

UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA

ESCUELA DE POSTGRADOS

MAESTRÍA EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

LA FORMACIÓN ÉTICA–INTEGRAL DE LOS EDUCANDOS:

UN ESTUDIO DESDE LA PROPUESTA

EDUCATIVO–ANTROPOLÓGICA DE EDITH STEIN

VICKY SAETEROS PÉREZ

2015

UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA

ESCUELA DE POSTGRADOS

MAESTRÍA EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

LA FORMACIÓN ÉTICA–INTEGRAL DE LOS EDUCANDOS:

UN ESTUDIO DESDE LA PROPUESTA

EDUCATIVO–ANTROPOLÓGICA DE EDITH STEIN

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE

MÁSTER EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

VICKY SAETEROS PÉREZ

DIRECTORA: LILIANA IRIZAR

2015

NOTA DE ACEPTACIÓN

FIRMA DIRECTOR

FIRMA DEL JURADO

MAYO DE 2015

CONTENIDO

1.- EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	10
2.- JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	14
3.- ESTADO DEL ARTE	18
3.1 ANTROPOLOGÍA, FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN Y ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA: UN POCO DE HISTORIA.....	18
3.1.1 ANTROPOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: DIVERSOS ENFOQUES EPISTEMOLÓGICOS.....	23
3.1.2 NUEVAS PROPUESTAS ANTROPOLÓGICAS PEDAGÓGICAMENTE RELEVANTES.....	27
3.2 ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA EN LA FILOSOFÍA DE EDITH STEIN	33
3.3 INFLUENCIA INTEGRAL DE LOS EDUCADORES	36
4.- MARCO TEÓRICO: LA PROPUESTA ANTROPOLÓGICO–PEDAGÓGICA DEL HUMANISMO CLÁSICO EN EDUCACIÓN ..	42
4.1 LA NECESIDAD DE UNA COMPRENSIÓN ANTROPOLÓGICO–FILOSÓFICA EN EDUCACIÓN	42
4.1.1 LA COMPRENSIÓN FILOSÓFICA DE LA EDUCACIÓN	43
4.1.2 LA COMPRENSIÓN FILOSÓFICO – ANTROPOLÓGICA.....	46
4.1.3 LA COMPRENSIÓN ÉTICA.....	48
4.1.4 LA COMPRENSIÓN METAFÍSICA	49
4.2 LA PROPUESTA DEL HUMANISMO CLÁSICO EN LA PEDAGOGÍA	50
4.2.1 PRINCIPALES APORTES DE EDITH STEIN A LA PEDAGOGÍA.....	53
4.2.2 PRINCIPALES APORTES DE JACQUES MARITAIN	55
4.2.3 APORTACIÓN DEL HUMANISMO CÍVICO	57
4.2.4 PRINCIPALES APORTES DE ALASDAIR MACINTYRE	59
5.- HIPÓTESIS.....	63
6.- OBJETIVOS.....	63
6.1 OBJETIVO GENERAL.....	63
6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	63
7.- METODOLOGÍA.....	65
7.1 PRINCIPIOS DE LA ID	65
7.2 ETAPAS DE LA ID	67
8. – CRONOGRAMA.....	70
9.- PRESUPUESTO	71
10.- RESULTADOS: PRODUCTOS ESPERADOS Y POTENCIALES BENEFICIARIOS	72
11.- IMPACTOS Y/O EFECTOS ESPERADOS	72

12.- CONCLUSIONES	75
13.- RECOMENDACIONES.....	76
REFERENCIAS	78

LA FORMACIÓN ÉTICA—INTEGRAL DE LOS EDUCANDOS:

