “en situación de búsqueda de salud”, en la que el paciente ofrece una determinada información, el estomatólogo recibe esos datos, los interpreta y los resignifica con la sintomatología, en un proceso de sucesivos andamiajes. (Saenz, 2013).

4. ENEMIGOS DE LA EMPATÍA

De acuerdo con Nogales (2008), uno de los principales obstáculos para Edith Stein en el logro de la empatía fue la falta de comunicación, ya que ella brindaba atención a enfermos de distintas nacionalidades. La experiencia puede tomar diferentes vías como un recuerdo, una fantasía o una espera. Por ejemplo, cuando me doy cuenta de la expresión de dolor en la cara del paciente la empatía anuncia de la manera más directa posible la presencia real de la experiencia del otro, aunque no proporciona un acceso personal a ella. La empatía no es acompañar a alguien sintiendo simpatía o antipatía, entendiéndolo como un individuo psicosocial, que va más allá de lo biológico.

Para Stein, el problema del discurso tradicional filosófico es que ha sido dedicado al Yo y al sujeto de la experiencia, pero no necesariamente del otro (Arancibia, 2021). Por ejemplo, ¿cómo está experimentando el dolor mi paciente? ¿Puedo ser capaz de percibir el sufrimiento desde mi mirada como profesional de la salud? Esteban et al. (2020) mencionaron que la falta de empatía se puede evidenciar cuando una persona se considera “el centro” de todo, se empeña en satisfacer sus deseos sin importarle si atenta contra otras personas, no se conmueve del sufrimiento ajeno ni presta ayuda en situaciones difíciles, es decir, el egoísmo que no dejar ver la experiencia ajena.

Por otra parte, Muños & Cháves (2013) menciona a la fantasía como una apuesta cognitiva de representarse en la situación de otros, que puede afectar la empatía y por último, el malestar personal, como las reacciones emocionales de ansiedad y malestar que la persona experimenta al observar las vivencias negativas de los demás. Son sentimientos orientados hacia la propia persona, que generalmente producen una reacción de huida e ineficacia en la acción hacia el otro (Muños & Cháves, 2013) y que pueden afectar el proceso de empatía.

5. NIVELES DE EMPATÍA

La empatía, según Stein, es una experiencia basada en el sentimiento del sentimiento de otra persona que se desarrolla a lo largo de tres pasos sucesivos en dos niveles interrelacionados. La clave para comprender este proceso según Stein es explicar cómo los pasos de la empatía están armonizados en la naturaleza, ya que las cualidades afectivas proporcionan la energía y la lógica a través de las cuales el proceso de empatía no solo se inaugura, sino que también avanza a través de los tres pasos y tienen significado en dos niveles diferentes correspondientes a dos tipos diferentes de empatía: empatía sensual y emocional (Svenaeus, 2018).

Donato (2014) define estas fases presentes en los actos de empatía:

1. Identificación con la persona y la situación del el otro.
2. La repercusión e incorporación o conciencia y manejo de la propia vulnerabilidad y del impacto que sobre sí mismo tiene el encuentro con la vulnerabilidad ajena.
3. La separación o restablecimiento de la distancia psicológica y emocional acertada por la aproximación del primer momento.

En un estudio realizado en México, llevado a cabo por Parra & Cámara (2017) en estudiantes de medicina, mediante la aplicación de la escala de Jefferson, obtuvieron que el nivel menor se encontró en los de mayor grado escolar y edad y que las mujeres fueron más empáticas que los hombres, definida como la habilidad para la toma de perspectiva, atención compasiva y situarse en el lugar del otro. Estos resultados difieren en cuanto al sexo encon-

trados por Morales-Concha et al. (2018) en Perú, quienes los varones puntuaron con mayor empatía aplicando la misma escala, pero coinciden en que durante los primeros años de formación el nivel de empatía es mayor en un estudio realizado a estudiantes de medicina.

Por otra parte, los bajos niveles de empatía se han asociado a conductas disruptivas o antisociales, descuido de las normas y escaso reconocimiento de las situaciones que viven otros, dificultad para establecer relaciones de amistad, incluso con bajos niveles de rendimiento escolar (Muños & Cháves, 2013). Por otra parte, Meneses & Larkin (2012) y Thonhauser (2018), nombran estos niveles como parte de la psicología contemporánea y la psicología social cognitiva:

- Percepción directa
- Proyección experiencial
- Mentalización interpretativa

Wharne (2022) también propone los niveles de empatía de la siguiente manera, en la que es necesario comprender la vida del otro a través de mantener la conciencia del mundo tal como lo experimenta el paciente:

1. Conciencia sensual del estado emocional del otro, sentido a nivel del cuerpo. Esta conciencia puede resonar o tener un significado, en el que se abre a un segundo nivel.
2. Se intenta explicar qué es lo que el otro experimenta; la experiencia empática se origina en el otro. Se puede ser conscientes de los propios sentimientos, en un mundo fantaseado donde lo que ha pasado por el otro pasa por nosotros, o por aquellos que estamos cerca.
3. El paso a un tercer nivel requiere que se vuelva a una comprensión preocupada del otro, en su mundo. Entonces no solo estamos molestos por las experiencias que causan su angustia; sino porque su mundo no es como ellos pensaban que pudiera llegar a ser, se observa cómo luchan por adaptarse a los riesgos, límites y posibilidades que no habían anticipado, y a través de la empatía, el mundo cambia para los dos (estomatólogo y paciente).

6. CONCLUSIONES

En la formación del estomatólogo, durante el proceso enseñanza aprendizaje se habla de un modelo biopsicosocial, sin embargo, en la práctica clínica se centra más en lo biológico, por lo que es importante introducir estrategias que permitan mirar al paciente desde la empatía como lo aborda Edith Stein, como una fuente de conocimiento de la experiencia de los otros y es a través del dolor o padecimientos de los pacientes quienes sufren enfermedades bucodentales, se puede comprender el sentir y actuar en consecuencia en el acto clínico. Es importante hablar su mismo idioma, es decir, conectar en un lenguaje que pueda ser comprendido claramente, explicando la terminología utilizada.

Se sigue cayendo en un modelo paternalista, en el que el paciente es receptor de las indicaciones del profesional de salud, el modelo biologicista de la parte subjetiva del paciente sin tomar en cuenta otros factores psicosociales. Es importante colocar al paciente en el centro de la atención, hacerlo partícipe y corresponsable de su salud bucal.

Es necesario tener una visión holística del paciente en el que la empatía tenga un papel predominante en la relación estomatólogo-paciente. Evaluar la empatía durante el proceso de formación y a los profesionales de la salud, permitirá conocer la calidez o frialdad en esta relación para incorporar estrategias de intervención a favor de mejorar la relación estomatólogo paciente.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves Schievano, B., & Akira Goto, T. (2022). Estudio sobre el análisis fenomenológico de la empatía de Edith Stein y sus contribuciones a la psicología. *Eikasía Revista De Filosofía* (109), 103–137. <https://doi.org/10.57027/eikasía.109.331>
- Arancibia, M. D. (2021). The notion of empathy according to Edith Stein. In P. Á. Gargiulo & H. L. Mesones Arroyo (Eds.), *Psychiatry and neuroscience update: From epistemology to clinical psychiatry* (pp. 9–19). Springer Nature Switzerland AG. https://doi.org/10.1007/978-3-030-61721-9_2
- Bono, J. L. C. (2009). La empatía y su importancia en la vida del hombre. In *Edith Stein: antropología y dignidad de la persona humana* (pp. 99-116). Universidad de la Mística-CITeS.

- Caballero Bono, J. L. (2010). Ejes transversales del pensamiento de Edith Stein. *Teología y Vida*, 51, 39–58.
- Columbus, A. (2010). Advances in Psychology Research. Nova Science Publishers, Inc.
- Donoso-Sabando, C. A. (2014). La Empatía en la Relación Médico-Paciente como manifestación del respeto por la dignidad de la persona. Una aportación de Edith Stein. *Persona y Bioética*, 18(2), 184–193. <https://doi.bibliotecabuap.elogim.com/10.5294/PEBI.2014.18.2.8>
- Espert, A. N. (2008). La empatía según Edith Stein y sus aplicaciones en enfermería en el contexto familiar. *Cultura de Los Cuidados*, 12(24), 119–133. <https://doi.bibliotecabuap.elogim.com/10.14198/cuid.2008.24.18>
- García Rojo, E. (2020). El mundo de los sentimientos en Edith Stein. *Revista de Espiritualidad*, 79(316/317), 443–475.
- Gibu, R. (2004). La empatía como problema de constitución en la obra filosófica de Edith Stein. *La lámpara de Diógenes*, 5(8), 43–56.
- Luna, David, Alcorta-Garza, Adelina, Moncada-Heredia, Surya, Miranda-Mercado, Fernando S., Urquiza-Flores, Diana I., Figuerola-Escoto, Rosa P., Lezana-Fernández, Miguel A., & Meneses-González, Fernando. (2022). Empatía general y empatía médica en estudiantes mexicanos de medicina: integración de un perfil empático. *Cirugía y cirujanos*, 90(4), 517–524. Epub 19 de agosto de 2022. <https://doi.org/10.24875/ciru.21000102>
- Määttä, S. M. (2006). Closeness and distance in the nurse-patient relation. The relevance of Edith Stein's concept of empathy. *Nursing Philosophy*, 7(1), 3–10. <https://doi.bibliotecabuap.elogim.com/10.1111/j.1466-769X.2006.00232.x>
- Manganaro, P. (2017). The roots of intersubjectivity—Empathy and phenomenology according to Edith Stein. In V. Lux & S. Weigel (Eds.), *Empathy: Epistemic problems and cultural-historical perspectives of a cross-disciplinary concept* (pp. 271–286). Palgrave Macmillan/Springer Nature. https://doi.org/10.1057/978-1-137-51299-4_11
- Meneses, R. W., & Larkin, M. (2012). Edith Stein and the contemporary psychological study of empathy. *Journal of Phenomenological Psychology*, 43(2), 151–184. <https://doi.org/10.1163/15691624-12341234>
- Morales-Concha, L., Ccarita-Yucra, K., Marroquin-Santa Cruz, J. A., & Atamari-Anahui, N. (2017). Evaluación de la empatía en estudiantes de medicina humana en una universidad pública de la sierra sur del Perú. *Educación Médica*. doi:10.1016/j.edumed.2017.04.006
- Muñoz Zapata, A. P., & Chaves Castaño, L. (2013). La empatía: ¿un concepto unívoco? *Katharsis* (16), 123–146. <https://doi.org/10.25057/25005731.467>

- Nogales Espert, A. (2008). La empatía según Edith Stein y sus aplicaciones en enfermería en el contexto familiar. <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2008.24.18>
- Núñez-Durán, Cristián. (2022). La noción de experiencia en la obra de Edith Stein y su aporte para la comprensión de la relación entre el ser humano y Dios. *Teología y vida*, 63(1), 107-120. <https://dx.doi.org/10.7764/tyv/631/4/107-120>
- Parra Ramírez, Giovanni de Jesús, & Cámara Vallejos, Rubén Marcelo. (2017). Nivel de empatía médica y factores asociados en estudiantes de medicina. *Investigación en educación médica*, 6(24), 221-227. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.11.001>
- Rodríguez Reyes, Oscar, García Cabrera, Lizet, Bosch Núñez, Ana Ibis, & Inclán Acosta, Alejandro. (2013). Fisiopatología del dolor bucodental: una visión actualizada del tema. *MEDISAN*, 17(9), 5079-5085. Recuperado en 31 de julio de 2023, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192013000900015&lng=es&tlng=es.
- Rozengway Vijil, Herman, García Reyes, Ana Margarita, & Vallecillo Amador, Len Isaías. (2016). Niveles de empatía según la escala de Jefferson en estudiantes de Medicina, Enfermería y Odontología de Honduras. *Revista Científica Ciencia Médica*, 19(2), 14-19. Recuperado en 07 de agosto de 2023, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1817-74332016000200003&lng=es&tlng=es
- Sáenz, S. J (2013). Perspectivas en la relación odontólogo-paciente: un vínculo entre personas. *Revista de la Facultad de Odontología. Universidad Nacional de Cuyo*, 7 (2), 18-20.
- Svenaesus, F. (2018). Edith Stein's phenomenology of sensual and emotional empathy. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 17(4), 741-760. <https://doi.org/10.1007/s11097-017-9544-9>
- Szanto, T., & Moran, D. (2015). Introduction: Empathy and Collective Intentionality-The Social Philosophy of Edith Stein. *Human Studies*, 38(4), 445-461. <https://doi.bibliotecabuap.elogim.com/10.1007/s10746-015-9363-3>
- Thonhauser, G. (2018). Shared emotions: A Steinian proposal. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 17(5), 997-1015. <https://doi.org/10.1007/s11097-018-9561-3>
- Wharne, S. (2022). Trauma, empathy, and resilience: A phenomenological analysis informed by the philosophy of Edith Stein. *The Humanistic Psychologist*, 50 (2), 271-288. <https://doi.org/10.1037/hum0000202>



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

Education and inquiry: reframing essential being

Educación e investigación: replantando el ser esencial

GENEVIEVE FRANK BUONO¹

The Catholic University of America, Washington D. C. (USA)

ID ORCID 0009-0001-4155-1840

Recibido: 22/01/2024 | Revisado: 03/01/2025
Aceptado: 03/01/2025 | Publicado: 30/12/2025
DOI: <https://doi.org/10.51743/cpe.453>

ABSTRACT: Stein's theory of essential being provides a clarifying metaphysical foundation for her views of education and the nature and end of philosophical inquiry. Her treatment of education in Chapter 7 of *Finite and Eternal Being* focuses on the soul's transformation of meaningful content. Her descriptions of philosophical inquiry emphasize a common search for the underlying grounds of meaning. Stein's theory of essential being provides an account of the ontological status of meaning itself. In this way, it facilitates a non-relativistic understanding of a personal dimension underlying both education and inquiry: namely, the individual subject's reception and integration of meaning into a thought-world.

KEYWORDS: essential being, formation, home, language, meaning, relativism, thought-world.

¹ (frankg@cua.edu) is a Ph.D. candidate at the School of Philosophy of the Catholic University of America in Washington, DC. Master of Arts in Philosophy, Catholic University of America School of Philosophy, Washington, DC. Her current research focuses on Edith Stein's contributions to realist metaphysics, aesthetics, and philosophy of education.

RESUMEN: La teoría del ser esencial de Stein proporciona una base metafísica clarificadora para sus ideas sobre la educación y sobre la naturaleza y el fin de la investigación filosófica. Su tratamiento de la educación en el capítulo 7 de *Ser finito y ser eterno* se centra en la transformación del contenido significativo por parte del alma. Sus descripciones de la investigación filosófica destacan una búsqueda compartida de los fundamentos subyacentes del significado. La teoría del ser esencial de Stein ofrece una explicación del estatus ontológico del propio significado. De este modo, facilita una comprensión no relativista de la dimensión personal que subyace tanto a la educación como a la investigación: es decir, la recepción e integración del significado en el mundo del pensamiento del sujeto individual.

PALABRAS CLAVE: formación, hogar, lenguaje, mundo del pensamiento, relativismo, ser esencial, significado.

1. INTRODUCTION

Grappling with Stein's theory of essential being is well-worth the effort. Though the theory itself is densely complex and in some ways elusive, it lays out foundational principles that prove indispensable to the more well-known aspects of Stein's writings, such as her work on education. This paper aims to contextualize essential being within Stein's philosophical work as a whole, not just within her metaphysics or phenomenological logic. In other words, it seeks to answer the question, "Why does essential being matter?" What "work" is it doing for Stein's philosophical paradigm? Investigating these questions can provide a broader perspective that illuminates the theory in a warmer, more personal light.

Throughout *Finite and Eternal Being*, Stein develops her account of essential being as the finite, atemporal, non-material, objective being of meaning that stands as the precondition for and intelligibility of the realm of actual finite being. This account deals with the intersection of logic and metaphysics, which is a territory that has been treated throughout the history of philosophy with various category theories, including that of Husserl.² But, it also reckons

² See, for example, Chapter 1 of Husserl's *Ideas Pertaining To A Pure Phenomenology And To A Phenomenological Philosophy* (1982).

with questions about formal and final causality, and in some ways bears a resemblance to preceding theories, including those of Plato's forms and Aquinas's divine ideas. Although Stein recognizes the relevance of these preceding theories, her inquiry is motivated by a distinct set of questions and concerns, the most significant of which is her persistent interest in the structure, formation, and individual distinctness of the human person. More specifically, Stein's theory of essential being provides an objective grounding for her account of the individual interiorization and transformation of meaning. Without this objective grounding, Stein's writings on education and philosophical inquiry could raise concerns of subjectivism and relativism.

My main claim is that Stein's theory of essential being defines the content of education and philosophical inquiry, thereby accounting for the personal (or subjective) reception of objective meaning in a way that avoids relativism. I am guided to this thesis by a pattern of interrelated images, or metaphors, that weaves throughout Stein's later writings, and that I will trace out in my argument. Before continuing, then, I think it wise to take a moment to defend my method. Though it is certainly misleading to focus philosophical analysis too heavily upon writers' rhetorical and stylistic choices, it is also wasteful to ignore such choices completely. For some thinkers, the literary details of their works provide crucial information for unraveling their philosophical insight. Although most of Stein's writings contain comparatively little of the dramatic flair found in those of Plato, for instance, she nevertheless employs certain rhetorical elements with regularity. Moreover, we know from her letters that she had a love for literature, music and drama. Her early philosophical works as well as her later writings on education manifest a keen awareness of the cultural dimensions of community life and learning, and *Finite and Eternal Being* contains insightful reflections on the subjects of aesthetics and literary creation. Given Stein's artistic fluency alongside her philosophical dexterity, it would do her a disservice not to take the stylistic choices she makes in her writings seriously, especially her use of metaphor and imagery.³ By approach-

³ One could argue that the rhetorical devices of metaphor and imagery correspond to the philosophical "tool" of analogical reasoning. This would suggest that the object of inquiry and the entity to which it is compared share something in common, and are not merely likened for

ing Stein's interrelated metaphors as conceptual aids, rather than as mere linguistic ornamentation, we find a sort of breadcrumb trail leading to a new perspective of essential being.

My argument unfolds in three main parts. First, I present the account of education in Chapter 7 of *Finite and Eternal Being*, paying close attention to the metaphors Stein chooses and suggesting that they present us with a view of education as "homemaking" of the soul. I suggest that this view generates questions concerning the content and subjective dimensions of education. Next, I examine common threads in Stein's reflections on the nature and end of philosophical inquiry. There, I point out that Stein's discussion of "thought-worlds" implies a relativistic framework unless it is supplemented by an account of an objective ground of meaning. Third, I show how her theory of essential being resolves this concern of relativism and stands as a clarifying background to Stein's work on education and philosophical inquiry. Essential being comprises the totality of meaning that is independent of the human mind yet is received and transformed into personal "thought-worlds" or "thought-homes" that reflect an incomplete integration of objective essences and essentialities. Essences and essentialities thus constitute the content of education, and philosophical inquiry continually strives after a fuller comprehension of essential being as a whole.

2. AN ACCOUNT OF EDUCATION

In Chapter 7 of *Finite and Eternal Being*, Stein offers an account of education as the formation that occurs through one's free response to meaningful content (Stein, 2002, 436).⁴ Her account mainly addresses the formation of older stu-

the sake of effect. I think this is often the case with Stein's writing. But, since this paper's primary purpose does not require making fine-grained distinctions between literary and philosophical uses of analogy and metaphor, I think it sufficient to use the terms "metaphor" and "image" in a general way.

⁴ I follow Stein's terminology here with the phrase "meaningful content." I believe Stein intentionally employs a term with a somewhat vague or open meaning, since she uses it to encompass a wide variety of things. She gives some examples of this variety then refers to it gene-

dents, as well as the continual formation of the soul that can occur throughout adult life.⁵ The account alternates between two images: the soul as a home, and the soul as a living organism that develops and requires nourishment. For Stein, the human soul is the principle of growth that informs the matter of the body, yet also transcends itself since it is spiritual.⁶ Stein begins by describing the “ultimate meaning” of the soul:

The soul is the “space” in the center of the body-soul-spirit totality. As sentient soul it abides in the body, in all its members and parts, receiving impulses and influences from it and working upon it formatively and with a view to its preservation. As spiritual soul it rises above itself, gaining insight into a world that lies beyond its own self—a world of things, persons, and events—communicating with this world and receiving its influences. As *soul* in the strictest sense, however, it abides in its own self, since in the soul the personal I is in its very home. In this abode there accumulates everything that enters from the world of sense and from the world of spirit. Here in this inwardness of the soul everything that enters from these worlds is weighed and judged, and here there takes place the appropriation of that which becomes the most personal property and a constituent part of the self (Stein, 2002, 373).