UN ESTUDIO DESDE LA PROPUESTA EDUCATIVO—ANTROPOLÓGICA DE EDITH STEIN

RESUMEN	87
INTRODUCCIÓN	90
CAPÍTULO I	96
1.- PEDAGOGÍAS Y ANTROPOLOGÍAS PEDAGÓGICAS: DIFERENTES ENFOQUES	96
1.1 ANTROPOLOGÍA, FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN Y ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA: UN POCO DE HISTORIA.....	97
1.2 ANTROPOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: DIVERSOS ENFOQUES EPISTEMOLÓGICOS	102
1.2.1 ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA EMPÍRICA	103
1.2.2 ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA FILOSÓFICA	104
1.3 NUEVAS PROPUESTAS ANTROPOLÓGICAS PEDAGÓGICAMENTE RELEVANTES	106
1.3.1 LA VISIÓN ANTROPOLÓGICA DEL CONDUCTISMO.....	107
1.3.2 LA VISIÓN ANTROPOLÓGICA DEL PSICOANÁLISIS.....	109
1.3.3 LA VISIÓN ANTROPOLÓGICA DEL CONSTRUCTIVISMO	110
CAPÍTULO II	114
1.- EDITH STEIN Y SUS RAÍCES FILOSÓFICAS.....	114
1.1 SEMBLANZA DE UNA MUJER	114
1.2 DESDE UNA PSICOLOGÍA “SIN ALMA” HASTA LA FENOMENOLOGÍA.....	116
EL ENCUENTRO CON LA FENOMENOLOGÍA: DE HUSSERL A TOMÁS DE AQUINO.....	118
2.- FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS PARA LA PEDAGOGÍA: DESAFÍOS DE UNA ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA.....	120
2.1 LA ANTROPOLOGÍA ES LA CIENCIA FUNDANTE DE LA PEDAGOGÍA	120
2.2 NÚCLEOS FILOSÓFICOS DE UNA ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA EN EDITH STEIN.....	124
CONTRA EL VACÍO DEL HOMBRE SIN DIOS, UN HOMBRE <i>IMAGO TRINITATIS</i>	125
CONTRA LA INDIFERENCIA Y LA DESCONFIANZA PRODUCTOS DEL RELATIVISMO, UN HOMBRE FIADOR Y CUSTODIO DE LA VERDAD	126
CONTRA LA SOBERBIA DE LA RAZÓN AUTOSUFICIENTE, UN <i>HOMO HUMILIS</i> QUE NECESITA DE LA FE	128
CONTRA LA ANGUSTIA DE LA FINITUD Y LA FALTA DE ESPERANZA, UN HOMBRE CON VOCACIÓN DE ETERNIDAD	129

CAPÍTULO III	132
1.- LA FORMACIÓN INTEGRAL EN EDITH STEIN	132
2.- ASPECTOS ÉTICOS—ANTROPOLÓGICOS DE LA FORMACIÓN INTEGRAL EN EDITH STEIN	139
2.1 EL SER HUMANO COMO SUJETO DE EDUCACIÓN	140
2.2 LA NATURALEZA HUMANA: FUNDAMENTO PRINCIPAL EN LA CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN	142
2.3 LA NATURALEZA CAÍDA DEL HOMBRE COMO ASPECTO DETERMINANTE PARA LA FORMACIÓN	144
2.4 EL ESTADO DE SUSPENSIÓN Y LA EDUCACIÓN EN LA LIBERTAD.....	146
2.5 LOS ACTOS DE UNA VOLUNTAD LIBRE	150
2.6 LA INDIVIDUALIDAD: LA HUELLA DE LO ÚNICO E IRREPETIBLE.....	152
2.7 LA ESPECIFICIDAD DE SER HOMBRE O MUJER.....	158
2.8 LAS COMUNIDADES: MEDIOS PARA LA LABOR SOCIAL DE FORMACIÓN	163
2.9 ENTENDIMIENTO: ENSEÑAR A PENSAR CON CLARIDAD Y VERDAD.....	166
2.10 LA FIGURA DEL MAESTRO	170
2.11 EL ARTE DE LA VOCACIÓN MATERNA EN LA EDUCACIÓN PARA LA INFANCIA.....	176
CONCLUSIÓN.....	181
VALORACIÓN FINAL	190
REFERENCIAS	193

RESUMEN

El presente estudio muestra la importancia de proporcionar una fundamentación filosófico–antropológica a la Pedagogía con el fin de favorecer una real educación integral en los educandos. La Pedagogía, en efecto, no puede desentenderse del modelo antropológico que subyace en sus prácticas. La tarea de los educadores es hacer más crítico y explícito dicho modelo si se busca lograr un desarrollo pleno, intelectual y ético en los estudiantes.

Por consiguiente, la pregunta que da lugar a esta investigación es: ¿de qué factores ético–antropológicos depende la formación ética–integral de los estudiantes según la propuesta educativo–antropológica de Edith Stein?