Here, Stein uses the image of a home to describe how the soul relates to the whole of the person and to the world around them. She describes the soul

rally as “meaningful content” on page 436 of *Finite and Eternal Being* (Stein 2002). The third section of this paper will provide a more fleshed-out understanding of the phrase.

⁵ In *Essays on Woman*, Stein describes this as a sort of self-education: “The small child is put into the hands of human educators, but the maturing person awakening to spiritual freedom is given into his own hand. He himself can work for his growth through the faculty of *free will*: he can discover and develop his faculties; he can open himself up to the formative influences or cut himself off from them” (Stein, 2017, 131).

⁶ Stein’s notion of soul is distinct from the Aristotelian-Thomistic notion of soul; one significant difference between these notions stems from Stein’s distinction between soul and spirit. Sarah Borden Sharkey (2023) offers a helpful gloss of this intriguing distinction: “For Aristotle, the primary contrast is between *soul* and *body* (or *form* and *matter*). For Stein, the primary contrast is between *spirit* and *body* (or *spirit* and *matter*). Humans only have souls because we have bodies. ‘Soul’ is just a spirit going out of itself but with, through, and in terms of bodily life. Thus, she will claim that human souls are, at root, spiritual. That is, our soul just *is* spirit that is (and meant to be) embodied” (21). See also Borden Sharkey, 2023, 54-55, 170-175.

both as dwelling in a home, and as providing a home to the *I*.⁷ This home is constituted by that which the soul receives from the sensible and spiritual world. Through interacting with—specifically, seeing and understanding—the world beyond its own self, the soul receives content (or, to extend the metaphor, “furnishings”) that develops it as a home. In the same section, Stein also refers to the home of the soul as a castle. This imagery harkens back to St. Teresa of Avila’s *The Interior Castle*, which Stein reflects upon in an appendix to *Finite and Eternal Being*. This more explicitly theological image of the soul as an interior castle amplifies Stein’s emphasis on the importance of religious education.⁸ In this way, education can be understood as cultivating the soul as a home for the individual person as well as for God’s indwelling.⁹

In the next paragraph, Stein describes the development of the soul in organic terms: “The soul cannot live without receiving. It nourishes itself with those contents which it makes its own in an experiential spiritual manner—as the body nourishes itself with those structural material elements which it absorbs” (Stein, 2002, 373). Stein likens the soul to the body to clarify that the soul does not receive content in the way that an empty pitcher receives water, but instead receives content according to its essence, “[appropriating] to itself what it needs in order to become what it is destined to be” (Stein, 2002, 374). The soul is not a blind receptacle, but instead an active receiver that discriminates among things, responding to take in that which supports its essential nature. Note that, for Stein, one’s essential nature entails both the universal essence of humanness as well as an individual form that is distinct for each person.¹⁰ As a body transforms food and water into energy, so the soul transforms that which it receives in order to sustain the particular development of the individual person. Education, then, is conceptualized here as a continual

⁷ Stein gives careful attention to the phenomenological distinctions regarding the terms “self,” “ego,” and “I.” See, for instance, Stein, 2002, Ch. 1, §6, as well as Ch. 7, §3.

⁸ This is articulated most strongly in her *Essays on Woman*, where she also refers to the soul as both a home and a castle. See, for instance, Stein, 2017, 133-135.

⁹ “Mystical infused graces impart to the soul an experience of what faith teaches on the indwelling of God in the soul” (Stein, 2002, 444).

¹⁰ For an excellent treatment of Stein’s theory of individual human forms, see Borden Sharkey, 2010, Ch. 5 and Ch. 6.

formation of the soul through the nourishing reception of that which is necessary for its full development.

Stein offers a more granular account of the way in which things are “taken in” to the soul. First, they can be “received, [and] inwardly retained” through the work of memory (Stein, 2002, 436). Although one is not always consciously thinking of that which he has received in memory, he nevertheless holds it as a stratified store of meaningful content. Through memory, meaningful content is retained at various depths; the more deeply it was initially received, the longer the content will be retained (Stein, 2002, 437). Stein is careful to point out that *deep*, in this context, does not simply mean *repeated*, nor does it pertain exclusively to information that has been analyzed intellectually. She uses the example of learning of a single historical event, specifically the assassination of Franz Ferdinand (Stein, 2002, 437). While such news may immediately strike one person to the core, it may be received by another person merely as an unfortunate fact. Here, we see again Stein’s attention to individual personal differences and their relevance to education. Students learn in different ways because the soul receives things according to its individual nature.

Second, memory is transformed into second nature. This occurs when meaningful content is not merely retained and remembered, but is as it were “processed” into “flesh and blood” and “a vitalizing source of strength in the soul” (Stein, 2002, 438). The soul has not only received this content, but has transformed it into something that it can take up into its own life. Think, for example, of a student who reads Homer for the first time. First, she receives the story enough to follow it, and certain details will strike her more strongly than others. Through this, she transforms it into a part of her imaginative life that then subtly adds new shades to her perception of literature, virtues, and so on. This transformation of content can occur for better or worse. In some cases, that which has been received and transformed does not enliven the soul, but instead has a parasitic effect on it.¹¹ The process by which a memory is

¹¹ “It is equally possible, on the other hand, that elements enter that are foreign to the essence of the soul, elements that devour the soul’s life and that may become a deadly peril unless the soul eliminates them by using all its collected strength” (Stein, 2002, 438).

transformed into second nature is therefore not wholly conscious, since things that we would rather not have affect us nevertheless do so.

In contrast, the third aspect¹² of the soul's process of "taking in" involves conscious attention, since it depends upon the soul's intellectual freedom.

Everything that penetrates into the interiority of the soul is an appeal or a call to the *person*, an appeal to the person's *intellect*, i.e., to that power which "understands" what is happening; an appeal also to *reflection*, i.e., to that power which searches for the *meaning* of that which approaches the soul; and an appeal to *freedom*, since even the intellectual search for meaning is already free activity (Stein, 2002, 438-439).

The epistemological paradigm described here by Stein is not mechanical: although she recognizes that some things affect the soul without its initiation, she does not ultimately conceive of the formation of the soul as an automatic process that begins in the senses and proceeds to the intellect like a Rube Goldberg machine. Rather, her epistemological (and educational) paradigm is personalistic in the sense that it is attuned to personal individuality, freedom, and development. Although the soul can receive passively, it maintains the freedom to respond in different ways, for example by remaining closed, affirming, seeking clarification, rejecting, and so on. In this way, the soul's receptive power is not wholly passive; it is also active, not only in its ability to respond to what has been presented, but also to seek out things beyond what have been presented.

The following passage describes the ideal to be achieved through this formative process:

From the innermost center of the soul there issues also that *radiation* of the personal essence or nature which is an involuntary spiritual emanation of the personal self. This radiation, which issues from the person and captivates others, is the stronger the more collectedly a human being lives in the inner-

¹² I use "aspect" rather than "step" because it seems to me that the three aspects of the soul's process of receiving do not necessarily follow a reliable chronological order. Something may be received that was and immediately transformed before being stored passively in memory, or vice versa, for instance.

most center of the soul. And the more this is the case, the more strongly marked are all the free spiritual manifestations of a person's individuality, since this individuality is ultimately domiciled in the soul's interiority (Stein, 2002, 441).

A person who is highly-attuned to the active-receptive power of his soul lives "collectedly in the depth of [his personality]" and is "most truly at home in the innermost being of the soul" (Stein, 2002, 439-440). Such recollected groundedness is ultimately a sign of the person's flourishing, that is, of his fulfilling his individual *telos*.¹³ The goal of this continued active-receptive formation of the soul is for the person to unfold fully according to his individual essence and so become what he is. Such an unfolding of one's nature may fail to occur for several reasons. A person may remain closed-off to meaningful content,¹⁴ may live in a less recollected way and neglect to transform that content,¹⁵ or may live in an environment that is lacking in the meaningful content necessary for his development.¹⁶ When a person succeeds in cultivating the home of the soul, though, his groundedness "radiates" out in his actions and has an effect on those around him.

This account of education might be summarized by combining its two primary metaphors—the soul as a home, and the soul as a developing organism—into a paradigm of education as "homemaking" of the soul.¹⁷ Just as a

¹³ "As the body can fall short of its *telos* and diverge from it for want of the matter it needs for its construction, so too the soul. . . . It may also happen that the spiritual environment wherein a man comes into existence and spends his life does not offer him what his original power and openness would allow him to take into himself, and so he falls short of his *telos*" (Stein, 2009, 402).

¹⁴ "The soul can only take into itself what it is originally open to" (Stein, 2009, 550).

¹⁵ "In those who only occasionally enter into the depth of the soul and who habitually abide on the surface the depth remains inarticulate and cannot mold the outer layers with its forming power" (Stein, 2002, 440).

¹⁶ "But it may also happen that the spiritual environment wherein a man comes into existence and spends his life does not offer him what his original power and openness would allow him to take into himself, and so he falls short of his *telos*" (Stein, 2009, 402).

¹⁷ This language of "homemaking," alongside Stein's emphasis on receptivity, may strike readers as especially feminine in the typical sense. While it is true that Stein's writings on women investigate femininity and the pedagogical responses best-suited to it, it would be incorrect to extrapolate from this to assert that the account of education given in Chapter 7 of

homemaker seeks to cultivate a home that sustains the life of those within, so an educator, whether this is a teacher or one's own self, strives to form the soul in such a way that it sustains its individual life. A home stands in a specific place and reflects both the environment around it (for instance, in its building materials or design style) as well as the personality and lifestyle of the persons within it. Likewise, the soul develops in a way that reflects both the innate, individual nature of the person *and* the environment within which that person is formed. And, just as a person's public actions can reflect the qualities of his home life to a greater or lesser degree, so too do a person's actions reflect the way in which his soul is formed. Certain homes manifest a particularly intentional beauty, sensibility, and order that sustains a distinct rhythm of life; these homes tend to be striking and make an impression on those who visit them. Similarly, people who live in an especially recollected way—who actively seek out, respond to, and integrate meaningful content within themselves—tend to have a “radiating” or “spell-like” effect on others. Stein writes, “When the soul is affected by the distinctiveness of another man, it can take this distinctiveness into itself in a certain way and grow in so doing [...] [it] receives the other's *quale* in its *own way*” (Stein, 2009, 402-403). In the next section, we will see how this account of personal influence applies to philosophical inquiry.

For now, we will close this section by reviewing what has been established and identifying the questions generated so far. Stein offers us an account of education that keenly attends to the way in which individuals receive and respond to content differently. Each soul takes in and stores content in memory, transforming it so as to develop its individual nature more fully. I suggested that we can think of this interiorization and integration of meaning as a type of homemaking wherein the cultivation of the soul sustains the life of the person and reflects the broader context in which he or she lives. But, this account is not yet fully clear. First, what exactly is the “meaningful content” that *furnishes* or *nourishes* the soul? In what way does this content change when it is

Finite and Eternal Being applies only to the education of women. Rather, Stein's description of the receptive and home-like qualities of the soul apply to all human souls, not just those of women.

taken up and transformed by the soul? Furthermore, the account seems to afford a type of relativism wherein meaning is only ever received subjectively and is only relevant insofar as it sustains an individual way of life. Objectors may challenge this view by pointing out that it fails to adequately address the worthiness of pursuing truth for its own sake, and not just for the sake of one's own development. Is it possible to justify the homemaking paradigm of education without advancing a relativist conception of truth and meaning? We will not answer these questions here, but instead carry them with us as we turn to the next aspect of Stein's thought that frames essential being.

3. STEIN'S VIEW OF PHILOSOPHICAL INQUIRY

Stein's goal to chart the intersection of phenomenology and Thomistic metaphysics rests on the presupposition that certain constant objects of inquiry underlie the diverse range of contributions to the history of philosophy. Her two longest works, *Potency and Act* and *Finite and Eternal Being*, are guided in their content and method by her view of philosophical inquiry. Stein begins both works by describing her project and its method, often using personal language and images in addition to technical terminology. One such key passage falls at the beginning of *Finite and Eternal Being*. I will first quote it in full, then analyze it piece by piece.

Wherever basic ideas of scholastic thought form the point of departure, they will first be presented in scholastic terminology. To assure ourselves, however, that we have understood their true meaning and are not using verbal clichés, we shall try to find in our own language expressions which correspond as closely as possible to the particular Latin phrasing. In this endeavor the search for the origins of scholastic concepts must come to our aid: We shall look for the *historical* origins and more eagerly still for those *factual* origins which are only revealed to us when we inquire once again into the repeatedly posed and never resolved problem relating to the nature of that which is, and to the nature of *ousia* itself.

We shall earnestly strive to join our thinking to that of the ancient masters, and yet not only to these but also to those others who in our time have in their own manner and method resumed the identical inquiry. This latter

procedure appears fully justified in view of the fact that these modern thinkers have out of an inner necessity—not under the influence of any traditional intellectual ties—penetrated anew to the depths of the problem of being. They are living in closest proximity to its reality and can therefore help us to understand the original intentions and motives of the old masters.

This procedure seems especially appropriate in the case of the author of this book: Her philosophic home is the school of Edmund Husserl, and her philosophic mother tongue is the language of the phenomenological thinkers. She therefore uses phenomenology as a starting point to find her way into the majestic temple of scholastic thought. She believes that her awareness of this ultimate goal suffices to permit her to choose it as her guide. (Stein, 2002, 11-12)

First, notice that this passage returns to the image of a home, this time referring to the Husserlian school of phenomenology as a “home.” This is not the only instance in which Stein describes a particular philosophical school or paradigm as a home: in *Potency and Act*, for example, she describes herself as having also “found a home in Aquinas’s thought world” (Stein, 2009, 3).¹⁸ Stein describes herself as coming from (we might say, being “raised in” or “formed by”) the home of Husserl’s philosophy and speaking its phenomenological language as her “mother tongue.”

Stein’s description of phenomenology as a language can be better understood in reference to her remarks on languages as a reflection of their people: “Languages grow out of the spirit of different peoples and are thus a fruit and formal expression of their lives; their languages mirror both their individuality and their diversity” (Stein, 2002, 7-8). Stein points to this as the reason why it is difficult to translate a philosophical work without losing a good deal of its meaning. The only person who can do this is a translator who not only has “a sure command of both languages—his mother tongue and the foreign idiom,” but also “[is] at home in the intellectual world of the foreign work and its author” (Stein, 2002, 9). Every language reflects its people, and every author’s use of language reflects the particular texture of his life and thought. So, by referring to Husserlian phenomenology as a language, Stein draws attention to

¹⁸ We will soon return to the concept of a “thought world” introduced in this brief quote.

a personal dimension of philosophical inquiry: one's historical context, formal education, and personal experience affect one's approach to philosophy. This language metaphor is particularly apt because language is only operative if it maintains some objective significance. The precondition for any translation is the existence of some constant meaning that can be articulated by significant words in multiple languages.¹⁹ Once again, then, we see Stein grappling with the hinge between subjectivity and objectivity—a hinge that manifests itself particularly clearly when considering students' varied responses to the same content and philosophers' varied approaches to similar questions.

The phrase “thought-world” is not explicitly mentioned in the key passage above, but has been introduced by supporting passages. In the previous two paragraphs, we saw it referenced twice. Both instances spoke of a thought-world, or intellectual world, as a home, and one explicitly connected it to language (Stein, 2009, 3; Stein, 2002, 9).²⁰ However, other examples of this image's use abound. When describing her project of interweaving phenomenology and Scholastic metaphysics, Stein describes her own reason, or mind, as “the meeting place of two philosophic worlds” (Stein, 2002, xxvii). This imagery is also found in both editions of “Husserl and Aquinas: A Comparison,” where she writes that, “For someone coming from the thought world of Edmund Husserl, it is not at all easy to find a way into that of St. Thomas” (Stein, 2000, 7). The notion of a thought-world is perhaps most fully fleshed-out in Stein's distinction between the method of the humanities scholar and that of the student of philosophy:

The humanities scholar may rest content when he has uncovered the inner connections of a self-contained thought world and can trace the links from cellar to gable. Such is the “understanding” we ask of him.

Philosophical understanding is different. The philosopher must not only be able to see and show the *fact* that someone else went about it in such and

¹⁹ We will return to the topic of translatability later in our treatment of essential being, since it turns out that Stein views essential being as the foundation for significant language.

²⁰ It is important to note that, while Stein's use of this term is unique, she does not pioneer the notion of a conceptual “world.” Dilthey and Husserl dealt with the concept of *Weltanschauung*, and Heidegger developed his notion of *Welt* in *Being and Time*. Stein's idea of a “thought-world” can thus be understood as a contribution to this thread of inquiry.

such a way; his insight must not only extend to the connections between other's grounds [*Grund*] and consequences. The philosopher must also *grasp why* his predecessor went about it like this. He must get down into the grounds themselves and grasp *them*. And this means that the grounds must grip *him* and best him in the sense that he decides to accept them and retraces *within himself* the path the other followed from grounds to conclusions, perhaps even going beyond them (Stein, 2009, 2-3).

Here, Stein uses "thought world" to refer to the inner connections of a given thinker's body of work. For example, the thought world of Aquinas or Husserl refers to the methods, terms, principles, and arguments that are characteristic of Aquinas or Husserl, respectively. By describing them as "worlds" instead of just "theories" or "schools of thought," Stein indicates a more personal mode of interaction with these thinkers' works. One can comprehend theories by analysis alone, but one cannot come to know a "world" (such as the "world" of Southern Gothic literature, for instance) without reflective, extended immersion. Through immersion, one gains the ability to articulate the significance of a thinker's work *in that thinker's own terms*. However, immersion is just a first step toward philosophical understanding. While a humanities scholar can stop at this first step, a student of philosophy must press on to uncover the grounds of significance. The student of philosophy does not seek to understand another's thought-world for its own sake, but rather for the sake of gaining a fuller comprehension of the question he shares with that author. In other words, the student searches for the objective reality, or of the foundational "grounds" of meaning, that underlie the work of a predecessor. When this second step is successfully achieved, there is the possibility of translating the work of one philosopher into the language of another's thought-world: this is what Stein attempts in her endeavor to fuse phenomenology with metaphysics.

Finally, the key passage describes philosophical inquiry as a communal exploration or pursuit of a common object. Stein writes that, in true philosophical inquiry, we strive to join our thinking to that of the ancient masters, actively reasoning along with them as well as with our contemporaries who share our same questions (Stein, 2002, 11). This notion of a shared activity is related to a passage in "Husserl and Aquinas: A Comparison" wherein Stein

paints the picture of the history of philosophy as an extended series of teacher-student (or master-apprentice) relationships, unconstrained by time:

Philosophia perennis also means something else: the spirit of genuine philosophy alive in every true philosopher, in anyone who cannot resist an inner need to search out the λόγος [*logos*, mind, reason] of this world, its *ratio* (as Thomas translated the word). The born philosopher brings this spirit with him into the world—as *potency*, in Thomistic terminology. The potency becomes actualized when he meets a mature philosopher, a “teacher.” This is the way true philosophers reach out to one another over the bounds of space and time. *This* is how Plato, Aristotle, and St. Augustine were St. Thomas’s teachers [...] Husserl, too, had teachers in this sense, despite his intellectual independence. Some he mentioned explicitly; his method, for example, he worked out in conscious exchange with Descartes and Hume (Stein, 2000, 7).

Philosophical inquiry is described here as a common pursuit of the *logos* of the world.²¹ It is “common” in a very rich sense, since it is shared by all who pursue such understanding: Plato, Aristotle, St. Augustine, St. Thomas Aquinas, Husserl, and so on, all are united in the search for the world’s *logos*, even though they are separated by time. Our predecessors are both guides and compatriots in the search for truth, i.e. the underlying meaning of the world we experience.

It is now more clear how personal influence applies to philosophical inquiry. Philosophers are explicitly concerned with seeking out, evaluating, and responding to meaningful content—in other words, with cultivating a home or thought-world. Their writings reflect these thought-worlds and influence others with their distinctiveness even centuries after they were written. In this way, a philosophical predecessor can act as a teacher. However, philosophical predecessors are also compatriots in a common exploration of that which is most fundamental. They are only teachers in a limited sense, then, since they teach what is not yet fully known. In this way, it is perhaps more proper to

²¹ Here, Stein refers to *logos*, but later she also refers to *the Logos* identified in the Holy Trinity. We will treat one such passage briefly below. In this instance, Stein uses *logos* in the general sense to refer to understanding, reason, or intelligibility.

speak of predecessors as guides in a common exploration *for* (and not *of*) that which ultimately underlies all philosophical homes, languages, and worlds.