De acuerdo con lo anterior, el objetivo principal consiste en determinar los factores educativo–antropológicos que influyen en la formación ética–integral de los jóvenes desde la propuesta de Edith Stein.

Para lograr dicho objetivo se parte de una breve revisión de las diferentes tradiciones antropológicas que han influido en la pedagogía, a saber, la empírica y la filosófica. Tras dicha revisión, se toma como principal influencia para este estudio la perspectiva filosófica asumida por Edith Stein, a la vez que se pone de relieve la sintonía que sus análisis guardan con el humanismo clásico, con J. Maritain, con el Humanismo

Cívico y con la propuesta de A. MacIntyre. En un trabajo posterior, objeto de otra investigación, se buscará profundizar y hacer más explícita y consciente esta influencia del educador recurriendo al método fenomenológico–hermenéutico de Max van Manen, el cual enriquece la formación ética de los educandos de manera auténtica.

Palabras clave: Pedagogía, Antropología Pedagógica, humanismo aristotélico–tomista, Edith Stein, Humanismo Cívico, J. Maritain, MacIntyre.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.- EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El punto de partida de este trabajo de investigación es una realidad que ya preocupaba hace casi un siglo a la filósofa alemana Edith Stein. La problemática a la que se hace alusión, es la falta de una fundamentación antropológica de la pedagogía y la facilidad para adoptar distintas corrientes psicológicas y pedagógicas sin la debida reflexión crítica sobre las concepciones metafísicas que subyacen a estas prácticas.

En la actualidad parece existir una desconfianza cada vez más difundida hacia la denominada “buena” educación. Al mismo tiempo, es de notar que a medida que se ha intentado progresar y se progresa en muchos otros aspectos como el tecnológico, académico, etc., se ha ido descuidando el fin principal por el que se debe educar en las escuelas y colegios.

Algunos modelos pedagógicos que han ido surgiendo, en su afán de mejorar el aprendizaje y la enseñanza, se han alejado de los principales objetivos y esto se evidencia en las consecuencias que se han obtenido a partir de ciertas prácticas educativas. Para comprender en profundidad a las distintas pedagogías que han surgido es necesario estudiar cuidadosamente las corrientes filosóficas en las que se basan. Al mismo tiempo advertir la necesidad de que los docentes tengan una comprensión más profunda, completa y crítica de los modelos pedagógicos antes de aplicarlos en el aula.

En este trabajo se abordan los estudios realizados en el ámbito pedagógico por la filósofa alemana Edith Stein con miras a lograr un conocimiento más completo de cuáles podrían ser los aspectos ético–antropológicos necesarios para una educación integral.

Asimismo, se pretende que las conclusiones a que se arribe puedan constituir una solución asertiva a muchos procesos que decaen progresivamente en el ámbito educativo.

Ahora bien, lo que a Edith Stein “le preocupaba especialmente [era] la fundamentación filosófica de la pedagogía” (Delgado, 2007, p. 474), y afirmaba que esta situación sólo era posible remediarla haciendo un estudio riguroso sobre las cuestiones fundamentales de la educación. En este sentido, Stein defendía que “no podía existir una pedagogía o teoría de la formación sin una metafísica que aportara el modelo antropológico que sirviera de fundamentación de dicha pedagogía” (Delgado, 2007, p. 495).

Sin embargo, la necesidad de la fundamentación metafísica para la educación es desconocida, hasta el punto de que algunos pensadores, de la época de Edith Stein, lograron “una ruptura ‘radical’ con todo lo que implique elementos de primer orden –principios metafísicos–” (Ángel, 2007, p. 266), con las consecuencias que se derivan de este nihilismo filosófico en un nihilismo pedagógico (Stein, 2003b).

Es por esto, que la filósofa alemana dedicó una parte de su obra a resolver el problema del vacío que presentaba el estudio de la pedagogía en relación a una antropología y una filosofía que le sirvieran de base. No es el propósito de este trabajo, sin embargo, comprender en profundidad la filosofía que desarrolló la gran metafísica del siglo XX, puesto que su herencia filosófica es extensa y sobrepasaría las aspiraciones concretas y prácticas de este estudio. Lo que sí será necesario precisar, son los principios que legó a los pedagogos y las bases antropológicas que propuso para alcanzar los fines de la educación.

De esta manera, es de vital importancia la realización de un estudio sobre los fundamentos antropológicos en los que se ha basado la pedagogía a través del tiempo, con

miras a entender el punto de vista desde el que se ha planteado la función del maestro en la formación y la idea de ser humano que subyace en estas teorías modernas y posmodernas. Sólo pretendiendo lograr una reflexión crítica y explícita de estas concepciones, es como se conseguirá optar por la que mejor responda a la búsqueda del bien auténtico de los educandos y así, conocer el tipo de influencia ética que debería ejercer el educador sobre sus estudiantes. En efecto, para poder tratar el tema de la influencia del educador y de la formación ética–integral, se debe pensar, en primer lugar, en una antropología de la educación.

Así, se espera que desde la pedagogía humanista, basada en el humanismo clásico de inspiración aristotélica–tomista, se pueda mostrar la importancia de contar con unas bases antropológicas y éticas que proporcionen unos fundamentos a la pedagogía. Esta fundamentación se extraerá principalmente del pensamiento de Edith Stein, en concreto, de su propuesta educativo–antropológica, así como de otros aportes que han mostrado cierta correspondencia con sus principios pedagógicos, tal es el caso de Jacques Maritain, del Humanismo Cívico (Alejandro Llano) y de Alasdair MacIntyre.

Desde el pensamiento de Edith Stein y en consonancia con otros autores, como los mencionados, se espera que una pedagogía afín a sus propuestas humanistas logre una comprensión integral de la educación así como de sus fundamentos éticos y antropológicos de modo que esta visión profunda de la educación contribuya a dar una respuesta adecuada a la pregunta de esta investigación: ¿De qué factores ético–antropológicos depende la formación ética–integral de los estudiantes según la propuesta educativo–antropológica de Edith Stein?

JUSTIFICACIÓN

2.- JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Toda educación debe estar centrada en su finalidad primordial que es la formación integral del ser humano: en lo valioso que es cada niño/a o joven para la sociedad y para el cambio que puede lograr desde su ambiente. Jacques Maritain lo expresó de esta manera: “La educación es sacar adelante, es un despertar humano, lo que tiene de humano” (Maritain, 1981, p.20) y en otro lugar dice: “nada en el mundo es más precioso que un solo ser humano” (Maritain, 1989, p.45; citado por Álvarez, 2007). Esto expresa lo importante que es para el maestro, comprender cada vez más la alta dignidad que representa su trabajo.

Por eso no deja de ser una tarea de una dimensión trascendente, retomar en la investigación un tema que interfiere en el aula de clases para dar un giro a la relación maestro–estudiante. En efecto, la tarea de los educadores comporta una misión y un compromiso por parte de quienes poseen, en realidad, una inconmensurable influencia sobre tantas personas.

Desde este punto de vista, se considera necesario para este estudio la definición y propuesta de una pedagogía humanista que pueda responder a los retos que enfrenta la educación hoy más que nunca. Esta pedagogía propone comprender el mundo del aula desde una mirada que atienda la dignidad de las personas. Es la necesidad que se tiene de encontrar la forma de poner en práctica una educación diferente: “La decisión de qué, cómo y cuándo se trabaja educativamente con los niños (...) depende de la concepción del ser humano a la cual aspira una sociedad” (Peralta, 2008, p. 35). Con esto lo que se busca es repensar la educación dándole un nuevo sentido a la acción de enseñar, aportando criterios básicos que den al maestro una idea del valor de su profesión, de su tarea de formar

personas, de su capacidad de influir positivamente en generaciones de niños y jóvenes que podrían quedar definitivamente marcados por la huella de su acción pedagógica.

La sociedad que impera en la actualidad está deshumanizando la educación cuando su real preocupación no se halla en el ser humano que educa sino en los fines económicos, políticos, tecnológicos que persigue. Es como dice Maritain (1981), “esta supremacía de los medios sobre el fin, y la ausencia que de ahí se sigue de toda finalidad concreta y de toda eficacia real parecen ser el principal reproche que se pueda hacer a la educación contemporánea” (p.13).