At this point, we must pause and take stock. In the first section, we examined an account of education and traced out the metaphors of home and organic development, combining these into a paradigm of education as homemaking. This left us with questions about the nature of the “meaningful content” that nourishes the soul, as well as the possibly relativist consequences of Stein’s account of the individual reception and transformation of meaning. We then examined Stein’s view of philosophical inquiry and presented the inter-related metaphors of home, world, language, and exploration. Yet again, we are left with questions. What really constitutes a thought-world, or a thought-home, and how do different such “worlds” relate to each other? Is it ever possible to fully understand another’s thought-world, or to translate it into objective terms? If so, what is the underlying ground of meaning that affords the possibility of translation from one philosophical language to another? Finally, what, in more precise terms, is the object of common pursuit that underlies philosophical inquiry? Without an answer to these questions, Stein’s account would seem to leave space for a relativistic framework, which would run counter to the Thomistic philosophical tradition she seeks to integrate with phenomenology. We find clarification to these questions in her theory of essential being.

4. A NEW FRAMING FOR ESSENTIAL BEING

Stein begins her presentation of essential being by distinguishing between three terms: essentiality, concept, and essence.²² It is only fitting that we follow her as we begin our outline of the answers essential being can provide for

²² Stein follows Hering’s distinction between essence (*Wesen*) and essentiality (*Wesenheit*). Kurt Reinhart translates *Wesenheit* as “essence,” and *Wesen* as “nature.” However, Sarah Borden Sharkey notes that Walter Redmond’s forthcoming translation, along with most secondary literature, renders *Wesenheit* as “essentiality.” I follow Sharkey and Redmond’s lead. In the passages quoted here, I have thus replaced Reinhart’s use of “essence” [*Wesenheit*] for “essentiality,” and “nature” [*Wesen*] for “essence.” See Borden Sharkey, 2023, Ch. 3 ff. 1 and 106.

the questions above. For Stein, the distinction between concepts and essentialities is revealed by intellectual experience:

We *form* concepts by bringing into relief certain characteristic *marks* of an object. We thus have a certain amount of freedom in the formation of concepts. [Essentialities,] on the other hand, are not formed by us but rather *found* or *discovered*. Here we have no freedom whatsoever. We are free, of course, to seek but the finding, i.e., the found [essentialities], does not depend on us. And because the ultimate [essentialities] are simple, there is nothing in them that could be brought into relief. For the same reason [essentialities] cannot be *defined* in the manner we can define concepts. The words we are using to find our way to them have, as Max Scheler used to say, only the significance of a pointer. They tell us: Look for yourself, then you will understand what I mean. I myself, life, joy—who can understand the meaning of those words unless they have experienced this meaning within their own selves? (Stein, 2002, 66).

Concepts are formed within the mind and are therefore subject to variation, both between individuals and within a single individual over time. For example, a child learns to identify circles from triangles at a very early age, then only years later learns about these shapes' geometric definitions and qualities. As she learns, she forms a more and more complex concept for "circle." In contrast, essentialities have a reality beyond the mind and are not formed within the intellect. Instead, they are discovered, or encountered, through various experiences.²³ In this way, our concepts are dependent upon essentialities, and are in fact refined through encountering essentialities.²⁴ Whereas

²³ Stein recognizes that this experience is not commonplace—or, at least, is not frequently registered: "It remains for the meditating thinker to discover that there are [essentialities], and such a thinker makes this discovery while pursuing paths that are far removed from the highways of everyday life; and after having made the discovery, this thinker has a hard time trying to explain to others why he or she means by [essentialities]" (Stein, 2002, 79).

²⁴ In many ways, Stein's distinction between concepts and essentialities maps onto Newman's distinction between notional and real assent in Chapter IV of *The Grammar of Assent*. "In its notional assents as well as in its inferences, the mind contemplates its own creations instead of things; in real, it is directed towards things, represented by the impressions which they have left on the imaginations. These images, when assented-to, have an influence both on the individual and on society, which mere notions cannot exert" (Newman, 1979, 76).

concepts are formed in the mind and have mental being, essentialities have essential being, which is changeless, timeless, and ineffective, or non-causal (Stein, 2002, 67). Essences, too, have essential being. But, whereas essentialities are self-dependent, essences belong to their objects.²⁵ Essences therefore have a dual (we might say “amphibious”) mode of being, corresponding “to the mediating function which they exercise with respect to the [essentialities], on the one hand, and the ‘real world,’ on the other” (Stein, 2002, 84). We are led to essentialities by the essences found in objects we encounter: “The *concept* is *formed* in order to make possible the determination of the object. The [essence] is *found or discovered* in or on the object” (Stein, 2002, 72). We can summarize this threefold distinction: the concepts we form are modeled after the essences of the objects we encounter, and these essences are themselves modeled after essentialities, which we come to recognize through reflection.

What is essential being? The answer has already been partially given: it is the changeless, timeless, and ineffective being of essentialities. Essential being constitutes the intelligibility of real being and can be understood as the condition for the possibility of actual being (Stein, 2002, 68). Stein summarizes her initial presentation of essential being in the following passage with an accompanying footnote:

The world of essential being must be conceived as a hierarchically ordered realm in which the [essentialities] represent the simple *prototypes* of the highest stage.* *Fashioned* in the image and likeness of the [essentialities] are the essential features of those composite structures which we have designated as the [essence] quid (Stein, 2002, 89).

*This world of essential being may be regarded as the one which Plato had in mind when he spoke of the *realm of ideas*. Only a further investigation could show how this realm of ideas is related to the scholastic *intelligibile*, i.e., to that which is *intelligible* or accessible to the knowing mind (Stein, 2002, Ch. III ff 41, 562).

Essential being is similar to Plato’s realm of ideas insofar as it corresponds to a hierarchical structure of meaning upon which the intelligibility of the

²⁵ “[The essence] is also distinct from the [essentiality] in that the [essence] belongs to the object, while the [essentiality] is independent with respect to the object. Thus we speak of the [essentiality] “joy,” but of the [essence] *of joy*” (Stein, 2002, 73).

world we experience is grounded. However, there is a crucial difference between the two: whereas Plato's forms are causally effective, essential being does not have any causal power. Objects do not "participate" in essentialities, nor are essentialities, properly speaking, "actualized" in real objects (Stein, 2002, 67-68). Though it is helpful to think of essential being as a realm, and Stein refers to it as such, it should not be understood as a literal realm. A later passage helpfully clarifies this:

[Essential being] is not a particular species of being, but an integral constitutive part of the meaning of all being. Just as every something has a meaning, so there is implicit in all being the particular kind of being that pertains to meaning.²⁶

Essential being might be better understood as a *profile* of being in the phenomenological sense: it is distinct but not wholly separate from the other aspects of finite being. What is crucially important for Stein, though, is that essential being is different from mental being. The full meaning of an entity abides in essential being, not in the individual mind.²⁷

With these distinctions established, we can better understand Stein's notion of a "thought-world." The mind forms concepts patterned after objects and their corresponding essences and essentialities. The interrelated collection of these concepts can be described as a thought-world:

The ideally perfect concept would be congruent with the [essence] quid without, however, being identical with it. And the concept which is formed by an individual being aims at this ideal concept (provided that what is aimed at is really the concept of the [essence] and not merely some "universal determination"), but the formed concept lags more or less behind this ideal goal, either owing to its incompleteness or owing to its inadequacy. Every human being possesses his or her own "conceptual world" which may coincide more or less not only with the *real world* but also with the *world of ideal concepts* and with the conceptual worlds of other human beings (Stein, 2002, 326).

²⁶ Stein, 2002, 326.

²⁷ For a helpful treatment of how Stein's position on this point relates to those of Thomas Aquinas, John Duns Scotus, and Henry of Ghent, see Salas (2011, 323-340).

Here, Stein juxtaposes the “real world” to the “conceptual world,” or thought world, as well as to the “world of ideal concepts” after which our concepts strive. The concepts we form can be refined through experience, but they will always “lag behind” their corresponding ideals, or essences and essentialities. Likewise, the webs of concepts formed in the mind imperfectly reflect the full contexture of meaning that is essential being. Since no two people have an identical history of experience, no two people will have an identical collection of concepts—or, as Stein says, an identical “conceptual world.” However, *every conceptual world is nevertheless grounded in the “real world” of actual being and in essential being, i.e. “world of ideal concepts” that constitutes the meaning of being.* This is no constructionist account of meaning: all meaning in the mind is *received*, more or less perfectly, and can (in theory, but not in human practice) be *measured against* its corresponding reality in actual and essential being. This satisfactorily resolves the above-mentioned challenge concerning relativism.

Now, we can identify the “meaningful content” discussed earlier in terms of essential being. The soul “takes in” the meaning constituted by essences and essentialities, but always receives it in its own way, “transforming” that meaning into concepts that lag behind but nevertheless correspond to essentialities. This identification of meaningful content is further supported by the similarity between the different levels of essentialities and of that which nourishes the soul.

[Essentialities] are manifold. There are derived [essentialities] which are related to simpler ones and which can be made intelligible by referring them back to the latter (e.g., the [essentiality] “bittersweet”). The ultimate simple [essentialities], however, can no longer be derived from one another. Within the sphere of consciousness such simple [essentialities] are designated by the names of different experiential content, such as mourning, joy, grief, lust (Stein, 2002, 66).

Any given entity can correspond to a set of interrelated essentialities, ranging from complex or “derived” essentialities such as *bittersweet*, to simple essentialities such as *joy*. Essential being, to borrow a phrase from Gricoski, is therefore “populated” by a great variety of essences and essentialities that

range from hyper-specific (the red of this particular rose) to sweepingly broad (joy).²⁸ The soul is formed, or nourished, by this whole range of meaningful content. It is more intuitive to recognize how the soul is nourished by taking in the simple, universal essentialities more and more fully. For example, Aristotle's *Nicomachean Ethics* is often selected as a text for freshmen to study at least in part because reflecting upon the nature of friendship and happiness can help students recognize those overarching realities in real life. However, Stein points out that the soul is also formed by very specific meaningful content:

The bright sunshine and the radiance of the azure sky, a serene landscape, the gay laughter of a child, or some consoling word of encouragement—all of these may serve to awaken new life in the soul. What strikes the senses in all these experiences is a spiritual reality which asks to be admitted into the soul, so that this reality may gain life in it (Stein, 2002, 435).

Even the most particular aspects of entities we encounter, like a specific landscape or conversation, correspond to something in essential being and therefore offer meaningful content for the soul to receive and transform. Stein's attentiveness to this aspect of education that is less intellectual in the traditional sense but no less formative reflects a holistic conception of the human person as body, soul, and spirit.

Finally, we see that essential being represents the foundational “meaning of being” toward which all philosophical inquiry strives and upon which is grounded the intelligibility of philosophical languages and thought-worlds. Our concepts are modeled after essences, which are patterned after essentialities, which in turn stand as the most fully-intelligible created realities:²⁹

We previously stated with respect to [essentialities] that they represent the ultimate meaning and are the truly intelligible. If this is the case, then it must

²⁸ Fr. Thomas Gricoski writes, “Qualities and experiences also have an essence [...] The notion that even essences have essences indicates how the essential realm of meaning is more ‘populated’ than the sphere of actual being. Assigning an essence to every object results in an ontology with more essences than the moderate realism of Thomas and Aristotle, for whom there are only essences of actual things” (Gricoski, 2020, 102).

²⁹ Stein, of course, identifies God as the most fully-intelligible reality. Essentialities are created by Him.

be the [essentialities] from which the meaning of words ultimately derives. As a matter of fact, that which is the ultimate ground of all intelligibility also makes possible all linguistic understanding and all linguistic communication. We therefore now conclude *that all names are actually and ultimately expressions of [essentialities]* (Stein, 2002, 79).

Earlier, we pointed out that the possibility of translation relies upon the reality of some objective meaning that can be fastened upon by various words in various languages. Here, we see that this objective meaning corresponds to the essentialities abiding in essential being. Essential being is the ground of meaning that affords the possibility of translating languages, including the philosophical languages that correspond to particular thought-worlds. Each thought-world constitutes a particular, limited reception of the full contexture of meaning that is essential being. Through studying the words of philosophical predecessors, we gain access to their thought-world and receive meaningful content that can deepen our own particular, limited reception of the meaning of being. Since all concepts lag behind their corresponding essences, no thought-world is complete, and so philosophical inquiry continues throughout history as a search for the full meaning of being. In this sense, the “common object of exploration” is nothing other than essential being itself. However, in another sense, essential being is not the *ultimate* ground for the meaning of being, nor is it truly the common object of pursuit. Rather, the ultimate end is God, from whom all meaning ultimately comes.

The actual quidditative determinateness [*Wesenbestimmtheit*] of things point beyond itself to *what* they should be, i.e., to that archetypal reality which is their measure and model. However, the riddles which are posed by the being and intelligibility of these archetypes, pure forms, or [essentialities]—we seize them without really holding them, because it is only with their aid that we grasp whatever we seize of things—makes us seek an answer which a philosophy of purely natural reasoning cannot give [...] The divine Logos, by whom and in whose image everything was created, is for us the archetypal existent who comprises in himself all finite archetypes. These latter do not thereby become more intelligible for us, but we begin to see the reason for their non-intelligibility. They are enveloped in the very same veil of mystery

which hides from us and simultaneously reveals to us in certain general contours everything that is divine (Stein, 2002, 243)³⁰.

Our concepts point toward essences, which point toward archetypal yet finite essentialities, which in turn point toward the *infinite and creatively effective archetypes of the Divine Ideas* contained within the Logos, the second person of the Trinity.³¹ It is in this sense that Stein's famous statement can be better understood: "God is truth. All who seek truth seek God, whether this is clear to them or not" (Stein, 1993, 272). Careful philosophical and theological study would be required to fully unravel the significance of Stein's statements here and to reckon with the metaphysical status of essential being in relation to actual being and God's eternal divine being. For our purposes, though, it is sufficient to close with a simple observation: Stein's position that education should lead the soul toward closeness with God reflects her metaphysical framework wherein the meaning of being points ultimately to the divine *Logos*.

³⁰ Antoine Levy connects this notion of creation as a veiled picture of the divine, or as broken mirror, as distinctively Jewish: "In Stein's universe, two distinct spheres of causality, one immanent and one transcendent, continuously intertwine without ever harmoniously merging into one. In contrast to Aquinas' fundamental insight, the boundaries of the first of the two spheres are no longer an opportunity to celebrate the goodness and beauty of creation as the best possible way to honor that of the Creator. This immanent boundary is a veil which, on the one hand, mercilessly hides the Creator from sight, leaving the created world in the throes of some inscrutable evil, and, on the other hand, lets a dim ray of light shine through ("*der Grund ihrer Unbegreiflichkeit leuchtet auf*"), a ray barely sufficient to guide the fragile steps of human beings towards the fulfillment of their most idiosyncratic and personal truth. To put it in a single sentence, the world that emerges from the Scotist inflection of Aquinas' metaphysics is the world of Jewish exile. It is the world of Esther, in which miracles happen and yet only the one who has faith can discern the hand of God in the texture of events. It is a universe where the affirmation of meaning must ceaselessly prevail over the denial of meaning and its abyss" (Levy, 2022, 363). Although I am not familiar enough with the Jewish intellectual tradition to support or challenge Levy's interpretation, I find his perspective interesting, especially considering Stein's recorded self-identification with the figure of Esther.

³¹ The question of to what degree Stein's essentialities correspond to Aquinas's understanding of the divine ideas is an ongoing subject of scholarly debate. For evidence in favor of identifying Stein's essentialities with the divine ideas, see Borden Sharkey, 2001 (58 and 104-105). For an argument against, see Salas (2011, 335). See also Gricoski (2020, 111-121).

5. CONCLUSION

We set out to contextualize Stein's account of essential being within her philosophical paradigm as a whole and to show how it reflects her concern for the human person and human experience. What we found is that essential being stands as the grounds for intelligibility for finite being and underlies all experience.

Although one can navigate daily life without reckoning with essential being, reflecting upon the nature of education and philosophical inquiry generates questions that, for Stein, cannot be answered without recourse to essential being. Her theory of essential being deals with many of the same metaphysical issues treated in preceding theories yet is motivated by a set of concerns that is distinct to Stein and, I would argue, representative of the cultural and philosophical context in which she was writing.

In closing, I would like to suggest that reading Stein well may not necessarily require but is certainly helped by paying close attention to the images, analogies, and metaphors she uses. Stein was, after all, a teacher—and, we can reason, a very good one. She uses such elements as teaching tools in her philosophical writings, thereby teaching her readers as she simultaneously joins us as a learner among learners on the hunt for the meaning of being.

6. BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Gricoski, Thomas. (2020). *Being Unfolded: Edith Stein on the Meaning of Being*. The Catholic University of America Press
- Husserl, Edmund. (1982). *Ideas Pertaining To A Pure Phenomenology And To A Phenomenological Philosophy*. Traducido por F. Kersten. Martinus Nijhoff Publishers.
- Levy, Antoine. (2022). Metaphysics of Esther: Edith Stein between Aquinas and Scotus. En Agata Bielik-Robson (Ed.), *The Marrano Way* (341-364). De Gruyter.
- Newman, John Henry. (1979). *An Essay in Aid of a Grammar of Assent*. University of Notre Dame Press.
- Salas, Victor M. Edith Stein and Medieval Metaphysics. *American Catholic Philosophical Quarterly*, 85 (2), 323-340.
<https://doi-org.proxycu.wrlc.org/10.5840/acpq201185218>

- Sharkey, Sarah Borden. (2001). *An Issue in Edith Stein's Philosophy of the Person: The Relation of Individual and Universal Form in Endliches und Ewiges Sein* (Tesis doctoral). Fordham University. <https://research.library.fordham.edu/dissertations/AAI3025014>
- (2023). *Edith Stein's Finite and Eternal Being: A Companion*. Lexington Books.
- (2010). *Thine Own Self: Individuality in Edith Stein's Later Writings*. The Catholic University of America Press.
- Stein, Edith. (2017) *Essays on Woman*. Traducido por Freda Mary Oben. ICS Publications.
- *Finite and Eternal Being*. (2002). Traducido por Kurt F. Reinhardt. ICS Publications.
- *Knowledge and Faith*. (2000). Traducido por Walter Redmond. ICS Publications.
- *Potency and Act*. (2009). Traducido por Walter Redmond. ICS Publications.
- *Self Portrait in Letters*. (1993). Traducido por Josephine Koepfel. ICS Publications.

RESEÑAS / REVIEWS



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

Reseñas / Reviews

CABALLERO, KATIA Y MULA-FALCÓN, JAVIER (COORDS.)
(2025). *Neoliberalismo y educación superior*. Octaedro, 188 pp.

La universidad, históricamente concebida como un espacio de pensamiento crítico, creación de conocimiento y servicio público, vive hoy una transformación estructural marcada por la lógica neoliberal. Esta obra colectiva, coordinada por Katia Caballero y Javier Mula-Falcón, analiza con rigor las múltiples aristas de ese cambio, explorando cómo la mercantilización, la competencia y la precariedad han redefinido las funciones, identidades y prioridades de la educación superior.

El libro presenta un análisis crítico de cómo las transformaciones económicas, políticas sociales y culturales han moldeado las instituciones académicas de educación superior, en concreto las universidades, todo ello en un contexto académico en el que también se pone en tela de juicio el modelo de evaluación del profesorado universitario. A través de los diferentes capítulos, plantea de manera implícita pero constante, que la pedagogía universitaria no puede ser ajena al contexto político-económico en el que se desarrolla. La orientación neoliberal que han tomado las universidades en las últimas décadas, amenaza con desplazar la formación crítica por una capacitación técnica estrechamente ligada a intereses de mercado y defensa. Esto implica un riesgo profundo: la pérdida de la universidad como espacio de construcción colectiva del conocimiento y de debate democrático. En términos pedagógicos, supone pasar de un modelo centrado en el aprendizaje reflexivo, interdisciplinar y

orientado a la transformación social, a un aprendizaje basado en la eficiencia, la estandarización y la utilidad inmediata. Frente a ello, el libro invita a la reflexión y a la propuesta de prácticas docentes que recuperen el compromiso de la universidad con el bien común, que fomenten el pensamiento crítico y mantengan un vínculo activo con las necesidades sociales y comunitarias. La defensa de una pedagogía crítica, emancipadora y con un fuerte compromiso ético se presenta como una de las tareas más urgentes para contrarrestar las tendencias que el libro documenta.

La obra se articula en siete capítulos que combinan el análisis teórico con estudios de caso, todos atravesados por una preocupación central: la pérdida de la función social y crítica de la universidad frente a intereses empresariales y lógicas de mercado. Los textos muestran que este fenómeno no es local ni coyuntural, sino que forma parte de un patrón global que conecta experiencias en Europa, América Latina y Australia. En el capítulo uno Enrique Javier Díez-Gutiérrez denuncia que el neoliberalismo ha transformado las universidades en instituciones corporativas, priorizando la competitividad y la mercantilización del conocimiento. El autor expone cómo organismos internacionales como el FMI, el BM o la OCDE han promovido políticas que transforman la universidad pública en una institución empresarial orientada a destacar en los rankings y promover la productividad.

Denuncia el impacto y el auge de las universidades privadas –que han experimentado un importante apogeo en los últimos años–, la subida de tasas académicas y la precarización del profesorado. Además, rechaza el tipo de prácticas académicas en las que la docencia pierde valor y la investigación se subordina a los intereses del mercado. También expone la problemática de precarización del profesorado universitario, con contratos temporales y bajos salarios, lo que afecta su bienestar y calidad de vida, a lo que se añade la presión por publicar, siendo un requisito imprescindible para mantenerse y promocionar en la universidad, lo que ha generado una carrera investigadora centrada en métricas y rankings, desvalorizando la docencia y la investigación de fondo. En el capítulo dos, Elba Gutiérrez-Santiuste, María Jesús Rodríguez-Entrena y María José Latorre-Medina estudian los baremos de contratación del profesorado en universidades andaluzas. El capítulo analiza cómo la LOMLOU (Ley Orgánica de Modificación de la LOU) ha reconfigurado las

reglas de entrada y progresión en la carrera docente universitaria en España, dentro de un contexto de políticas neoliberales. A través de un análisis comparativo, muestran cómo los criterios actuales pueden favorecer la discrecionalidad, la desigualdad y la falta de transparencia afectando, sobre todo, a quienes inician su carrera académica.

En este contexto adquiere más valor la investigación cuantificable a través de publicaciones indexadas, proyectos financiados, etc., y se relega a un segundo plano la docencia, la gestión y transferencia de conocimiento. Esto genera un perfil de docente orientado al mercado y la competitividad, a lo que hay que añadir la precariedad y la brecha entre docentes estables y temporales. Además, las autoras critican que, en este nuevo modelo, la investigación se dirige a áreas “rentables” o de moda, donde la prioridad es aparecer y subir en los rankings internacionales.

En el tres, Antonio Bolívar reflexiona sobre el desequilibrio creciente entre docencia e investigación. Critica la hegemonía del modelo “publica o perece” y alerta de que priorizar exclusivamente la investigación indexada empobrece la calidad de la enseñanza y socava la función formativa de la universidad. Propone recuperar un modelo integrado que valore ambas dimensiones. En el capítulo se analiza cómo las políticas universitarias actuales han alterado el tradicional equilibrio entre docencia e investigación, desplazando el centro de gravedad hacia esta última bajo parámetros de productividad y mercado. El autor defiende la necesidad de resituar el equilibrio entre docencia e investigación, reconociendo que ambas son funciones esenciales y complementarias, y alerta de que la subordinación de la docencia a la lógica productivista amenaza la esencia de la misión pública y formativa de la universidad.

En el cuarto, Javier Mula-Falcón, Katia Caballero y Javier de la Hoz-Ruiz analizan cómo el neoliberalismo reconfigura la identidad profesional del docente universitario. La competencia individual, la cultura de la evaluación cuantitativa y la inseguridad laboral generan tensiones que llevan a redefinir el sentido de la profesión académica, muchas veces en detrimento de la colaboración y el compromiso social. Los autores sostienen que la universidad actual moldea una identidad académica flexible, competitiva y orientada al mercado, pero en detrimento de la estabilidad, la autonomía y la vocación pública que históricamente definían la profesión docente universitaria. Esto genera proble-

máticas tales como la fragmentación entre docencia, investigación, gestión y captación de recursos, lo que tiene como consecuencia, entre otras, la competencia interna y debilitamiento del compromiso social y crítico así como la precariedad e inestabilidad, sobre todo en jóvenes y colectivos de reciente incorporación.

En el cinco, Alicia Villar-Aguilés y Sandra Obiol-Francés profundizan en el impacto diferenciado que las dinámicas neoliberales tienen sobre las mujeres académicas. Este capítulo presenta una visión crítica de la universidad neoliberal como un modelo incompatible con la misión histórica y social de la institución académica. Las autoras documentan dificultades de conciliación, discriminaciones de género en evaluaciones y promociones, y estrategias que desarrollan las académicas para resistir un sistema que reproduce desigualdades estructurales. El capítulo argumenta que la universidad neoliberal es irreconciliable con una institución comprometida con el bien común, ya que su lógica mercantil desplaza el conocimiento como derecho y bien público hacia un producto al servicio de intereses económicos y de mercado. En el seis, nuevamente Mula-Falcón, Caballero y de la Hoz-Ruiz examinan las condiciones de quienes ingresan a la academia hoy e identifican problemáticas tales como: los contratos temporales, exigencias inmediatas de productividad investigadora, dificultades para estabilizarse y construir una identidad académica sólida. Los autores señalan que se enfatiza la carga emocional y personal que supone iniciar una carrera en un contexto altamente competitivo y precario. El capítulo pone la mirada especialmente en la situación de los profesores universitarios noveles en el contexto de transformación neoliberal de la educación superior, señalando los retos estructurales y culturales que enfrentan, entre los que destacan cuestiones tales como: contratos temporales, condiciones económicas precarias, así como la alta carga de trabajo. Además, hay que añadir la falta de apoyo y acompañamiento en el proceso, lo que genera un modelo de profesorado universitario con una identidad académica fragmentada, marcada por precariedad y la competencia.

En el último capítulo, Juan Ramón Rodríguez-Fernández y Grant Banfield cierran la obra con un estudio de caso que trasciende lo local para ilustrar tendencias globales. Analizan la fusión de dos importantes universidades australianas, presentada como una operación de eficiencia y proyección internacio-

nal, pero, profundamente ligada a la captación de fondos, la internacionalización lucrativa (especialmente de estudiantes extranjeros) y la vinculación con el complejo industrial-militar. Los autores muestran cómo esta unión no solo reorientó la oferta académica hacia áreas de interés estratégico para el mercado y la defensa, sino que también implicó una mayor dependencia de financiación externa condicionada. Se describe un escenario donde la educación deja de ser un bien público para convertirse en un servicio orientado al lucro. El capítulo detalla los riesgos de subordinar la investigación a agendas militares y corporativas, desde la restricción de la autonomía académica hasta el desplazamiento de la investigación básica y crítica. Lejos de ser un fenómeno aislado, el caso australiano es presentado como un espejo de procesos similares en otras partes del mundo, incluido el contexto español. Rodríguez-Fernández y Banfield concluyen proponiendo un modelo alternativo: una universidad para el bien común, comprometida con problemas sociales, ambientalmente responsable y centrada en la formación de ciudadanía crítica más que en la producción de capital humano para el mercado. El capítulo 7, en particular, actúa como un espejo de tendencias globales que no se limitan a Australia, sino que tienen resonancia en contextos universitarios de todo el mundo.

El libro *Neoliberalismo y educación superior*, es un texto imprescindible para entender cómo las políticas neoliberales han penetrado en la universidad, modificando no solo su estructura y financiamiento, sino también su sentido mismo. El equilibrio entre capítulos de corte teórico y estudios de caso hace que sea una obra útil tanto para investigadores como para docentes y estudiantes interesados en la defensa de la educación superior como bien público. A través de estudios de caso y reflexiones teóricas, los autores de la publicación examinan y reflexionan acerca de las tensiones entre los ideales de la universidad pública y las presiones del mercado, la globalización y la política gubernamental. En conjunto, la obra logra articular una mirada crítica que invita a reflexionar sobre el futuro de la educación superior y la necesidad de resistir las presiones que buscan subordinarla a intereses ajenos a su misión académica y social.

No solo diagnostica problemas, sino que también apunta a un modelo alternativo: una universidad pública, democrática, crítica, inclusiva y orientada al bien común, no al beneficio privado. Algunas consideraciones clave que destacan los autores, tienen que ver con la defensa de la universidad como

bien público y, en ese sentido, plantean la necesidad de recuperar una universidad comprometida con el pensamiento crítico, la autonomía académica y el servicio a la sociedad. También destacan la importancia de la función social de la educación superior para la transformación social, donde se pone en valor la docencia y las investigaciones equilibradas. Los autores del libro insisten en que ambas funciones deben reconocerse como complementarias y esenciales, evitando que una se subordine a la otra. También está latente la reivindicación de la autonomía y la libertad de cátedra.

Los autores de la publicación proponen protegerlas frente a las presiones de rankings, mercados y financiación condicionada. Con relación a los docentes, apuestan por ofrecer unas condiciones laborales dignas y destacan que mejorar la estabilidad y el reconocimiento del profesorado es clave para mantener la calidad educativa y la innovación. También abogan por un modelo de universidad con una perspectiva inclusiva y equitativa y llaman a combatir la desigualdad de acceso y promoción, así como las brechas de género y las derivadas del capital económico. Además, sugieren fortalecer redes de colaboración, investigación crítica, prácticas docentes centradas en el alumnado y modelos de gobernanza más democráticos.

MARÍA VERDEJA MUÑIZ

Universidad de Oviedo

ID ORCID 0000-0003-0499-9248

verdejamaria@uniovi.es

ALVIRA, RAFAEL

(2024). *El dogma demo-crático: la sociedad civil y su gobierno*. Ediciones Rialp, 318 pp.

Rafael Alvira, pensador prolífico de variados intereses, se inscribe en una tradición de filosofía práctica que no teme diseccionar las realidades de su tiempo a través de las herramientas de la razón y el pensamiento. Este libro

póstumo, El *dogma demo-crático* no es una apología ni una condena simplista, sino un examen riguroso de aquello que, en el imaginario colectivo, ha llegado a ser intocable: la democracia en sí misma. Sin embargo, el mérito singular de este autor reside en su capacidad para desentrañar todas y cada una de las capas de significado que se han ido depositando sobre este concepto a lo largo de los años, revelando no solo sus virtudes, sino también sus peligros latentes cuando se erige como una verdad incuestionable, es decir, como un dogma.

El punto de partida de Alvira comienza a través de una observación aguda de la democracia, en la que afirma que su planteamiento en el mundo contemporáneo ha trascendido más allá de su condición como mero sistema político, para llegar a convertirse en una especie de religión cívica. No se trata de un conjunto de procedimientos o de un ideal de participación, sino de un credo inatacable, un pilar moral capaz de trascender todos los aspectos de la vida pública y, en ocasiones, incluso, la privada. Esta sacralización, argumenta Alvira, es lo que la convierte en dogma. Y como todo dogma, exige una adhesión incondicional, penalizando la disidencia y dificultando la crítica constructiva. La consecuencia inmediata de esto es, paradójicamente, una merma en la capacidad reflexiva y un empobrecimiento del debate público. Si la democracia es el bien supremo e incuestionable, ¿qué queda por discutir? ¿Cómo puede perfeccionarse si su propia esencia es ya perfecta e intocable?

Una de las ideas centrales que el autor desarrolla para sustentar esta tesis es la gradual y paulatina desvinculación de la democracia de sus raíces filosóficas y éticas. Para Alvira, la democracia, en sus orígenes, no era un fin en sí misma, sino un medio para alcanzar ciertos bienes superiores: la justicia, la libertad, el bien común. Sin embargo, el “dogma democrático” invierte esta relación, haciendo de la democracia el fin último, vaciándola de contenido trascendente y reduciéndola a un mero mecanismo de agregación de voluntades, a menudo inestables y carentes de un fundamento moral sólido. En esta reducción, se ve un peligro fundamental: la posibilidad de que la mayoría, en su búsqueda por la satisfacción inmediata, termine por violar los derechos de las minorías o, incluso, socavar los principios mismos que sustentan una sociedad buena y justa. La tiranía de la mayoría, un temor clásico en la filosofía

política resurge aquí con una nueva y sutil vestidura, como afirma Alvira: “El punto está en que es posible determinar el bien común, pero es imposible saber si se da una voluntad común general” (194).

Alvira no se limita a señalar el problema, sino que profundiza en sus causas. Una de ellas es la primacía del procedimiento sobre el contenido. La validez de una decisión, en el marco del dogma democrático, no radica tanto en su propia bondad o justicia, sino en el hecho de haber sido adoptada por los mecanismos democráticos establecidos. Este formalismo extremo, argumenta el autor, conduce a una ética de la mera legalidad, donde lo justo se confunde con lo aprobado, sin espacio para una reflexión crítica sobre el fundamento de las leyes y las diferentes políticas impuestas. “En realidad, hoy día, la comunidad política es una ficción estatal. Por un lado, un Estado democrático no tiene principios suficientes para crear un pueblo, es decir, una verdadera comunidad. Y, por otro, es posible y necesario distinguir la esfera política de la económica, pero es imposible separarlas” (208).

Otro pilar de pensamiento en esta obra es la crítica a la concepción de la libertad que subyace al dogma democrático. La libertad, tal como se entiende comúnmente en este contexto, es una libertad negativa: la ausencia de coacción, la capacidad de hacer lo que uno quiera siempre y cuando no se traspasen los límites impuestos por la ley. Alvira argumenta que esta concepción es insuficiente afirmando que la verdadera libertad, la libertad positiva, no es solo “libertad de”, sino “libertad para”: libertad para alcanzar la plenitud humana, para desarrollar las virtudes, para perseguir el bien. Al reducirla a su dimensión negativa, la democracia corre el riesgo de promover el individualismo frente al colectivismo.

Relacionado con esto, Alvira examina la erosión de la autoridad en la sociedad democrática. En un sistema donde la legitimidad reside exclusivamente en el pueblo y donde cualquier jerarquía es vista con recelo, la autoridad, entendida no como imposición sino como saber o virtud, se desvanece. Esto tiene consecuencias significativas para la educación, la cultura y, por supuesto, para la cohesión de la sociedad y los ciudadanos. Si no hay referentes de autoridad legítima, la comunidad se fragmenta en una multitud de opiniones individuales, sin capacidad de discernimiento o de orientación hacia un bien común. Por ello, el autor argumenta que es clave la aparición de una social

civil, ya que es “la forma política del futuro, pues es la única que enlaza bien lo común con la libertad individual: es la dignidad de lo que hoy se entiende por democracia” (233).

El autor también se detiene en la relación entre democracia y verdad. El dogma democrático, al exaltar la opinión de la mayoría como fuente última de validez, tiende a relativizar la verdad. En este contexto, la verdad no es algo que se descubre o se busca, sino algo que se construye a través del consenso entre las partes implicadas. Alvira advierte contra esta “democratización de la verdad”, que puede llevar a una disolución de los criterios objetivos y a la imposibilidad de un diálogo racional sobre cuestiones fundamentales. No obstante, sería un error interpretar a Alvira como un detractor de la democracia *per se*. Su crítica no es contra la democracia como forma de gobierno, sino contra su degeneración en dogma. En este sentido, el pensador español aboga por una democracia que no sea única y exclusivamente procedimental, sino también sustantiva. Una democracia que, respetando la voluntad de la mayoría, también se oriente por principios morales y por la búsqueda de la verdad. Una democracia que fomente la participación auténtica, pero que también promueva la deliberación, lo que implica una revalorización de la educación cívica, no como adoctrinamiento en el dogma, sino como formación para la virtud y para el pensamiento crítico.

La solución que Alvira propone pasa por una revitalización de la sociedad civil y de las instituciones intermedias, aquellos cuerpos sociales que se sitúan entre el individuo y el Estado. La familia, las asociaciones, las comunidades locales, las iglesias; todas ellas son esferas donde se fraguan las virtudes cívicas y donde se cultiva el sentido de pertenencia y de responsabilidad. Una sociedad que reniega de su tradición se encuentra desorientada, sin anclajes. La tradición, bien entendida, no es un lastre, sino un patrimonio que nos permite discernir lo valioso de lo efímero, lo justo de lo arbitrario. Y por supuesto, las emociones y los sentimientos, puesto que, “en el amor verdadero, todos se subordinan a ese amor” (269). Estas ideas son tomadas como referencia de la obra *De la democracia en América*, de Alexis de Tocqueville, en la que se refiere a que, si bien la democracia trae consigo cambios y un movimiento general de todas las cosas, es el corazón humano lo que realmente da forma a la sociedad en una democracia.

La importancia de esta obra no puede subestimarse en la actualidad. En una sociedad donde la polarización política y la aparición constante de *fake news* se encuentra a la orden del día y amenazan la cohesión social, las advertencias de Rafael Alvira sobre el dogma democrático y la relativización de la verdad, resuenan con fuerza. Su análisis nos ayuda a comprender cómo la fe ciega en el procedimiento, desprovista de un sólido fundamento ético, puede conducir a la fragilidad de las instituciones y a la erosión de la confianza. Alvira también afirma que la democratización de la verdad es una falacia, puesto que la verdad, no puede someterse a votación. Si una noticia falsa se vuelve viral y es aceptada por la mayoría, no por ello se convierte en verdad. Esta confusión entre lo popular y lo verdadero es, para el autor, una de las mayores debilidades de la democracia dogmática.

Otra de los puntos básicos del pensamiento de Alvira es su crítica a la despolitización de la vida pública. El autor explica cómo el dogma democrático tiende a adormecer la conciencia cívica y a relegar la política a un espectáculo de medios, en el que el ciudadano se convierte en un consumidor de información y en un votante ocasional, en lugar de ser un agente activo. Bajo la premisa de si todas las opiniones son igualmente válidas y lo único que importa es la satisfacción personal, Alvira lanza la siguiente pregunta: ¿Por qué molestarse en participar en el tedioso y conflictivo proceso de la política? La apatía y el cinismo son el resultado inevitable de esta despolitización. Por todo ello, es necesario recuperar la dignidad de la acción política y comprender que la participación como ciudadanos es una responsabilidad y un deber, no solo un derecho. Es un compromiso con lo público donde el ser humano se realiza como animal político y donde se fragua la verdadera libertad. Por ello, su obra es un llamado a la acción, a la reflexión y al compromiso con la *polis*, con la comunidad, más allá del mero ritual de la democracia electoral.

Esta obra, fundamental para el estudio de la filosofía política contemporánea, nos obliga a preguntarnos: ¿Qué es la democracia? ¿Cuál es su propósito? ¿Cómo podemos asegurar que, en su búsqueda de la igualdad y la libertad, no termine por sacrificar la justicia y la verdad? Alvira no ofrece respuestas sencillas, sino que invita a una reflexión profunda, a un examen de conciencia sobre nuestros pensamientos. Y en esa invitación a la crítica reflexiva, reside la verdadera contribución de este pensador a la perenne tarea de la filosofía. *El*

dogma demo-crático nos recuerda que la verdadera democracia no se mide por la unanimidad de sus voces, sino por la vitalidad de su debate, por su capacidad de autocrítica y por su incesante búsqueda de la verdad y el bien común, más allá de cualquier dogma.

ÁNGELA TALTAVULL PÉREZ-FOLGADO

Universidad CEU San Pablo, CEU Universities (España)

ID ORCID 0009-0002-5009-8520

angela.taltavullperez@ceu.es

TOLENTINO MENDOÇA, JOSÉ

(2024). *La amistad. Un encuentro que llena la vida*. Ediciones Mensajero. 142 pp.

En la sociedad en la que vivimos destacan la rapidez, las relaciones, amistades y conexiones superficiales, así como la tristeza emocional. Es por eso por lo que José Tolentino Mendonça nos cautiva con un ensayo a la vez cercano, poético y profundo que trata de la amistad desde un punto de vista humanista y teológico. En *La amistad. Un encuentro que llena la vida* se plasma con una gran sensibilidad literaria, el preciado amuleto que son los vínculos y las amistades, así como los abrazos y la acogida que estas pueden llevar consigo y que, en este vertiginoso mundo en el que se encuentra la sociedad en este momento tienen un papel sanador, transformador y reconstructor.

El texto se presenta principalmente en forma de meditaciones breves, dividido en catorce capítulos, que van desde “Lo que los amigos se intercambian con un abrazo” hasta “Pequeña sinfonía de la amistad”. Tolentino expone la amistad como un milagro corriente, como algo divino en lo que Dios se está manifestando, no como algo rutinario o como se dejan ver muchas veces las relaciones en la actualidad, como si estuvieran basadas meramente en emociones y en la utilidad. Mediante su prosa serena, el autor nos invita a ir más despacio y a detener nuestra mirada en los pequeños detalles como pueden ser: el silencio entre los amigos, la necesidad de la mesa, la presencia incondicional, la espera, el consuelo o la simple amabilidad.

El libro se desarrolla en la idea central de que un verdadero amigo es aquel que camina al lado de la persona siempre brindando apoyo, consejo y todo lo necesario, de lo importante que son los abrazos. Ciertamente, por su medio podemos llegar mucho más lejos que con horas de conversación y de comprensión. Los amigos de verdad son aquellos que aman sin un motivo que lo justifique, sin esperar recibir nada a cambio, ni por interés alguno, y aunque no comparten siempre la opinión del otro, siguen al lado y apoyando, aunque opinen diferente. El que recuerda que, en estos tiempos de tanta rapidez es fundamental pasar por la vida de los demás despacio, no a la carrera, dado que con esto podemos ayudar a mejorar mucho nuestra sociedad. En efecto, un abrazo puede ayudar, facilitar, incluso resolver problemas que en horas de conversación y de comprensión no solucionaríamos.