Es necesario volver a darle importancia a esta situación de pérdida de fines en la educación, porque muchas veces el maestro no es consciente de la misión que implica su profesión. Desde una concepción poco comprometida con la búsqueda de la verdad es bastante difícil que encamine todas sus acciones hacia el mayor bien de sus estudiantes, y que, por el contrario, se conforme con que algunos de ellos aprendan ciertos contenidos que son parte solamente de su formación académica.

Según el informe a la Unesco (1995), las personas aspiran alcanzar y realizar ideales y valores, frecuentemente sin atreverse a declararlo; éstos existen y pueden significar una carencia importante en sus vidas. Por eso, en este informe, se invita a reflexionar sobre la finalidad o la urgente tarea que posee la educación, afirmándose que ésta tiene una “noble tarea (...): la de suscitar en cada persona (...), esta elevación del pensamiento y del espíritu hacia lo universal y a una cierta superación de sí mismo” (p.14).

Por este motivo, se considera importante partir de una mirada antropológica de la educación la cual implica, por un lado, la comprensión del ser humano desde su esencia. Y

por otro, el reconocimiento de que sólo un fundamento antropológico de la pedagogía puede ofrecer criterios para una verdadera praxis educativa (Delgado, 2007). Educar, formar o influir ética e integralmente en una persona supone, así, que el educador conozca “tan profundamente como sea posible quién es [el ser humano], es decir, que necesita contar con un conocimiento riguroso y amplio de todas las dimensiones que integran su ser personal” (Irizar, L., González, J. y Noguera, C., 2010, p.156).

Conociendo qué es el hombre, los pedagogos podrán asumir mejor los principios orientadores de su práctica en las aulas: sabrán tratar al educando adecuadamente, conscientes de que cualquier tipo de concepción sobre el ser humano, sean o no conscientes de ello, se transmite en sus acciones cotidianas y conlleva consecuencias decisivas en la formación integral de los alumnos.

La educación de los jóvenes mirada desde esta perspectiva antropológica propone alcanzar una reflexión hacia esta meta formadora y hacia la creación de interrogantes sobre la cuestión de la finalidad que debe lograr. Desde esta nueva concepción de la educación se concretarán hechos apoyados en una pedagogía humanista basada en la valoración de la personalidad total del sujeto, una educación comprensiva del sentido de la vida, la verdadera libertad, la importancia de la perfección de la voluntad y del valor del esfuerzo, y todo esto sobre una base de confianza en las posibilidades de cada individuo (Mallart, Mallart y Valls, 2011).

ESTADO DEL ARTE

3.- ESTADO DEL ARTE

En este apartado se desarrolla de manera sintética, en primer lugar, la historia de las relaciones de la pedagogía con la filosofía y con la antropología empírica. Se recogen por tanto las dos grandes tradiciones que expresan dichas relaciones: antropología pedagógica empírica y antropología pedagógica filosófica. Sin embargo, se dedica un apartado especial a la antropología pedagógica de Edith Stein. En segundo lugar, se pasa revista a los estudios más relevantes sobre la influencia del educador en la formación de los estudiantes.

3.1 ANTROPOLOGÍA, FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN Y ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA:

UN POCO DE HISTORIA

“Toda práctica educativa sólo es coherente e inteligible a partir de la concepción antropológica que le es inmanente, de manera explícita o implícita”

(Barrio, 1998, p.82).

El estudio de una perspectiva antropológica de la pedagogía o de la propuesta educativa en Edith Stein, implica realizar una necesaria revisión de los estudios que se han desarrollado a lo largo de la historia sobre antropología y educación. No sería justo afirmar que son escasos los estudios antropológicos en este ámbito. Como es sabido, la preocupación por una antropología que sustente los principios educativos se remonta a la época de grandes filósofos, a saber, Sócrates (*Apología de Sócrates*), Platón (*República, Leyes*), Aristóteles (*Ética a Nicómaco y Política*). Estos filósofos dieron merecido interés a la educación, convirtiéndose en verdaderos pedagogos, de manera que la filosofía y la educación han mantenido siempre lazos muy estrechos y compartido importantes aspectos. Por tanto, la

pedagogía, antes de que sea considerada como ciencia, ya tenía un considerable sustento en la filosofía y en todas las reflexiones que se fueron haciendo a través del tiempo, mientras el ser humano iba planteándose los temas más esenciales que le preocupan para el beneficio individual y social.