El autor, alejado de definiciones o de sentimentalismos, nos hace recuperar un punto de vista de la amistad como ese lugar en el que no somos juzgados, sino que las personas nos desarrollamos interiormente, crecemos como seres humanos. En la auténtica amistad se cuida con complicidad, afecto, y relación, persistiendo en el tiempo. A su vez, Tolentino recuerda que siempre hay alguien que está dispuesto a abrazarnos, ese alguien es Jesús. Es una de las formas más completas de caridad y de caminar hacia la santidad. Pues, en efecto, los amigos son los hermanos que elegimos. En las buenas amistades no hay envidia, sino admiración, gratitud, confianza. Consecuentemente es de necesidad inmediata en esta sociedad una manera de vida más equilibrado. El registro del autor del libro es sereno y reflexivo, esto hace que transmita mucha paz y su inmersión en el ensayo sea fácil. Usa imágenes de gran sencillez pero que traspasan. Recurre al silencio, acompañado de estar en paz, de recuperar la sensibilidad y de infinidad de consejos como vehículo para la profundidad. El padre Tolentino no argumenta, más bien sugiere. No impone sus ideas, ni una tesis, sino que, más bien, abre un espacio en el que intenta que el lector abra su corazón, reconozca y escuche en su propia vida, las diferentes verdades que muestra en la obra. Por lo tanto, este ensayo puede servir para una experiencia lectora personal, de igual modo, como un material de gran valor para acompañar, guiar a comunidades o para organizar retiros espirituales.

Con esta obra, José Tolentino Mendonça, nos hace volver a pensar en que una verdadera amistad es aquella que va más allá de una mera afinidad de emociones, gustos u opiniones, considerando que eso no es un requisito esencial para una buena amistad. Por ello es de necesidad urgente cultivar o recuperar la sensibilidad para la vida. En consonancia con esto, nos recuerda que no se trata de algo lineal, aunque eso es lo que muchas veces se busca en el mundo de hoy. En consecuencia, al igual que creer es lanzarse a creer, amar es arriesgarse a amar y que de la mano de la fe todo es más fácil. La fe nos enseña a abrirnos sin miedo, tenemos que reconocernos elegidos en cada momento, no como en el presente, que mucha gente tiene su trayectoria vital vacía, ya que la vida terrena no es inmediatamente un paraíso. Dios es el claro ejemplo de un gran amigo, porque él nunca deja tirada a ninguna persona, siempre está a nuestro lado. No tenemos que perder la esperanza y hemos de volver al arte humano llamado lentitud, de la misma manera que la amistad también sería un arte.

A lo largo de este ensayo, Tolentino dialoga continuamente de forma implícita con la rica tradición cultural y literaria. Desde la amistad de David y Jonatán o de Moisés y Dios o de Abraham llamado el amigo de Dios por su obediencia, fe, confianza absoluta en Dios, el cual se presenta en la Biblia como el modelo de relación perfecto, hasta las diferentes reflexiones de Cicerón, Lewis, Montaigne o Kraus, que con su meditación nos hace recordar que el amor y el arte tienen un poder que crea y transforma. Que el verdadero amigo no se elige dependiendo de la apariencia, la afinidad inmediata o el éxito. Por el contrario con cercanía y cuidado es capaz de despertar en el otro una belleza más interior, la de ser amado y aceptado tal y como se es. Esto hace que se perciba en la obra un eco correspondiente a siglos de reflexión sobre este tema. Tolentino, además de repetir, reinterpreta esos referentes desde su perspectiva de creyente que vive en el siglo XXI, lo que aporta frescura al ensayo, actualidad e identificación con su propuesta.

El valor de este volumen va mucho más allá que la de un simple texto reflexivo para una lectura individual. A consecuencia de sus características: estructura breve, meditativa, pausada y evangelizadora, debe ser utilizada en diferentes contextos, como pueden ser pastorales, diferentes grupos de reflexión, espacios formativos con adultos o con jóvenes. Cada capítulo abre la

oportunidad de ser en comunidad, sucedido de un coloquio posterior, o con una reflexión interior en silencio, con su consecuente puesta en común. Este aspecto práctico hace que el alcance del libro sea más amplio, y lo convierte en una gran herramienta útil tanto para el acompañamiento como para la evangelización.

En estos tiempos que se caracterizan por la comunicación inmediata, la instantaneidad, la rapidez en el consumo, en las relaciones y en las experiencias, lo que propone Tolentino es disonante con la cultura dominante. Ante la fugacidad de los vínculos, él propone la durabilidad, ante el ruido constante, el silencio y ante el interés propio, la gratuidad del amor. Por esto, la obra exhorta a revisar cómo se desea vivir, cuáles son las verdaderas e importantes prioridades y la manera en la que se establecen las relaciones o si ya lo estamos haciendo bien, es decir, sin interés y con durabilidad, nos insta a que sigamos creciendo espiritualmente en el camino sin desviarnos y mejorando nuestras relaciones. La amistad que muestra Tolentino es una manera de resistir a la tiranía de la prisa, de igual modo, recuerda que el cultivar una amistad verdadera conlleva dedicación, paciencia, confianza y memoria compartida. Que no hay que improvisar y menos en lo más profundo, en la fe, en la confianza, en la complicidad o en el cuidado mutuo. Por eso, en cada gesto de fidelidad en las relaciones es un signo de esperanza que va en contra de la lógica del descarte frecuente en la sociedad actual en la que vivimos.

A lo largo de las páginas de esta obra, esta aclara a los lectores que no estamos solos en ningún momento. Que el amor de Dios se muestra presente en aquellas personas las cuales, en silencio, sin ningún tipo de interés, ni exigencias, nos acompañan caminando a nuestro lado. En la misma línea puede interpretarse como una llamada para ser esa presencia para los demás, es decir, vivir nuestros diferentes tipos de relaciones como parte del camino espiritual. Sin salirnos de ese camino, ya que, aunque a veces nos parezca que sea largo o pesado, pero se trata del camino hacia la felicidad. No sirve de nada salirse de él para ir rápido, sin escuchar, si no sabemos hacia dónde vamos.

Este libro en un diamante muy breve, pero con gran luminosidad, dulzura, todo esto sin idealizar y sin salirse del realismo. Es ciertamente valioso porque

puede ayudar y enseñar a todo tipo de lectores. Brinda un descanso contemplativo en medio del ruido y de la rapidez del mundo actual. La amistad tal y como nos dice Tolentino Mendonça no es que nos acompañe, que, además, nos santifica y nos acerca a Dios.

SERGIO GARCINUÑO DE SAN JUAN

Universidad Católica de Ávila

ID ORCID 0009-0009-2777-2477

sergiogarcinunodesanjuan@gmail.com

JIMÉNEZ, LYDIA (DIR.), CID VÁZQUEZ, M^a TERESA (ED.)

(2025). *La Universidad. Una propuesta de renovación*. Fundación Universitaria Española, 461 pp.

Actualmente vivimos en un contexto líquido, como apuntó Bauman. Ante tales circunstancias, las referencias antropológicas permanentes se han desdibujado y el relativismo ha pasado a configurar el nuevo marco de relaciones con la realidad. Los efectos de esta crisis se dejan sentir también en el ámbito educativo, donde se ha llegado a poner en entredicho la concepción clásica que sustentaba el proceso de formación propio de Occidente. Dado este contexto, la Universidad –como institución orientada hacia la búsqueda de la verdad– se ha ido desnaturalizando y urge volver a contextualizar su valor dados los retos del presente. Ante esta realidad y siguiendo la tradición de aquellos pensadores que trataron de reflexionar sobre los desafíos de la institución universitaria, como es el caso de Newman u Ortega, esta obra colectiva se nos presenta como un conjunto valioso de aportaciones que contribuyen, sin duda, a fomentar la reflexión sobre el valor y la misión de la Universidad en unos tiempos de fuertes cambios sociales donde lo viejo no termina de morir y lo nuevo no termina de nacer.

Con un sólido conocimiento humanístico y a partir de la propia experiencia académica, los autores van a abordar desde sus respectivas especialidades

las problemáticas y los desafíos que surgen en el ámbito de la educación superior, y cómo actuar ante dicha realidad sin perder la esencia de lo que ha sido la institución educativa fundamental de la cultura occidental.

Al abordar su lectura comprobamos que el libro está dividido en dos bloques temáticos, en los cuales se reúnen las contribuciones de los diferentes autores. Temáticamente, la primera parte se compone de una serie de capítulos reunidos a través de un hilo conductor que nos lleva reconocer cuál es la esencia de la institución universitaria. Mientras que, en la segunda parte, se recogen diferentes aportaciones que tratan de dar respuesta a la pregunta de cómo se debe materializar la vocación fundacional de la universidad dado los nuevos desafíos y los retos actuales. El primer bloque, titulado Renovación e innovación. *La identidad de la Universidad* reúne siete capítulos. Se inaugura esta primera parte con el texto de Higinio Marín, el cual va a abarcar, desde el punto de vista de la antropología filosófica, la genealogía del conocimiento humano y su relación con la idea de la libertad.

A través de este recorrido, el autor va a ir reflexionando acerca del surgimiento de la Universidad como institución cristiana y europea, y va a presentar aquellos acontecimientos históricos que trastocan su esencia, sobre todo a partir de la llegada de la modernidad. Concluye haciendo un balance final en el que reivindica el sentido histórico de la labor docente, y valora la negativa influencia de la burocratización de la docencia y otros fenómenos que acechan a la sede de la sabiduría. Continúa Pablo Pérez López haciendo un análisis de la realidad universitaria a partir de la influencia de las corrientes postmodernas y críticas que comienzan a llegar a los campus en los años 60 y 70. Desde esta perspectiva y por comparación, ahonda en las virtudes del verdadero modelo de enseñanza humanista frente a otros sucedáneos, y valora la especificidad de la relación que surge a la hora de mediar entre el conocimiento y el alumno. También va a destacar la valoración que hace el autor acerca de los desafíos del presente en relación con la deriva actual de la institución universitaria, y el peligro que supone fundar un modelo de educación sin compromiso con la verdad.

Compartiendo la preocupación que los autores ya mencionados tienen acerca de la deriva de la Universidad, Juan Manuel Blanch pone de relieve la importancia que asume el principio de unidad del saber como punto de partida

a la hora de buscar la verdad. En este sentido, va a poner en valor la importancia que tiene el hecho de establecer un diálogo asentado en principios comunes entre las ciencias y las humanidades. A partir de esta realidad, hace un análisis del papel que puede jugar la teología en un marco de enseñanza que tiene como objetivo el acercamiento a la verdad; y como propuesta de acción hace hincapié en volver a poner al docente en el centro del sistema como garantía de excelencia educativa en tiempos de cambio. A partir de una perspectiva más filosófica, María Esther Gómez se apoya en la obra de Santo Tomás y en el testimonio de Benedicto XVI para tomar conciencia sobre los fundamentos de la enseñanza con mayúsculas. A partir de estas fuentes nos enseña a valorar el papel que tienen los docentes a la hora de llevar a cabo el fin último de la Universidad. Desde una perspectiva integral de la educación, la autora hace un repaso de los elementos necesarios para que esta se pueda dar, y completa su análisis señalando la relación que existe entre la búsqueda de la verdad y la vocación de servicio de los docentes y los alumnos.

Cambiando de área, nos encontramos con las aportaciones de Raquel Vera, quien se centra en los retos que surgen a partir del desarrollo de las nuevas tecnologías dentro del marco de la enseñanza superior. Constata que la tecnología ha pasado de ser un medio para convertirse en un fin y, con ello, surge un gran desafío a la hora de tratar de humanizar la búsqueda de la verdad desde una perspectiva clásica. A partir de esta realidad, valora el camino virtuoso que se puede abrir entre los estudiantes teniendo como punto de partida el deseo del bien que todo hombre posee, a través del cual se puede conciliar la idea de verdad y trascendencia. Por último, hay que indicar que se va a interrogar acerca de si las nuevas tecnologías pueden ayudar a suscitar en los jóvenes el descubrimiento de tal deseo.

Nos acercamos a la historia de la educación de la mano de Fernando Romero, quien desarrolla en el capítulo sexto un análisis de la filosofía educativa occidental, partiendo del ideal educativo de la ilustración y terminando con la valoración de las últimas tendencias pedagógicas y sus repercusiones. Tomando perspectiva sobre esta realidad, se desarrolla una postura acerca de las implicaciones que presentan los intentos homogeneizadores en materia educativa y se constata cómo la metodología va sustituyendo al conocimiento a la hora configurar la lógica del sistema educativo. Se cierra el primer bloque

hablando del séptimo arte, ya que José Alfredo Peris desarrolla en el capítulo séptimo una defensa del valor del cine dentro de los espacios de aprendizaje ligados a la institución universitaria. Apoyado en las tesis de diferentes filósofos y teniendo en cuenta las necesidades educativas del mundo actual, el autor muestra ejemplos de cómo a través de la relación entre cine y humanismo, surgen conceptos tan interesantes como el de personalismo filmico.

Situados en la segunda parte del libro, nos encontramos con otros siete capítulos, en los cuales vamos a encontrar aportaciones que ayudaran a afrontar los desafíos ya comentados en la primera parte. Gabriela Schmidt nos presenta un capítulo dedicado al pensamiento que desarrolló Newman sobre la misión de la Universidad y sus desafíos. Recurriendo a la obra del autor, se van a revisar algunas de las críticas que Newman recibió en este ámbito y se va a categorizar alguno de sus conceptos pedagógicos más relevantes, especialmente aquellos que se contraponen a la visión más utilitarista de la educación. A través de sus conclusiones, se puede constatar como muchas de estas aportaciones reseñadas siguen aportando valor al debate universitario actual. Seguimos en el siguiente capítulo aprendiendo del legado que Rafael Alvira deja a las nuevas generaciones de universitarios. En este caso, su objetivo se centra en mostrar cómo la educación superior contribuye a fomentar el amor por el conocimiento en sentido socrático. Para ello, va a reflexionar acerca la naturaleza de la relación que surge entre docente y discente, y aborda en diferentes apartados aquellos conceptos que sostiene y dan sentido a dicha visión clásica del aprendizaje, tales como la relación entre el humanismo y la interdisciplinariedad y el encaje de esta perspectiva en los nuevos modelos de aprendizaje. Profundizando en el origen de la ruptura de la unidad de los saberes, Rafael García Pérez ofrece una revisión en perspectiva histórica de los cambios y transformaciones que explican la aparición de dicho paradigma. Con un tono esperanzador, el autor realiza propuestas para reconfigurar el ideal universitario, y lo hace exponiendo las bondades que ofrece la recuperación de la tradición de carácter sapiencial y la puesta en marcha de un currículo compartido de carácter transversal.

En el undécimo capítulo, partiendo de la propia experiencia como investigadora, Coral Barbas nos acerca a las dos caras que tiene este complejo proceso: la positiva y la negativa. De un modo detallado, se va a mostrar qué

aporta la investigación a la Universidad como institución con vocación de servicio y lanza distintos interrogantes que pueden ayudar a fomentar la reflexión crítica en este ámbito de la educación tan controvertido.

Cambiando de temática, Juan Arana desarrolla en el duodécimo capítulo una reflexión personal sobre el pasado, presente y futuro de la Universidad. Teniendo en mente el horizonte que se abre a partir de la lógica que impone la cuarta revolución industrial. El autor pone de manifiesto los errores que han cometido las instituciones universitarias en el pasado y ofrece distintas claves explicativas que nos permiten entender cómo puede ser la Universidad del futuro más próximo sin renunciar a su vocación esencial. Asumiendo una visión global de la realidad universitaria, Rafael Rodríguez va a estructurar el capítulo a través de distintas dicotomías que están presentes en el debate sobre el futuro de la Universidad. Lo cual nos permite comprender el hecho de que son muchas las cuestiones que hoy afectan a la institución y que, por ello, es necesario desarrollar un debate con un enfoque amplio que permita abordar dichos interrogantes con éxito.

Continúa en el siguiente capítulo José Manuel Pagán reflexionando acerca del futuro de la Universidad. Para ello, parte de un análisis del contexto intelectual y social actual, y urge a centrar la atención en cuestiones olvidadas tan relevantes como la educación en virtudes o el desarrollo intelectual de los jóvenes. A través de la puesta en valor del Magisterio de la Iglesia y del pensamiento de autores de referencia como Rémi Brague, se ofrece un marco interpretativo que nos permite poner en contexto los males de nuestro tiempo y cómo estos influyen en el modelo de educación superior.

El último capítulo lo presenta Daniel Sada, quien se pregunta qué tipo de Universidad necesitamos hoy. A partir de este objetivo, el autor hace hincapié en las nuevas necesidades de alumnos y reivindica la necesidad de que la institución sea capaz de servir a la sociedad sin perder el valor fundacional de la misma. De un modo concreto, destacan entre sus propuestas, el trabajo de las habilidades humanas de los alumnos que van a conformar el grueso de los profesionales del mañana, ya que hoy los retos que se vislumbran ponen en juego el propio papel de lo humano dentro de la propia sociedad.

Para concluir, destacamos que se trata de una obra que cumple con los objetivos que se propone: presentar una visión fundamentada de la situación

de la Universidad y ofrecer un análisis de los retos a los que se enfrenta dicha institución desde un punto de vista humanista. En cada capítulo se puede comprobar la riqueza intelectual de las aportaciones de los autores y su dilatada experiencia como miembros de la comunidad universitaria, lo cual va a permitir al lector acceder a un conocimiento sólido y plural. La estructura del mismo y la prosa ágil de los autores, hace que la lectura de dicha obra constituya una experiencia sumamente enriquecedora que nos invita a seguir profundizando sobre este tema. Por ello, se puede afirmar que el libro se erige como un referente a tener en cuenta por aquellos que quieran tener una visión integral de la Universidad como institución comprometida con la búsqueda de la verdad.

MANUEL JESÚS GARCÍA DOMÍNGUEZ
Universidad Católica de Ávila
ID ORCID 0009-0007-8774-7981
manueljgdominguez@gmail.com

MARTÍNEZ-LUCENA, JORGE Y PUEYO-TOQUERO, TERESA
(2024). *La Universidad católica en la era de la posverdad. No solo una cuestión de contenidos*. Tirant Humanidades, 362 pp.

En quince capítulos, una introducción y un proemio, el trabajo editado por Jorge Martínez Lucena y Teresa Pueyo Toquero, revisa la situación de las universidades católicas en la sociedad posmoderna. Una revisión que identifica problemas, sugiere puntos de mejora y apunta tanto un marco mental innovador como algunas líneas de trabajo muy originales. En una valoración apresurada, la estructura del trabajo podría parecer redundante porque se construye a partir de capítulos de diversos autores. Pero cobra sentido a partir del desarrollo profundamente universitario del trabajo: 19 autores- todos miembros del Instituto CEU de Humanidades Ángel Ayala- que reflexionan desde distintos puntos de vista y aterrizándolos en distintos campos sobre los tres ejes temáticos que vertebran la obra. Estos ejes son la comunidad universitaria, la no

instrumentalidad de los saberes y universitarios, y el Bien común como horizonte natural de la institución. El libro es inequívocamente el resultado de una reflexión compartida y sostenida en el tiempo, porque los autores no se reiteran, sino que van profundizando progresivamente en las implicaciones de cada tema.

El proemio de Higinio Marín *La institución universitaria. Los tullidos y la gratuidad* garantiza la coherencia estableciendo los tres ejes temáticos mencionados y siendo la materialización por escrito de cuestiones que Marín había planteado en diversas conferencias, que el resto de los autores sin duda conocían y han tenido presentes. Formalmente la reflexión se materializa en tres bloques- el primero de carácter histórico, el segundo sobre los problemas presentes y el tercero con propuestas para el futuro. Organización y temas ya presentes en otros trabajos sobre la universidad- católica o no- que se han publicado en los últimos años, pero que sin embargo al desarrollarse en *La universidad católica en la era de la posverdad*, no repiten tópicos. El apartado histórico, el primero, profundiza en una idea planteada por Rémi Brague: la de que el nacimiento de la institución universitaria, entendida globalmente, es un fruto de la presencia de la Iglesia en la sociedad y no sólo desde un punto de vista histórico.

Así, Giovanni Collamati en su aportación “*Magistri, Scholares*, Emperadores y Papas: los orígenes de la Universidad Medieval” después de contextualizar en la Edad Media el nacimiento de las universidades de Bolonia y París, y establecer una “naturaleza poligenética de la universidad” (69) que debe llevarnos a superar tópicos apunta, a partir de la bula *Parens scientiarum* de Gregorio IX y como propuesta de futuro, que “el estudio (universitario) no se concibe como la mera búsqueda del saber por el saber, ni en la búsqueda espasmódica de lo nuevo o, como diríamos hoy, de la innovación. El estudio es el esfuerzo humano necesario para que el hombre sea plenamente hombre, es decir, desde el punto de vista escatológico cristiano, para servir dignamente a Dios” (68).

Los siguientes tres capítulos recorren las aportaciones sobre el modelo el sentido de las universidades, de tres figuras significativas de la Iglesia: el cardenal Newman, san Juan Pablo II y Benedicto XVI. En el capítulo dedicado a Newman: *Universidad y responsabilidad*, Miguel A. Belmonte y Carmen

Cortés, señalan y desarrollan tres cuestiones como claves del pensamiento del cardenal sobre la universidad: la comunidad como forma de universalidad, la necesidad de incluir la Teología entre los estudios posibles para orientar correctamente la búsqueda de la verdad y la ordenación de la relación docencia-investigación a la mejora de la primera.

Los capítulos sobre el magisterio en torno a la universidad de los papas san Juan Pablo II y Benedicto XVI –a cargo de Marcin Kazmierczak y Miguel Ángel Barbero el primero y de Teresa Pueyo el segundo– resultan simétricos y pueden leerse de forma complementaria. La simetría se concreta en estructuras en las que primero presentan la biografía universitaria de los dos pontífices, y después reseñan sus principales aportaciones a la reflexión y la identidad de la institución que nos ocupa. En el caso de san Juan Pablo II, a partir de *Ex Corde Ecclesiae*, y en el de Benedicto XVI el discurso de Ratisbona ampliado con otros textos y discursos. Este primer bloque se cierra con un capítulo a cargo de Pablo Sánchez Garrido que, desarrollando un trabajo suyo anterior, supone una de las partes más originales del libro: la reivindicación de una teoría de la Universidad que, siendo epistemológicamente una filosofía práctica se situaría “en la intersección entre [...] Teoría del Conocimiento, Filosofía Moral y Política, Filosofía de la Cultura, así como Filosofía de la Educación” (146). El desarrollo de esta disciplina garantizaría una definición adecuada de la esencia y finalidad de la universidad, y un desarrollo de la institución coherente con ellas. Sánchez Garrido cierra su capítulo con diez reflexiones que recogen las notas esenciales de la universidad y los riesgos resultantes de ignorarlas y que ofrecen una inmejorable pasarela al segundo bloque temático del trabajo: el que reflexiona sobre los problemas de la universidad actual.

Dos cuestiones son las que la obra señala como problemas de la universidad presente: la mercantilización y una visión desenfocada del lugar de la tecnología. La concepción mercantilista de la universidad la desarrollan progresivamente tres capítulos. En *El ocio y el negocio universitario*, Rafael Fayos Febrer reivindica y vincula “el fin de la universidad con lo que hemos denominado ocio en sentido clásico” (165). Ocio que Fayos contrapone al modelo dominante: “Este es el trípode del docente universitario: docencia, gestión e investigación. En las tres dimensiones el profesor tiene

que ser altamente productivo. Nada tiene el sello del ocio en la universidad actual, todo lo ahoga el negocio” (173). El proceso de pérdida de la gratuidad lo sistematiza Javier Barrycoa en *Fracaso y crítica de la universidad utilitarista*, a la vez que evidencia que es un modelo fallido. Con un elocuente recorrido por el pensamiento occidental que comprende Aristóteles y la Escolástica, pero también Bentham, Stuart Mill, Dewey, Condorcet, Adam Smith o Friedman. Barrycoa clarifica el aterrizaje del mercado en la universidad para a continuación señalar sus riesgos; justificando que estos han sido señalados por pensadores tan diversos como Newman, Marx, Arendt o Gramsci.

El último trabajo sobre la mercantilización de la universidad lo firma Stefano Abate, y recorre las consecuencias de la conversión de la universidad en *sistema universitario*, situándose en la lógica de las máquinas y sometiéndose al mercado como lugar de *veridicción*. En el nuevo modelo, explica Abate, la estructura universitaria es estructura empresarial y el criterio de valoración son las exigencias estandarizadas de calidad. Esto se concreta en profesores con autoridad disminuida, metodologías docentes gamificadas, y el resultado es una formación orientada “si no a la producción, a un control social predictivo de una masa de futuros trabajadores envilecidos y estandarizados” (222). Para los alumnos tampoco el modelo es beneficioso: “encuentran en la universidad no tanto una selección de sus capacidades, sino más bien la confirmación de que sus deseos no tienen freno alguno. Realizan así la premisa mayor del capital que induce y multiplica los deseos como derechos incuestionables a la vez que los priva de una iniciación a la vida adulta” (226). A la irrupción del mercado, la acompaña la de la tecnología en general y la IA en particular, que son el problema de la universidad actual que examina Enrique Anrubia en su capítulo *Universidad y tecnología desde la antropología filosófica*. Un planteamiento clave de Anrubia es que estamos ante un nuevo modo de entender lo tecnológico, y que la IA se le está dando un uso sustancialmente distinto al de tecnologías anteriores: “no se está decidiendo cómo hacer determinadas cosas sino algo más intenso: qué cosas queremos dejar de hacer para que una máquina las haga [...]. Así que el problema de la IA no es tanto su potencial y su explicación sino lo que casi incongruente e inconsecuentemente estamos decidiendo dejar de hacer, por ejemplo, pensar” (196).

El bloque final del trabajo ofrece cuatro propuestas para el futuro de la universidad católica: la belleza, el testimonio de los maestros, la recuperación de la comunidad y- este es otro punto significativamente original del libro- hacer presente la vulnerabilidad social en lo universitario. De la belleza en la universidad católica, como mensajera de la Verdad, se ocupa José María Forment, que reivindica el valor de la belleza como “una fuerza pedagógica incomparable” (240). Belleza que no sólo tiene que estar presente en los planes de estudios, sino también en los espacios interiores y exteriores “para conducir a alumnos y profesores al conocimiento de la Verdad” (251).

El testimonio de los maestros universitarios, tal y como lo plantea Luis Mariano Bártoli va más allá del contenido del anglicismo de moda en estos días- el *expertise*: “es el amor y la búsqueda de la verdad acerca de la realidad; su comunicación a los alumnos de un determinado modo; la contribución y ayuda al bien de la persona del estudiante, lo cual supone no solo la formación de su intelecto, sino también su elevación humana por medio de las virtudes morales” (268). El valor de la comunidad como espacio en el que recuperar lo universitario se desarrolla en los capítulos del Enrique Martínez y Teresa Díaz Tártalo aunque con enfoques diferentes. Para Martínez se trata de una comunidad de amistad filosófica “Así, si el diálogo filosófico es una comunicación de la verdad acerca del ser, y la amistad personal es el lugar en que se revela más propiamente el ser personal [...] el modo más connatural de dicha comunicación se da en quienes viven como amigos” (285). En cambio para Díaz Tártalo es un modo de relación que supera la yuxtaposición de personas para convertirse en un espacio de relaciones que construyen personas, y que implican de modo especial al profesor: “ofrecer hipótesis de significado que permitan a sus alumnos pisar el mundo de un modo nuevo” (314).

Ana Garriga Alsina y Jorge Martínez Lucena en el último capítulo, introducen una cuestión que no se ha tratado antes en trabajos sobre la universidad católica. Lo hacen formulando el concepto de *fraternariado* y colocando la apertura y el encuentro con la vulnerabilidad en centro de la función social de la universidad. Se trata de “[...] un esfuerzo por responder a la nueva situación volviendo al evangelio y, con ello, a una antropología de la vulnerabilidad y a una experiencia que no separe la teoría de la práctica, ni la razón de la voluntad, de los afectos o de las emociones, según el paradigma racionalista,

individualista y prometeico del conocimiento que parece haberse impuesto incluso en las universidades católicas” (328).

En el capítulo final-*Vulnerabilidad en la vida universitaria*- Aquilino Cayuela cierra el círculo al señalar que la atención a la vulnerabilidad es fundamental en los estudios universitarios, “el momento de la vida donde, más que nunca, uno se puede sentir fuerte, pleno y autónomo” (292). “Justamente en este aspecto se hace necesario contemplar nuestra vulnerabilidad, la frágil consistencia humana que señala el valor de la apertura de la razón a la fe y la aportación y equilibrio que supone la fe para la razón” (307). La lectura del libro propone un horizonte valioso para entender hoy la universidad. En palabras de Stefano Abate, sugiere que en medio del desmoronamiento social y simbólico que impone el mercado, la universidad católica “puede ser el refugio para volver a encontrar un significado en una comunidad más reducida, formada por los profesores que reciben a los alumnos y a las personas que buscan lo que a nivel simbólico se ha perdido. Sobre todo, un lugar donde se pueda hacer experiencia de la gratuidad cuando todo ya está sometido a la lógica desarraigante del comprar y vender. En fin, un lugar de libertad para conservar y mantener con vida la semilla de la verdad y el bien a la espera de tiempos menos recios” (230).

ELENA CEBRIÁN GUINOVART
Universidad San Pablo-CEU
ID ORCID 0000-0002-1412-785X
ecebrian@ceu.es

DELIBES, ALICIA

(2024). *El suicidio de Occidente. La renuncia a la transmisión del saber*. Ediciones Encuentro, 360 pp.

Desde lo más profundo de uno de los grandes debates de nuestra actualidad –el actual estado de la educación en Occidente–, la política y profesora Alicia Delibes Liniers alza su voz por medio de esta obra que aúna el análisis crítico

y la reflexión profunda: *El suicidio de Occidente. La renuncia a la transmisión del saber*. Esta no puede entenderse como una simple queja sobre las fallas de las que adolece nuestro actual sistema educativo, sino más bien como una llamada de atención para con el abandono de determinados principios y pilares básicos de la educación, lo cual está provocando el desmoronamiento de las bases de la cultura occidental. Con su característico estilo –directo y fundamentado– Alicia Delibes nos invita a la reflexión sobre las repercusiones o secuelas socioculturales, e incluso podríamos decir existenciales, que deja tras de sí un modelo de enseñanza que minusvalora el conocimiento como piedra angular del proceso educativo.

Ya en sus primeras páginas podemos ver cómo Alicia Delibes diagnostica que el sistema educativo de Occidente ha optado por una vía en la que se privilegian la corrección política y las nuevas tendencias pedagógicas por encima del conocimiento. Para la autora, este hecho supone no sólo una manifiesta crisis en las aulas, sino un fenómeno que afecta a la naturaleza misma de la civilización occidental. Pese a ello, lo realmente preocupante de la tesis que esgrime es que el cambio llevado a cabo es provocado y evitable, pues es el producto de una renuncia deliberada sobre la transmisión de lo que ha sido durante siglos la herencia cultural occidental. Según lo sostenido por Alicia Delibes, la educación debe ser un proceso que vaya más allá de la formación de generaciones, entendiéndose como el medio por el cual se transmiten, no sólo conocimientos, sino también valores, ideas y tradiciones. Por tanto, a partir de esta idea, la renuncia sobre la transmisión del saber supone, para Delibes Liniers, un acto de “suicidio cultural”. Al hilo de lo anterior, Alicia Delibes fija el título de su libro –*El suicidio de Occidente*– como metáfora meticulosamente escogida que hace referencia directa a la crisis en el que se halla inmerso el sistema educativo occidental, producto no solo de enfoques pedagógicos poco acertados y políticas educativas fallidas, sino también de un proceso autoinfligido de deliberado abandono del mismo; un proceso –el suicidio al que Alicia Delibes hace referencia– que se expone y manifiesta a través de la dilución de los contenidos, la pérdida de autoridad de los docentes y la obcecación por evitar todo esfuerzo en el proceso de aprendizaje.

A partir de todo lo anterior, Delibes Liniers fija el eje central que vertebra todo el libro: ¿qué supone para una sociedad despojarse de la transmisión de

su propio saber? Y más importante aún, ¿qué consecuencias pueden desencadenarse para con las generaciones futuras? Una de las cuestiones con la que Alicia Delibes es más crítica y tiene una gran relevancia en la obra es lo que podríamos definir como la “infantilización del sistema educativo”. Para la autora, los modelos pedagógicos aplicados en las últimas décadas se han centrado de forma excesiva en que los estudiantes sientan motivación por el proceso formativo, dejando de lado el rigor académico que dicho proceso debe contener. En base a estos modelos, el proceso educativo deja de ser un reto intelectual para ser una experiencia lúdica en la que se busca evitar todo tipo de frustración y que se halla concebida con finalidad lúdica.

Alicia Delibes reflexiona en las páginas de su obra acerca de cómo este nuevo enfoque ha desembocado en la trivialización del conocimiento, pues, pese a que el proceso de aprendizaje resulta difícil, precisamente es el esfuerzo requerido el que le otorga toda su valía. Pese a ello, esa casi incesante búsqueda de una formación académica “accesible” y “amable” es la que ha provocado que el esfuerzo quede relegado y, por tanto, que los estudiantes carezcan, cada vez más, de toda disciplina, pensamiento crítico y capacidad de comprensión y reflexión sobre lo que estudian. Y es que, todo esto, según lo expuesto por Delibes Liniers no constituye una crítica solo desde el punto de vista pedagógico, sino también desde la óptica cultural y ética. De acuerdo con Alicia Delibes, la educación no es un mero instrumento que permite la transmisión de conocimientos teóricos y prácticos, pues como ya se ha mencionado anteriormente, el proceso educativo permite transmitir valores, ideas y tradiciones y, por ende, es un medio para la formación de ciudadanos responsables que son capaces de participar activa, consecuente y responsablemente de la vida pública en sociedad. Y, por lo tanto, esa privación de una educación exigente y sólida evoca al estudiante a ser un mero consumidor pasivo que carecen de compromiso y capacidad crítica.

Otro de los ejes centrales de la obra es la crítica al relativismo y la corrección política, dos fenómenos que Alicia Delibes considera profundamente dañinos para la educación. Según Delibes Liniers, ambos fenómenos son considerados como elementos profundamente dañinos para el sistema educativo occidental. El relativismo, en un mundo cada vez más globalizado y plural, ha hecho permear la idea de que toda forma de conocimiento es válida, lo que

desde la perspectiva de Delibes Liniers ha provocado la erosión sobre el respeto para con la verdad objetiva y la excelencia intelectual; que ha cultivado la confusión y ha provocado el debilitamiento del papel de la educación como vehículo para la comprensión del mundo por medio del fomento del análisis crítico y el discernimiento del individuo. En cuanto a la corrección política, Delibes Liniers expone cómo determinados enfoques y temas han sido eliminados de los planes de estudio ante el temor de la ofensa de sensibilidades y de confrontar las narrativas dominantes, lo que convierte a la corrección política en un obstáculo para la libertad de pensamiento del alumnado. Esto, de acuerdo con Alicia Delibes, impide que los alumnos puedan explorar y aprender a lidiar con ideas comprometidas, contradicciones y complejidades inherentes al conocimiento.

En base a lo anterior, Alicia Delibes duda si la educación puede acometer y cumplir la función para la que está diseñada en este contexto en el que se prioriza el confort emocional frente a la búsqueda de la verdad, la conformidad sobre la autenticidad. Según la autora, la educación no debe buscar la protección del alumnado frente a las ideas controvertidas e incómodas, sino formarlos para afrontarlas desde la crítica y la valentía.

Otro de los aspectos relevantes del denominado “suicidio” que expone la autora es el completo, paulatino y deliberado abandono que las Humanidades han experimentado en los sistemas educativos occidentales. Tal y como sostiene Delibes Liniers, saberes como la Filosofía, la Historia o la Literatura son fundamentales para alcanzar la comprensión de la cultura y los valores de una sociedad. Pese a ello, en un sistema global obsesionado con la utilidad práctica y la productividad, dichas disciplinas de conocimiento han quedado relegadas a un segundo plano, siendo catalogadas como irrelevantes u obsoletas. Delibes Liniers critica esta tendencia al considerarla extremadamente peligrosa para el mundo occidental, pues en una cultura que se ha erigido sobre la búsqueda del conocimiento y se ha asentado sobre las Humanidades, la existencia de un sistema educativo que no valore estos saberes despoja a las generaciones futuras de la oportunidad por aprehender su herencia cultural y de desarrollar la capacidad para reflexionar de forma crítica acerca de su lugar en el mundo.

En este punto Delibes Liniers plantea: ¿cómo se puede esperar que las generaciones futuras sean capaces de defender valores como la democracia, la

libertad y la dignidad humana si no han aprendido las bases históricas y filosóficas que sustentan dichos ideales? Por ello, para Delibes Liniers, el que las Humanidades recuperen en el sistema educativo el lugar que les corresponde no es sólo una cuestión de justicia educativa, sino más bien un deber moral y cultural para con nuestras generaciones futuras. Hacia el final de su obra, Alicia Delibes denuncia, no sólo, los problemas de los que adolece el sistema educativo occidental, sino que también esboza y ofrece una visión a futuro del mismo. Pese a que la autora es crítica y reconoce la gravedad de la situación actual, también sostiene que esta no es irrevocable. Por ello, su propuesta es contundente: la educación debe emprender un proceso de regreso a sus raíces, con la transmisión del saber, la formación integral y la disciplina intelectual como ejes vertebrales de la misma. Para alcanzar este objetivo, Delibes Liniers expone la elaboración de un riguroso currículum que otorgue a las Artes y Humanidades el lugar que les corresponde junto a las Ciencias y Tecnologías. Y, a su vez, defiende la importancia que tiene la autoridad del docente como elemento clave en el proceso formativo, definiendo su figura como modelo y guía de conocimiento y ética.

En definitiva, la obra de Alicia Delibes es más que un libro sobre educación. Podríamos decir que es un ensayo reflexivo sobre la sociedad actual y sobre aquello que estamos sacrificando en aras de la posmodernidad. Es decir, *El suicidio de Occidente. La renuncia a la transmisión del saber* es un poderoso recordatorio de la importancia de la educación como medio para formar ciudadanos, pero también como vehículo para la preservación de los valores, cultura e identidad de la civilización occidental. Es una llamada de atención sobre nuestras prioridades y sobre el valor del conocimiento como bien en sí mismo, pero sobre todo como elemento esencial en el desarrollo de la persona libre, consciente y responsable con el conjunto social y con su herencia cultural.

GONZALO JIMÉNEZ FERNÁNDEZ

Escuela Universitaria de Magisterio Fray Luis de León.

ID ORCID 0009-0001-8807-8122

gonzalo.jimenez.fernandez@frayluis.com

BORDEN SHARKEY, SARAH

(2023). *Edith Stein's "Finite and Eternal Being". A Companion*. Lexington Books. 245 pp.

Ser finito y ser eterno ha sido considerada la obra culmen de la filósofa judía conversa a la Iglesia católica, Edith Stein (1891-1942). En esta obra ejecuta del modo más exhaustivo su proyecto de poner en diálogo la filosofía escolástica de Sto. Tomás de Aquino y la filosofía moderna, en especial, con la fenomenología de Edmund Husserl. Publicada póstumamente en 1950 como segundo volumen de la primera serie de las obras completas steinianas en versión original (*Edith Steins Werke*) y como undécimo y duodécimo volumen de la actual serie (*Edith Stein Gesamtausgabe*), cuenta con traducciones a varias lenguas, entre ellas, el español, el francés, el inglés, el italiano, el polaco y el rumano.

La Dra. Sarah Borden Sharkey, profesora de Filosofía en el *Wheaton College* (Illinois, EEUU), y reconocida experta steiniana en el ámbito internacional, nos ofrece en *Edith Stein's "Finite and Eternal Being". A Companion* una guía de lectura para adentrarnos en el *opus magnum* de Edith Stein. Escrito en inglés, e integrante de la prestigiosa serie *Edith Steins Studies*, el libro “puede ayudar un poco a abrir la puerta para que otros puedan entrar más a fondo en [la] gran obra”¹ (p. 1) de Stein, como indica Borden en la introducción.

El texto de Borden se articula en dos partes. La primera contiene tres capítulos que pretenden situar al lector ante el horizonte hermenéutico adecuado para acoger adecuadamente el trabajo steiniano. El primero trata de aproximarse al contexto intratextual de *Ser finito y ser eterno* desde un triple punto de vista: su estructura, su método y su argumentación. El segundo vierte una vista panorámica sobre el contexto intertextual de la obra, haciendo mención especial a las etapas redaccionales del texto desde que Stein escribió *Acto y Potencia* a comienzo de los años treinta, hasta llegar a su forma final; así como a los interlocutores que constituyen el trasfondo fenomenológico (Hedwig Conrad-Martius, Jean Héring...) y neoescolástico (Jacques Maritain, Gallus Manser y Joseph Gredt) en que se inserta. El tercer capítulo busca destacar la rele-

¹ El texto entrecomillado se corresponde con citas literales de la obra de Borden Sharkey en traducción nuestra a la lengua española.

vancia de *Ser finito y ser eterno* en el pensamiento contemporáneo, señalando algunas disciplinas filosóficas en las que la aportación de Edith Stein puede iluminar las discusiones filosóficas de nuestro tiempo. A este respecto, señala cinco disciplinas: la ontología y la metafísica; la filosofía de la religión y la teodicea; el análisis fenomenológico; la estética y la filosofía de la ciencia. (49).