Para comprender el estatus epistemológico de la pedagogía y de la filosofía de la educación, es conveniente comenzar por tener presente la distinción entre dos niveles epistemológicos (es decir, niveles de *conocimiento* por los cuales se accede al estudio del ser humano): el empírico y el filosófico.

1. *El enfoque empírico*: mediante el método experimental de las ciencias sociales se ocupa de dar respuesta, por ejemplo, a los comportamientos, costumbres, símbolos, y modos de organización familiar y social, asumidos por el hombre según las diferentes culturas y/o épocas. Parte para eso de los datos tangibles a fin de detectar en ellos principios generales y conexiones mutuas, y establecer leyes universales. Este enfoque es el característico de la antropología sociocultural.

La antropología empírica o positiva se divide, a su vez, en antropología sociocultural y antropología física (biológica). La primera se puede definir como “el estudio de los sistemas socioculturales en su constitución y en su dinámica” (Choza, 1985, p.13).

2. *El enfoque filosófico*: parte, como todo conocimiento humano, de lo empírico o tangible, pero va más allá: se dirige hacia explicaciones más radicales o fundantes del objeto mismo que estudia la antropología empírica. La antropología filosófica es, por tanto, una rama de la Filosofía una de cuyas

definiciones más precisas es la de “ciencia que estudia las causas últimas de toda la realidad”. Pues bien, cuando la “realidad” en cuestión es el ser humano nos encontramos frente a la *antropología filosófica*. Es importante subrayar que al hablar de “empírica” y diferenciarla de la antropología filosófica de ningún manera se pretende significar que la segunda sea, por eso, “abstracta”. La antropología filosófica no es abstracta, si con esta expresión se alude a una especie de ciencia alejada de la realidad, de la existencia humana y centrada, por consiguiente, exclusivamente en las ideas. Como se verá, la antropología filosófica puede considerarse incluso más real que la empírica en tanto que va al fondo, a la raíz misma de las cosas humanas ofreciendo, así, una respuesta más completa y abarcante.

Ahora bien, es con el auge de las ciencias sociales a finales del siglo XIX e inicio del siglo XX que empieza a configurarse la antropología como ciencia empírica.

Comprendida esta distinción entre antropología empírica y antropología filosófica, es necesario destacar que la presente investigación realizará sus indagaciones en el marco epistemológico de la antropología filosófica, pues se trata específicamente de un estudio centrado en la antropología de la educación o antropología pedagógica.

Si bien para algunos autores, como Bernal (2006), es difícil encontrar en la historia del pensamiento la denominación precisa de *Antropología de la Educación*, en las indagaciones realizadas se halló términos como Antropología o Pedagogía de la Educación sin distinción de significados.

Según Bernal (2006), docente de la Universidad de Navarra, la Antropología de la educación es igualmente conocida como Antropología pedagógica; en este contexto también precisa que ésta nace de la Antropología filosófica. La Antropología pedagógica se encargaría, por tanto, del estudio de aquellos fundamentos antropológicos que inciden en el proceso educativo, a saber, la persona, la razón, la libertad, la trascendencia, etc.

Bernal (2006), describe la aparición de la Antropología filosófica de acuerdo con las influencias que le dieron origen:

...hasta el siglo XX no se le llama Antropología filosófica o Filosofía del hombre, pero es en ese momento cuando se plantea como una disciplina autónoma de la Filosofía. Comienza dentro de una corriente filosófica que se caracteriza por la asunción del método fenomenológico y en la etapa del existencialismo. Max Scheler será uno de los primeros autores que titulan así una publicación y se le considera iniciador de la Antropología filosófica contemporánea (p.153).

A partir de una adecuada antropología filosófica se origina una antropología de la educación integral, que ofrece una perspectiva más completa y cabal del hombre. La Antropología pedagógica que establece bases para la teoría pedagógica, debe ocuparse, por tanto, del “deber ser” del hombre y, por tanto, no se puede desligar de la Antropología filosófica de donde extrae sus principios. Conviene precisar que no existe una sola antropología, sino que existen diferentes antropologías que plantean heterogéneas perspectivas de la educación. En todo caso, la Antropología pedagógica se ha de fundamentar siempre en la filosofía (Barrio, 1998). Dentro de esta Antropología filosófica humanista con bases metafísicas, que se acaba de mencionar, destacan grandes filósofos

neotomistas como Jacques Maritain (*Humanismo Integral*, 2001) y Etienne Gilson (*Tomismo*, 2002).