Dentro de la primera disciplina, Borden Sharkey destaca como contribuciones selectas de Stein, en primer lugar, que la filósofa alemana, pensando en los fenomenólogos, introduzca explícitamente una noción más amplia del objeto que afronta de modo diferente -más afín al análisis fenomenológico- la cuestión escolástica de la distinción entre esencia y ser (52). En segundo lugar, su realismo respecto al problema de los universales, desarrollado en diálogo y en contraste con el realismo exagerado platónico, el realismo extremo escotista y el realismo moderado de Aristóteles, Boecio y Sto. Tomás de Aquino, que, si bien se alinea con la posición de Escoto, sin embargo, “se centra fundamentalmente en el ser esencial [*essential being*] y no, como hace Escoto, en la unidad de naturaleza [*unity to the nature*], inferior a la unidad numérica [*numerical unity*] característica de la naturaleza común [*common nature*]” (53).

En tercer lugar, “la convicción de que el ser es ser de un ente, de algo que es [*being is always the being of some be-ing*]” (54), lo cual es sumamente interesante para diferenciar la postura de la filosofía existencial heideggeriana del planteamiento fenomenológico steiniano acerca de la metafísica. En cuarto lugar, Stein reformula el hilemorfismo considerando que la relación clave no es la que hay entre forma y materia (*form and matter*), sino entre espíritu y materia (*spirit and matter*), lo cual tiene consecuencias relevantes en el problema metafísico y antropológico de las relaciones entre alma y cuerpo. Por último, el concepto steiniano de esencia individual (*individual essence*) o de forma individual (*individual form*) de Stein a propósito del hombre (55) que, según Borden Sharkey, implique un alejamiento de la concepción aristotélica y tomista, dado que “Stein argumenta que nuestra estructura esencial fundamental no es *ser-humano* [*being-human*] sino, más bien, *ser-Sócrates* [*being-Socrates*] o *ser-Jane* [*being-Jane*]” (55).

Por lo que se refiere a las aportaciones de la obra a la filosofía de la religión y a la teodicea, señala Borden que es de singular relevancia su concepción de la filosofía cristiana, así como su comprensión de los argumentos de la existencia de Dios y el uso filosófico de escritos de carácter religioso o espiri-

tual. Por lo que respecta a la concepción de la filosofía cristiana, según Borden, la distinción realizada por Stein entre las nociones husserlianas de intención y cumplimiento permite hacer uso en filosofía de las verdades teológicas como “recurso para preguntarse sobre el significado del ser” (58) sin perjuicio del tratamiento filosófico de las cuestiones. De los argumentos de la existencia de Dios, Borden destaca el modo como Stein entiende la analogía *antis* y el hecho de que realice una lectura fenomenológica de los argumentos en la que lo interesante no es tanto su carácter de “pruebas” porque dan conclusiones, sino la inteligibilidad que hay en ellos, que nos abre camino a ciertas ideas (58-59). Finalmente, respecto al modo de Stein de hacer filosofía en diálogo con los maestros de espiritualidad de todos los tiempos, como Sta. Teresa de Jesús, obedece -en sintonía con el concepto steiniano de filosofía cristiana- a que tales autores pueden enriquecer el debate filosófico esclareciendo cuestiones antropológicas, que, de otro modo, serían más difícilmente comprensibles.

Si acudimos a las contribuciones de Stein al análisis fenomenológico, Borden piensa especialmente cómo en ellos la autora alemana se adelanta a la idea de Karl Rahner de la orientación al Absoluto como estructura fundamental del ser humano, y a la idea de Bernard Lonergan de intención trascendental (62), nociones, que, como se sabe, en el caso de Rahner, han tenido gran repercusión en la teología contemporánea del siglo XX y en la resolución de la llamada “cuestión del sobrenatural”, que conducía a considerar la fe y la gracia como algo extrínseco a la naturaleza humana. Pasando a las reflexiones steinianas de importancia para la teoría estética, Borden considera que la atención prestada a la obra de arte y su noción de “verdad artística”, en contraste con la “verdad histórica” y extraída a propósito de la discusión sobre los trascendentales y su relación con las formas puras, nos aportan nuevas luces para comprender la misión del artista en nuestro tiempo.

Por último, en relación con las aportaciones de Stein a la filosofía de la ciencia, Borden estima que, si bien tales aproximaciones no son tan abundantes como las de carácter ontológico, metafísico o fenomenológico, no por ello dejan de estar de presentes. Así, indica que Stein incorpora elementos de la teoría de la evolución de las especies para hacerlos objeto de reflexión filosófica, porque, como se sabe, para el pensamiento aristotélico-tomista, la idea de especies que mutan representa un desafío de no poca importancia. Stein no

solo deja espacio a ciertas perspectivas de la teoría de la evolución, sino que “considera que la teoría evolutiva proporciona una mayor comprensión de la naturaleza polifacética de las esencias.

Las posibilidades polimórficas que se presentan en diferentes formas significan que, según Stein, puede haber una variación significativa entre los miembros de una misma especie. De hecho, Stein sostiene que la posibilidad de un linaje evolutivo muestra la riqueza y profundidad de, por ejemplo, la forma humana. Entendemos lo que significa ser humano estudiando todo el linaje y las posibilidades que se presentan en la raza humana, no mediante la inspección de uno u otro individuo, ni siquiera de uno muy destacado. [...] Para Stein, la teoría evolutiva no solo no cuestiona su hilemorfismo de manera fundamental, sino que refuerza y profundiza su visión hilemórfica.” (66). Esto, teniendo presente el contexto histórico nacionalsocialista de la exaltación de la raza aria reviste especial interés.

De singular importancia es el glosario que encontramos al final de la obra, que incorpora la traducción al inglés de varias voces alemanas que aparecen en *Endliches und ewiges Sein*, según varias ediciones de la obra en inglés. El glosario señala la autoría de las variantes dadas por Kurt F. Reinhardt en la primera versión inglesa (2002, *Finite and Eternal Being. An Attempt at an Ascent to the Meaning of Being*. ICS Publications) y por Walter Redmond en la última versión (2024, *Finite and Eternal Being. An Attempt to Ascend to the Meaning of Being*. Catholic University of America Press).

La Prof. Dra. Mette Lebech (Maynooth University, Irlanda), fundadora de la IASPES (*International Association for the Study of the Philosophy of Edith Stein*), destaca que el texto de Borden está llamado a ser la puerta de acceso inexcusable para todo aquel que quiera sumergirse en la gran obra de la pensadora alemana. Por su parte, el Prof. Dr. Antonio Calcagno (King’s University College at Western University, Ontario, Canadá) señala cómo Borden marca el camino para una nueva comprensión de la filosofía desarrollada por Stein en *Ser finito y ser eterno*.

MIRIAM RAMOS GÓMEZ

EUM Fray Luis de León - Universidad Católica de Ávila

ID ORCID 0000-0002-2916-3220

miriam.ramos@frayluis.com



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

Cuadernos de pensamiento

Seminario «Ángel González Álvarez» de Pensamiento

Fundación Universitaria Española

Normas de admisión y presentación de las colaboraciones

OBJETIVO Y ÁMBITO DE APLICACIÓN

Cuadernos de pensamiento es una publicación española de la editorial Fundación Universitaria Española (CIF: G-28433670), fundación inscrita en el Registro de Fundaciones el 24 de marzo de 1949. Es la revista del Seminario de pensamiento “Ángel González Álvarez” de la Fundación Universitaria Española. Se edita desde 1987 de forma ininterrumpida, actualmente con una periodicidad fija anual. Es una publicación arbitrada que utiliza el sistema de revisión externa por expertos (peer-review), conforme a las normas de publicación de la APA 7.0 (American Psychological Association). El cumplimiento de estos requisitos facilita su indexación en las principales bases de datos internacionales, garantizándose una mayor difusión de los artículos publicados y, por lo tanto, de sus autores y centros de trabajo.

Desde 1987 recoge en sus páginas el resultado de la investigación de numerosos autores españoles y extranjeros. Su objetivo es la investigación y difusión del pensamiento filosófico, jurídico, político y pedagógico, desde una perspectiva multidisciplinar. Se dirige a especialistas en la investigación filosófica, profesores y estudiantes de filosofía y humanidades, tanto en inglés como en español y con un alcance internacional. Publica exclusivamente artículos ori-

ginales. Se redactarán preferentemente en español o inglés, aunque se podrá discutir la inclusión de otras lenguas bajo petición justificada.

Pueden ser enviados también informes, estudios y propuestas, así como selectas revisiones de literatura (*state-of-the-art articles*). Los trabajos deben ser originales y recoger resultados finales de investigación, además de no haber sido publicados en ningún medio ni estar en proceso de publicación, siendo responsabilidad de los autores el cumplimiento de esta norma.

La revista, a partir del 2023, se estructura de la siguiente forma:

1. SECCIÓN I: ESTUDIOS MONOGRÁFICOS: artículos relacionados con el área de estudio concreta que se propone en el monográfico, coordinado por expertos.
2. SECCIÓN II: ESTUDIOS MISCELÁNEA: artículos no relacionados con la sección monográfica pero que guardan relación con el ámbito de investigación de la revista.
3. RESEÑAS: sobre libros relativos al área objeto de la revista.

La revista se edita en doble versión: impresa (ISSN: 0214-0284) y electrónica (ISSN-e: 2660-6070).

Cuadernos de Pensamiento ha sido evaluada e incluida en DOAJ (Directory of Open Access Journals), Redalyc, Catálogo 2.0 Latindex, ERIHPlus y REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico). Está indizada en Miar (Universidad de Barcelona), en Carhus Plus (Próximo catálogo), en Dialnet (Universidad de La Rioja). Ha sido incluida en la base de datos especializada de ESBCO de The Philosopher's Index with Full Text; y está clasificada en C.I.R.C. con una B en el área de Ciencias Humanas. Además tiene presencia en la mayor parte de bibliotecas universitarias y centros de investigación nacionales a través de la red de Bibliotecas REBIUN

Alojamiento web: <https://revistas.fuesp.com/cpe>

Cada trabajo se identifica con un DOI (Digital Object Identifier System).

La revista es miembro de *Crossref*, está dada de alta en los servicios *Similarity Check* para detectar el plagio y en *Cited by* que proporciona acceso abierto a

las citaciones de los artículos publicados. Cumpliendo de esta manera con los estándares de *I4OC* para citas abiertas.

NORMAS DE ADMISIÓN Y PRESENTACIÓN DE LAS COLABORACIONES

Todos aquellos artículos que no se ajusten a lo especificado en las normas para autores o no vengan acompañados por lo que a continuación se solicita serán desestimados de oficio.

1. Todos los escritos que se envíen para su publicación, tanto *Artículos* como *Reseñas*, deben ser completamente inéditos. Mientras están en proceso de evaluación o de edición, no deberán remitirse a ninguna otra publicación. Una vez hayan sido publicados, los autores podrán utilizar sus textos con total libertad, aunque citando siempre su publicación original en *Cuadernos de Pensamiento*.
2. La revista *Cuadernos de Pensamiento* publica artículos en español e inglés. El Consejo editorial se reserva el derecho de aceptar textos enviados en otras lenguas a la vista de la situación general del volumen.

NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN

3. Serán considerados para publicación los siguientes tipos de trabajos:

ARTÍCULOS: se consideran Artículos trabajos filosóficos, jurídicos, o educativos, sobre la temática de la revista, que expongan con profundidad y rigor científico aportaciones novedosas o sean un resumen o síntesis de investigaciones precedentes. Tendrán una extensión entre 7000/12000 palabras de texto, incluyendo título, resúmenes, descriptores, tablas y referencias.

RESEÑAS: se consideran Reseñas escritos donde se exponga con brevedad y concisión el contenido y valoración de una obra de reciente publicación relacionada con la temática de la revista. El escrito no superará las 2000 palabras ni será inferior a 1500.

4. Los *Artículos* se presentarán (en un único archivo Word) de acuerdo con el siguiente orden y estructura para facilitar el proceso de revisión anónima:
 1. *Página de Título, y Ficha de autor.* La primera página contendrá: el título del artículo, en español e inglés, nombre y apellidos completos del autor. Junto al nombre ha de seguir la categoría profesional, número de ORCID, denominación completa de su universidad o centro de trabajo, correo electrónico, y dirección postal completa. La firma académica (nombre) ha de estar normalizada conforme a las convenciones internacionales para facilitar la identificación en las principales bases de datos. Y una breve *nota bio-bibliográfica* señalando formación académica, cargos ocupados o premios recibidos y unas tres publicaciones a su elección.
 2. *Página de Resumen, Palabras-clave, y lista de Referencias bibliográficas.* Una segunda página independiente debe contener el *título* del artículo, un *resumen* del contenido del artículo (150-250 palabras) y el listado de *palabras clave* en español (5 palabras), seguido de un *Abstract* en inglés y de *Keywords* con la misma extensión; incluirá asimismo la lista de *Referencias bibliográficas*.
 3. *Texto del trabajo.* La tercera página y siguientes serán las dedicadas al texto de la investigación.
5. Los artículos se acompañarán de una carta de presentación asegurando la originalidad del artículo, pidiendo la consideración del mismo y la declaración de no envío simultáneo a otras revistas.

NORMAS PARA AUTORES

6. Los trabajos *serán enviados por el OJS 3*, que está implementado en el apartado de *Enviar manuscritos*. Todos los autores han de darse de alta, con sus créditos, en la plataforma OJS, si bien uno solo será el responsable de correspondencia.

Cuadernos de Pensamiento acusa recepción de los trabajos enviados por los autores e informa por mail y en la plataforma del proceso de estimación/

desestimación, y de aceptación/rechazo, así como, en caso de aceptación, del proceso de edición. En la Web oficial (sección Normativas) se ofrecen las normas completas de la publicación, el chequeo previo al envío, el formato de estructura de los manuscritos, la página de Título, la guía para el envío OJS del manuscrito (gestor), así como el protocolo de evaluación para revisores externos.

En el *período máximo de 30 días*, a partir de la recepción de cada trabajo, recibirán notificación de recepción, indicándose si se desestima o si se estima preliminarmente el trabajo para su evaluación por los asesores científicos. En caso de que el manuscrito presente deficiencias formales o no se incluya en el enfoque temático de la publicación, el Consejo Editor desestimaré formal o temáticamente el trabajo sin opción de vuelta. No se mantendrá correspondencia posterior con autores de artículos desestimados. Por el contrario, si presentara carencias formales superficiales se devolverá al autor para su corrección antes del inicio del proceso de evaluación. La fecha de entrada del trabajo no computará hasta la recepción correcta del manuscrito. Se recomienda encarecidamente que se compruebe el manuscrito con el auto-chequeo antes de su envío.

PROCESO DE EVALUACIÓN POR PARES

7. FASE PRIMERA. Análisis formal del artículo por parte del Consejo Editorial antes de remitirlo para su evaluación por pares. *Cuadernos de Pensamiento* rechaza el plagio y las prácticas fraudulentas, por lo tanto, toda contribución enviada para publicación será sometida a *un análisis de originalidad* antes de ser enviada a la evaluación por pares. Se comprueba que el artículo, desde un punto de vista formal (estilístico, ortográfico...), *se ajusta a las normas establecidas* por la revista *Cuadernos de Pensamiento*, en particular:

1. si es original, o no;
2. si su extensión se ajusta a la horquilla entre 7000 y 12000 palabras;
3. si se ajusta a las normas APA (en su última versión);
4. y si contiene los apartados requeridos (en especial, resumen/*abstract*, palabras-clave/*keywords*, lista de Referencias bibliográficas, etc.).

Si se considera que el artículo cumple las normas formales de manera adecuada, se pasa a la fase siguiente. En caso contrario, el artículo se devuelve al autor para que realice las modificaciones pertinentes. En esta fase suele consumirse un mes desde la recepción del artículo.

8. FASE SEGUNDA. Evaluación anónima por pares. Una vez superada la fase primera, el artículo es remitido a dos especialistas en la temática que constituye su objeto de estudio:

1. Los informes son vinculantes y pueden concluir con los siguientes resultados: aceptar sin modificaciones, aceptar con modificaciones o rechazar.
2. En el caso de que haya conflicto entre los dos informes, se recurre a un tercer especialista cuya experiencia esté suficientemente reconocida.
3. La decisión sobre la publicación, o su motivado rechazo, será comunicada al autor antes de 90 días naturales, contados a partir de la aceptación formal del artículo. Cada autor se compromete a seguir las sugerencias de los revisores para modificar en su caso los trabajos aceptados para su publicación.

Los autores de artículos aceptados, antes de la edición final, recibirán las pruebas de imprenta para su corrección por correo electrónico en formato PDF, para su corrección ortotipográfica en un máximo de tres días. Únicamente se pueden realizar mínimas correcciones sobre el contenido del manuscrito original ya evaluado. Una vez aceptado finalmente el manuscrito, los autores presentarán la versión final en lengua inglesa o española (según la versión original), que garantizará su consulta y difusión internacionalmente. El texto traducido ha de tener obligatoriamente calidad profesional.

Los autores podrán acceder a la publicación de forma online, tanto en la versión artículo en prensa como en la final. Cada autor recibirá un ejemplar gratuito del número correspondiente. Se recomienda que, para el sostenimiento del proyecto editorial, se adquieran ejemplares impresos para su difusión gratuita entre colegas e instituciones. No obstante, es una recomendación con el fin de dar difusión, en ningún momento el autor está obligado a adquirir ejemplares.

Los autores se comprometen a ser miembros del Consejo Internacional de Revisores Científicos, una vez publicado su manuscrito, para los siguientes tres años de su publicación.

En el mes de octubre, el Consejo de Redacción selecciona, de entre todos los artículos aceptados, cuáles se incluirán en el número que se publica en diciembre de cada año e informarán de ello a los autores correspondientes.

Los autores de artículos en vía de publicación recibirán la prueba del texto tras ser compuesto tipográficamente, para su inmediata corrección. Procurarán corregir las pruebas (primeras y, si fuese necesario, segundas) en un plazo de quince días.

Una vez publicado, recibirán gratuitamente un ejemplar del correspondiente número de *Cuadernos de Pensamiento*, que se publica en papel y en formato electrónico en el sitio:

<https://revistas.fuesp.com/cpe>

PRESENTACIÓN Y ESTRUCTURA DE ORIGINALES

9. Los originales se presentarán en formato A4 con márgenes personalizados (2,54 a la derecha, izquierda, arriba y abajo), una sangría de 0,5 cm al principio de cada párrafo, justificación completa e interlineado sencillo para el cuerpo del artículo. El texto se redactará en Word 7 o superior. Texto normal. Letra: Times New Roman, tamaño: 12. Texto de notas al pie: Times New Roman, tamaño 10. Títulos de epígrafes. Letra: Times New Roman, tamaño: 12, en versalita.
10. Los diversos apartados o secciones del artículo se numerarán del siguiente modo: 1.1.1., 2. 2.1. 2.2. Los títulos de posteriores subdivisiones deben seguir una ordenación alfabética, así: a) b) c), etc.
11. Las citas en el cuerpo del texto serán breves, y han de ir entrecomilladas: “así”. Para introducir un término explicativo dentro de una cita se usarán corchetes, como en el siguiente ejemplo: “La vinculación de ésta [situación especial] al fin del agente...”. Se evitará resaltar en texto con mayúsculas.

12. Como estilo, se empleará la *última versión del sistema APA* (séptima edición, <http://bit.ly/2JkuWs8>). Para citar en español vea el siguiente enlace: https://uc3m.libguides.com/guias_tematicas/citas_bibliograficas/APA

Artículo de revista, se seguirá esta pauta:

1. ELECTRÓNICO O CON DOI: Apellido/s, Iniciales del nombre (Año de publicación). Título del artículo. *Título de la revista* (cursiva), *Volumen* (cursiva) (Número), pp-pp. <http://DOI> o <http://URL>
2. IMPRESO: Apellido/s, Iniciales del nombre (Año de publicación). Título del artículo. *Título de la publicación* (cursiva), *Volumen* (cursiva) (Número), p. / pp. (números de las páginas).

3. EJEMPLOS:

Cid Vázquez, M. T. (2020). La superación de la autorreferencialidad del bien común en las fuentes wojtylianas. *Cuadernos de pensamiento* (33), pp. 15-48. <https://doi.org/10.51743/cpe.60>

Alvira, R. (2017). El economicismo de los planes universitarios internacionales. *Cuadernos de pensamiento* (30), pp. 73-92.

4. CITA DENTRO DEL TEXTO: (Alvira, 2017).

En el caso de libros, se seguirá esta pauta: [se omite siempre el lugar de edición]

1. IMPRESO: Apellido/s del autor/s, Iniciales del nombre. (año de publicación). *Título del libro* (cursiva). Editorial.

2. ELECTRÓNICO: Apellido(s) del autor/s, Iniciales del nombre. (año de publicación). *Título del libro* (cursiva). Editorial. <http://url>

3. AUTOR/ES (UNO A DOS). Se citan por orden todos los autores. Si son tres o más se cita el primero seguido de: et al. Si es una monografía sin autoría se escribe el título y luego la fecha:

4. EJEMPLOS:

Sandel, M. (2000). *El liberalismo y los límites de la justicia*. Gedisa.

Melina, L., Granada, D. (2005). *Limiti alla responsabilità? Amore e giustizia*. Lateran University Press.

Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible: hacia una nueva ecología de la educación*. Universitat de Barcelona. <http://www.aprendizajeinvisible.com/download/AprendizajeInvisible.pdf>

5. CITA DENTRO DEL TEXTO: uno o dos autores se citan siempre los apellidos (Melina y Granada, 2005). A partir de tres autores se cita únicamente el apellido del primero, seguido por “et al.” y el año (Martin et al., 2020).

Si se cita un texto en el cuerpo del artículo, se seguirán dos procedimientos distintos:

1. Si se alude a una opinión del autor o se van a reproducir textualmente sus palabras, se dirá, por ejemplo: Sandel (2000).
2. Si se quiere aducir un texto citado en las referencias bibliográficas en apoyo de alguna opinión, se dirá, por ejemplo: (Sandel, 2000).
3. Si se quiere aducir un texto citado en las referencias bibliográficas, con indicación expresa de la página en cuestión, se dirá, por ejemplo: Sandel (2000, p.34) o (Sandel, 2000, p. 34), según los casos.

CAPÍTULO DE UN LIBRO: Cid, M. T. (2018). Las virtudes relacionales: prácticas de hospitalidad familiar. En S. Gallardo (Ed.). *Mujer, familia y trabajo* (pp. 97-118). Universidad Católica de Ávila.

TESIS DOCTORAL IMPRESA: Carravilla Parra, M. J. (2002) *Razón mística. Aproximación filosófica sobre la obra de San Juan de la Cruz* (Tesis doctoral). Fundación Universitaria Española. Tesis doctoral no publicada: base de datos o archivo, y nombre de la Universidad.

Como norma general se recomienda adecuarse a cualquiera de los manuales editados sobre APA en su última edición (consultar en <http://normasapa.net/>).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

13. Al final del artículo, se deberá añadir una sección titulada *Referencias bibliográficas*, en la cual se listarán todas las publicaciones usadas en las notas. Debe estar ordenada alfabéticamente por apellido y, en caso de que existan varios trabajos del mismo autor, se ordenarán por fecha de publicación en orden ascendente. Esta lista será publicada de manera independiente en la versión online de la revista. A efectos de gestionar las referencias bibliográficas, es recomendable emplear la opción “Administrar fuentes” del menú “Referencias” de Word.
14. Para garantizar la correcta transcripción de los textos en griego, deberán estar escritos con la fuente Gentium, disponible gratuitamente para Windows, Mac y Linux Debian/Ubuntu en la siguiente dirección: http://scripts.sil.org/cms/scripts/page.php?site_id=nrsi&item_id=Gentium_download. Si se necesita usar caracteres de otras lenguas no incluidos en dicha fuente, será preceptivo emplear una fuente Unicode.

NORMAS PARA LAS RESEÑAS

15. Cada Reseña debe tener entre 1500 y 2000 palabras, y ser completamente original e inédita.
16. Salvo casos excepcionales, no se aceptarán reseñas de libros con más de tres años de antigüedad. Las obras recensionadas han de ser primeras ediciones, o bien reediciones con modificaciones sustantivas.
17. Para evitar conflictos de intereses, es preferible que no estén escritas por personas cercanas al autor del libro recensionado o que hayan colaborado en su edición o diseño. El autor de un libro recensionado no debe tener ascendiente profesional sobre el autor de la reseña, como es el caso de un director de tesis o de un miembro del mismo grupo de investigación.
18. Si es preciso incluir alguna cita diferente a la del libro que se está reseñando, se hará en el cuerpo del texto, entre paréntesis, siguiendo lo que se indica en los nn. 11 y 12. Si la cita es del libro que se está reseñando, basta con incluir el número de página, así: (p. 63), o (pp. 63-64). Al final de la reseña, el autor hará constar su nombre, su universidad, o afiliación sin incluir la dirección postal, y una dirección de correo electrónico.

AVISO DE DERECHOS DE AUTOR/A

Las obras que se publican en esta revista están sujetas a los siguientes términos:

1. La Fundación Universitaria Española (y su editorial) conserva los derechos patrimoniales (copyright) de las obras publicadas y favorece y permite la reutilización de las mismas bajo la licencia de uso indicada en el punto 2.
2. Open Access. Las obras se publican en la edición electrónica de la revista bajo una licencia Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que: a) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (revista, editorial y URL de la obra); b) no se usen para fines comerciales; c) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.
3. Condiciones de auto-archivo. Se permite y se anima a los autores a difundir electrónicamente la versión editorial (versión publicada por la editorial con sus logos, paginación, indicación del volumen y número de la revista, ISSN, DOI, etc.), para favorecer su circulación y difusión, y con ello un posible aumento en su citación y alcance entre la comunidad académica.
4. Los autores que quieran adquirir la versión impresa obtendrán un descuento de un 30% del precio de venta.



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

Cuadernos de pensamiento Department of Philosophy «Ángel González Álvarez» Fundación Universitaria Española

Standards for Admission and Presentation of Contributions

ABOUT THE JOURNAL. AIM AND SCOPE

Cuadernos de Pensamiento is a Spanish publication of the Fundación Universitaria Española publishing house (CIF: G-28433670), a foundation registered in the Registry of Foundations on March 24, 1949. It's the Journal of the Section of Philosophy "Ángel González Álvarez" of the Fundación Universitaria Española. It has been published uninterruptedly since 1987, currently with a fixed annual periodicity. It's a peer-reviewed publication that uses the external peer-review system, in accordance with the APA 7.0 (American Psychological Association) publication standards. Compliance with these requirements facilitates their indexing in the main international databases, guaranteeing a greater dissemination of the published articles and, therefore, of their authors and work centers.

Since 1987 it collects in its pages the results of the research of numerous Spanish and foreign authors. Its objective is the investigation and dissemination of philosophical, legal, political and pedagogical thought, from a multidisciplinary perspective. It is aimed at specialists in philosophical research, professors and students of philosophy and humanities, both in English and Spanish and with an international scope. It only publishes original articles.

They will preferably be written in Spanish or English, although the inclusion of other languages may be discussed upon justified request. Reports, studies and proposals, as well as selected literature reviews can also be submitted. The works must be original and collect final research results, in addition to not having been published in any medium or being in the process of publication, the authors being responsible of complying with this rule.

The journal, from 2023, is structured as follows:

1. SECTION I: MONOGRAPHIC STUDIES: articles related to the specific study area proposed in the monograph, coordinated by experts.
2. SECTION II: MISCELLANEOUS STUDIES: articles not related to the monographic section but that are related to the research field of the journal.
3. REVIEWS: about books related to the subject area of the journal.

The Journal is published in a double version: printed (ISSN: 0214-0284) and electronic (ISSN-e: 2660-6070).

Cuadernos de Pensamiento has been evaluated and included in DOAJ (Directory of Open Access Journals), Redalyc, Catálogo 2.0 Latindex, ERIHPlus and REDIB (Ibero-American Network of Innovation and Scientific Knowledge). It is indexed in Miar (University of Barcelona), in Carhus Plus (Next catalog), in Dialnet (University of La Rioja). It has been included in the ESB-CO specialized database of The Philosopher's Index with Full Text; and appears in the C.I.R.C. classification as *group B* Human Sciences. It also has a presence in most university libraries and national research centers through the REBIUN Library network.

Web hosting: <https://revistas.fuesp.com/cpe>

Each job is identified with a DOI (Digital Object Identifier System).

The journal is a member of *Crossref*, it is registered in the *Similarity Check* services to detect plagiarism and in *Cited by*, which provides open access to citations of published articles. In this way complying with the *I4OC* standards for open citations.

ADMISSION AND PRESENTATION OF CONTRIBUTIONS GUIDELINES

All articles that do not conform with what is specified in the instructions for authors or are not accompanied by what is requested below will be automatically rejected.

1. All the writings that are sent for publication, both Articles and Reviews, must not have been published elsewhere in any form. While they are in the review or editing process within this Journal, they should not be submitted to any other publication. Once they have been published, the authors will be able to use their texts with total freedom, although always citing their original publication in *Cuadernos de Pensamiento*.
2. The Journal *Cuadernos de Pensamiento* publishes articles in Spanish and English. The Editorial Board reserves the right to accept texts sent in other languages if they are in accordance with the particular situation of the volume.

RULES FOR PUBLICATION

3. The following types of work will be considered for publication:

ARTICLES: We will take into consideration articles in the areas of philosophy, legal studies, education and pedagogy, which are in accordance with the topic of the Journal. Articles should present novel contributions with depth and scientific rigor or should be a summary or synthesis of previous research (a review article). Contributions in Spanish should be between 7000 / 12000 words in length, including title, abstracts, descriptors, tables and references.

REVIEWS: We will consider reviews which assess a recently published work relating to the topic of the Journal, where the arguments are briefly and concisely exposed. Reviews will not exceed 2000 words in length, nor will they contain less than 1500 words.

4. *Articles* should be submitted (in a single Word file) in the following order and structure to facilitate the anonymous review process:

1. *Title Page, and Author file.* The first page should contain: the title of the article, in Spanish and English, full name and surname of the author. Along with the name, you should include your title, ORCID number, full name of your university or institution, email, and full postal address. It should be made sure that the author(s) name(s) is standardized in accordance with what is recognized in the main databases. And a brief *bio-bibliographical note* indicating education, positions held or awards received and three publications chosen by the author(s).
2. *Summary Page, Keywords, and list of Bibliographical references.* The second page should contain the *title* of the article, a *summary of the content* of the article (an abstract of 150-250 words) and the list of *keywords* in Spanish (5 words), followed by an *Abstract* in English and a translation of the *Keywords*. This page should also include the *list of Bibliographical references*.
3. *Text of the work.* The third and subsequent pages should be dedicated to the research text.
5. Articles will be accompanied by a *cover letter* ensuring the originality of the article, a request for its consideration and a declaration that the paper is not being submitted to other journals for consideration.

AUTHORS' GUIDELINES

6. Manuscripts *are submitted through OJS 3*, which is accessed through the *Send manuscripts section*. All co-authors must register on the OJS platform, although only one will be responsible for correspondence.

Cuadernos de Pensamiento acknowledges receipt of the manuscript sent by the author(s) and informs the corresponding author by email and on the platform the acceptance process, and whether the manuscript has been accepted / rejected, as well as, in case of acceptance, the editing process. The official website (Regulations section) offers the complete publication standards, the check list prior to submission, the manuscript structure format, the Title page, the guide for OJS submission of the manuscript (manager), as well as the evaluation protocol for external reviewers.

Within a *maximum period of 30 days*, from the receipt of each manuscript, the corresponding author will receive notification of receipt, indicating if the work is rejected or if the work has been forwarded for preliminary evaluation by the scientific advisors. If the manuscript presents formal deficiencies or is not included in the thematic focus of the publication, the Editorial Board will formally or thematically reject the work. No further correspondence will be maintained with author(s) of rejected articles. On the contrary, if the manuscript presents superficial formal deficiencies, it will be returned to the author(s) for correction before the beginning of the evaluation process. In this case, the submission of the corrected manuscript will be taken as the submission date. It is strongly recommended that the manuscript be checked with the self-check list prior to submission.

REVIEW PROCESS

7. PHASE ONE. Formal analysis of the article by the Editorial Board before submitting it for peer review. *Cuadernos de Pensamiento* rejects plagiarism and fraudulent practices. Therefore, all contributions sent for publication will be submitted to an *originality analysis* before being sent for peer review. It is verified that the article, from a formal point of view (stylistic, orthographic...), *conforms to the norms established by Cuadernos de Pensamiento*:

1. if it is original, or it is not;
2. if its length fits within the range between 7000 and 1200 words;
3. if it complies with APA standards (in its latest version);
4. and if it contains the required sections (especially, abstract, keywords, bibliography, footnotes, etc.).

If the article is deemed to meet the formal standards adequately, it will proceed to the next phase. Otherwise, the article will be returned to the author(s) for the pertinent modifications. This process generally takes a month.

8. SECOND PHASE. Anonymous peer review. Once the first phase is over, the article is sent to two specialists in the subject matter of the study:

1. The reports are binding and can conclude with the following results: accept without modifications, accept with modifications or reject.
2. In the event of a conflict between the two reports, a third specialist whose experience is sufficiently recognized is used.
3. The decision on the publication, or its reasoned rejection, will be communicated to the corresponding author within 90 days, starting from the formal acceptance of the article. Each author undertakes to follow the suggestions of the reviewers to modify, where appropriate, the manuscript accepted for publication.

The authors of accepted articles, before the final edition, will receive the proofs for their correction by email in PDF format. These should be checked for typographic errors and returned within three days. Only minor corrections can be made on the content of the original manuscript once it has been through the peer-review process. Once the manuscript is finally accepted, the authors will present the final version in English or Spanish (depending on the original version), which will guarantee its international consultation and dissemination. The translated text must have a professional quality.

Authors will be able to access the publication online, both in the printed version and in the final version. Each author will receive a free copy of the corresponding issue. It is recommended that, to sustain the editorial project, printed copies be acquired for free dissemination among colleagues and institutions. However, it is a recommendation for the purpose of dissemination, at no time is the author obliged to acquire copies.

Authors agree to be members of the International Council of Scientific Reviewers, once their manuscript is published, for the next three years after its publication.

In October, the Editorial Board selects, from among all the accepted articles, which ones will be included in the issue published in December of each year informing the corresponding authors accordingly.

The authors of articles in the process of publication will receive the proof of the article after being typeset, for its immediate correction. A turnaround time

of two weeks is generally expected of proofs, from the time that they are sent to the corresponding author.

Once published, they will receive a free copy of the corresponding issue of *Cuadernos de Pensamiento*, which is published on paper and in electronic format on the website <https://revistas.fuesp.com/cpe>

PRESENTATION AND STRUCTURE OF MANUSCRIPT

9. Manuscripts will be submitted in A4 format with personalized alignment (2.54 on the right, left, top and bottom), indentation of 0.5 on the first line of each paragraph, justified and single line spacing (1.0) for the body of the article. The text will be written in Word 7 or newer. Normal text. Font: Times New Roman, size: 12. Text of footnotes: Times New Roman, size 10. Headings. Font: Times New Roman, size: 12, in small caps.
10. The various sections of the article will be numbered as follows: 1.1.1., 2.2.1. 2.2. The titles of *subsequent* subdivisions must follow an alphabetical order, as follows: a) b) c), etc.
11. The citations in the body of the text should be brief and must be enclosed in quotation marks: "like this". To introduce an explanatory term within a quotation, square brackets will be used, as in the following example: "The linking of this [special situation] to the end of the agent ...". Highlighting in uppercase will be avoided.
12. As style, the latest version of the APA system should be used (7th edition, <http://bit.ly/2JkuWs8>).

Journal article, this guideline will be followed:

1. ELECTRONIC OR WITH DOI: Surname / s, First initials (Year of publication). Article title. *Journal title* (italics), *Volume number* (italics) (issue number), pp-pp. <http://DOI> or <http://URL>
2. PRINTED: Surname / s, First name initials (Year of publication). Article title. *Publication Title* (italics), *Volume number* (italics) (issue number), p. / pp. (page numbers).
3. EXAMPLES:

Cid Vázquez, M. T. (2020). La superación de la autorreferencialidad del bien común en las fuentes wojtylianas. *Cuadernos de pensamiento* (33), pp.15-48. <https://doi.org/10.51743/cpe.60>

Alvira, R. (2017). El economicismo de los planes universitarios internacionales. *Cuadernos de pensamiento* (30), pp. 73-92.

4. QUOTE WITHIN THE TEXT (Alvira, 2017).

In the case of books, this guideline will be followed: [the place of publication is always omitted]

1. PRINTED: Last name / s of the author / s, initials of the name. (year of publication). *Book title* (italics). Editorial.

2. ELECTRONIC: Last name (s) of the author / s, initials of the name. (year of publication). *Book title* (italics). Editorial. <http://url>

3. AUTHOR / S (1 TO 2). All authors are listed in order. If there are 3 or more, the first is cited followed by et al. If it is a monograph without authorship, write the title and then the date:

4. EXAMPLES:

Sandel, M. (2000). *El liberalismo y los límites de la justicia*. Gedisa.

Melina, L., Granada, D. (2005). *Limiti alla responsabilità? Amore e giustizia*. Lateran University Press.

Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible: hacia una nueva ecología de la educación*. Universitat de Barcelona.

<http://www.aprendizajeinvisible.com/download/AprendizajeInvisible.pdf>

5. IN-TEXT CITATIONS. If there are 1 or 2 authors, their surnames are always cited. Use the word “and” between the authors’ names within the text and use the ampersand in parenthesis (Melina & Granada, 2005). From 3 authors, onwards, only the last name of the first author is cited, followed by “et al.” and the year (Martin et al., 2020).

If a text is cited in the body of the article, two different procedures should be followed:

1. If an opinion of the author is alluded to or his words are to be reproduced literally, it should read, for example: Sandel (2000).
2. To adduce a text cited in the bibliographic references in support of an opinion, it should read, for example: (Sandel, 2000).
3. To present a text cited in the bibliographic references, expressly indicating the page in question, it should read, for example: Sandel (2000, p. 34) or (Sandel, 2000, p. 34), depending on the case.

CHAPTER OF A BOOK: Cid, M. T. (2018). Las virtudes relacionales: prácticas de hospitalidad familiar. In S. Gallardo (Ed.). *Mujer, familia y trabajo* (pp. 97-118). Universidad Católica de Ávila.

PRINTED DOCTORAL DISSERTATION: Carravilla Parra, M. J. (2002) *Razón mística. Aproximación filosófica sobre la obra de San Juan de la Cruz* (Doctoral dissertation). Fundación Universitaria Española. Unpublished doctoral dissertation: Database or Archive Name, Name of institution awarding the Degree.

As a general rule, it is recommended to adapt to any of the manuals published on APA in its latest edition (see:

<https://apastyle.apa.org/products/publication-manual-7th-edition>;
<https://www.scribbr.com/apa-style/apa-seventh-edition-changes/>).

REFERENCES

13. At the end of the article, a section entitled *Bibliographic references* should be added, where all the publications used in the notes should be listed. These must be in alphabetical order by surname and, if there are several works by the same author, they should be listed by publication date in ascending order. This list will be published independently in the online version of the journal. In order to manage bibliographic references, it is recommended to use the option “Manage sources” from the “References” menu in Word.

14. To guarantee the correct transcription of the texts in Greek, they must be written with the Gentium source, freely available for Windows, Mac and Linux Debian / Ubuntu at the following address:
http://scripts.sil.org/cms/scripts/page.php?site_id=nrsi&item_id=Gentium_download
 If characters from other languages not included in that font, you should use a Unicode font should be used.

REVIEWS GUIDELINES

15. Each review must be between 1500 and 2000 words, and be original and unpublished.
16. Except in exceptional cases, reviews of books older than three years will not be accepted. The reviewed works must be first editions, or reissues with substantive modifications.
17. To avoid conflicts of interest, it is preferable that they are not written by people close to the author of the reviewed book or who have collaborated in its editing or design. The author of a reviewed book should not have a professional background above the author of the review, as is the case of a thesis advisor or a member of the same research group.
18. If it is necessary to include any quotations other than that of the book being reviewed, it will be done in the body of the text, in parentheses, following what is indicated in points 11 and 12. If the citation is from the book being reviewed, just include the page number, like this: (p. 63), or (pp. 63-64). At the end of the review, the author(s) will state his their name, his university, or affiliation, without including any postal addresses, and an email address.

COPYRIGHT NOTICE

The works published in this journal are subject to the following terms:

1. The Fundación Universitaria Española (and its publisher) reserves the rights (copyright) of the published works and encourages and allows their reuse under the license of use indicated in point 2.

2. Open Access. The works are published in the electronic edition of the journal under an Attribution-Noncommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) license. They may be copied, used, disseminated, transmitted and publicly displayed, provided that: a) authorship and the original source of publication (journal, publisher and URL of the work) are cited; b) they are not used for commercial purposes; c) the existence and specifications of this license for use are mentioned.
3. Self-filing conditions. Authors are allowed and encouraged to electronically disseminate the editorial version (version published by the publisher with their logos, pagination, indication of the volume and issue number of the journal, ISSN, DOI, etc.), to promote its circulation and dissemination, and with it a possible increase in its citation and reach among the academic community.