Otra disciplina filosófica es la *Filosofía de la Educación* que va perfilando una idea de hombre que no es capaz de entenderse sin una filosofía coherente. En cuanto a la filosofía de la educación (Vásquez, 2012), se conoce la existencia de dos corrientes importantes e influyentes en la historia de la educación, a saber, la que proviene del neocriticismo filosófico contemporáneo de tradición idealista, y la que surge a partir de la crisis posmoderna de la filosofía; las cuales han influido en el desvanecimiento de la filosofía de la educación y en su reemplazo por la sociología crítica de la educación. Fullat (1987), concibe a la filosofía de la educación como un “saber globalizador comprensivo y crítico, de los procesos educacionales, que facilita presupuestos antropológicos, epistemológicos y axiológicos, amén de producir análisis críticos” (p.10). Por esto, es tan relevante que los educadores integren una reflexión filosófica en todos sus actos educativos, ya que por esta vía se llega a un análisis de la concepción antropológica que subyace a los distintos modelos pedagógicos. Según García y García (2012), un asunto importante que aborda la filosofía de la educación es la justificación de la normatividad pedagógica, evitando deducir principios educativos a partir solamente de observaciones o descripciones de hechos por medio de métodos experimentales. La Filosofía de la educación aparece para proveer una “síntesis de conocimientos acerca de lo que es el hombre, lo que debe llegar a ser, y lo que puede hacer el profesor para lograrlo” (p.32).

En este sentido, la filosofía de la educación de inspiración metafísica enuncia preguntas poco frecuentes y desvía el interés del “cómo educar, ni *con qué*, ni *en qué medio*, ni *a qué sujeto psicobiológico*” (Fullat, 1987, p.15); hacia la preocupación acerca de “*quién* es el educando metaempíricamente considerado; *qué* es la educación y *para qué* es

la educación” (Fullat, 1987, p.15). Se trata de interrogantes, observa Fullat (1987) “impertinentes e inútiles a los ojos del tecnólogo y del científico; interrogantes, empero, insoslayables a menos que el quehacer educador sea muy científico, pero, a su vez, muy necio y absurdo” (p.15).

Siguiendo con el planteamiento de dicho autor, se puede concluir que, la Filosofía de la Educación es un medio para plantearse interrogantes radicales, que muchas veces se alejan del común interés de educadores, pero que constituyen un camino seguro para buscar el fin último de la educación, aprehendiendo con precisión las consecuencias que la educación tiene en el hombre, lo cual sólo se puede lograr mediante un estudio eminentemente filosófico y metafísico.

3.1.1 ANTROPOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: DIVERSOS ENFOQUES EPISTEMOLÓGICOS

La Antropología de la educación es una disciplina científica de pocos años de trayectoria en las aulas universitarias. Bernal (2006), aporta en este sentido una especificación sobre las principales corrientes que han surgido en relación al tema y que se diferencian entre sí: “desde su inicio (la Antropología de la Educación) se ha configurado siguiendo principalmente dos enfoques: una Antropología de la educación con un método empírico y una Antropología de la educación con un método filosófico” (p.149). Se trata de una diversidad de enfoques que se corresponde con la división de enfoques epistemológicos que presentan la antropología empírica y la filosófica. De modo que la antropología de la educación con método empírico aparece como una rama de la antropología empírica, mientras que la Antropología de la educación con un método filosófico es una rama de la antropología filosófica.

Éstas son las antropologías que se han reconocido tradicionalmente, con ésto, se quiere decir que no son las únicas existentes, pero sí las que mayormente han tenido abundantes influencias para la pedagogía.

El enfoque empírico de la educación ha sido mucho más abordado que el filosófico, sin embargo éste último es de mayor interés para los programas de formación de profesores y se considera que es el que mejor cumple la tarea de la educación (Bernal, 2006).

Por tanto, el aporte del presente trabajo consiste en centrar su interés en una antropología que se sustente en el pensamiento filosófico, y que además éste sea inspirado en el realismo clásico y metafísico. Se considera que los estudios realizados desde esta perspectiva, son relativamente escasos, destacando entre ellos los análisis de Edith Stein.

A pesar de no ser el tema central de esta investigación, es importante mencionar lo que se ha venido realizando en cuanto a antropología de corte empírico: en qué siglo se sitúan sus comienzos y quiénes han sido sus mayores representantes. A continuación, se presentan de manera sucinta las tradiciones antropológicas francesas y anglófonas, las cuales se sitúan en este enfoque epistemológico.

3.1.1.1 ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA EMPÍRICA

LA TRADICIÓN FRANCESA

En la pedagogía francesa destaca M. Soëtar de pensamiento positivista y Durkheim que rechaza toda vinculación de la pedagogía con la filosofía, por considerar la reflexión sobre la educación como una cuestión puramente de hechos, sistemas, métodos. El centro de su pensamiento cambia “ya no es la formación del hombre sino el todo social, con sus exigencias de hecho” (Vásquez, 2012, p.15). Todas las reflexiones y los cambios que

ocurren en cuanto a la pedagogía, mantienen “el ideal científicista positivista” (Vásquez, 2012, p.15).

LA TRADICIÓN ANGLÓFONA

En Estados Unidos, Reino Unido y Australia la Antropología Pedagógica aparece con la denominación de Filosofía de la Educación en 1911. Para J. Chambliss (1996) los orígenes de esta disciplina, como rama del saber, se remontan al inicio del siglo XIX y se ven bastante influenciados por la Ilustración. John Dewey, desde aproximadamente 1935, desarrolló una conexión entre “la reflexión filosófica y el compromiso político-social” (Vásquez, 2012, p.19). Dewey es una figura representativa de esta tradición y considerado por algunos autores como “el primer filósofo de la educación”, porque propuso la reflexión filosófica en el marco de los problemas en el aula (García y García, 2012).

3.1.1.2 ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA FILOSÓFICA

LA TRADICIÓN ALEMANA DE LA PEDAGOGÍA

Comienza a desarrollarse a fines del siglo XVIII y en el siglo XIX, lleva la impronta del idealismo neokantiano. Propone una unidad muy necesaria entre educación y filosofía. Así lo expresa uno de sus representantes, W. Dilthey, para quien “toda filosofía debe acabar en un planteo pedagógico” (Vásquez, 2012, p.8).

Según Vilanou (2002; citado por Quintana, 2005b), existen en la tradición alemana, dos líneas pedagógicas bien definidas:

1. La que constituye la *pedagogía científica*: de Kant, Herbart y W. Rein.

2. La que constituye la *pedagogía hermenéutica*: de Schleiermacher, de Dilthey y Spranger.

Para Quintana (2005b), se trata de dos líneas pedagógicas muy distintas desde el punto de vista del humanismo: la primera es más técnica y metodológica, mientras que la segunda es más abarcante y empática.

El tema central de la Antropología alemana de corte filosófico consiste en la esencia del ser humano educable y de su educación (Bernal, 2006), además incluye temas teóricos, prácticos, metodológicos.

La Antropología alemana idealista tiene aspectos indiscutibles que dejan ver con claridad su enfoque o posición. En este sentido Vásquez (2012), observa que:

...más allá de la aparente coincidencia con un planteo realista –para el cual la concepción metafísica de la realidad y la idea del hombre, de su ser y naturaleza, son los puntos de partida que determinan los fines de la educación– hay en realidad, una profunda disidencia, pues para esta línea del idealismo el fundamento de la relación entre filosofía y pedagogía se halla en la concepción de la razón y de su alcance, tal como la planteaba Kant (Vásquez, 2012, p.9).

Barrio (1998), señala que la tradición alemana, en general, ha buscado la unificación de la vertiente filosófico–antropológica con la empírico–positivista.

Como se ha podido apreciar, la antropología pedagógica está visiblemente diferenciada en las dos corrientes localizadas específicamente en el contexto anglófono y en Alemania. El primer grupo, fundamentalmente empírico, sentaría sus líneas fundamentales en la cultura y el segundo grupo, de carácter predominantemente filosófico, en la educabilidad (Bernal, 2006).

3.1.2 NUEVAS PROPUESTAS ANTROPOLÓGICAS PEDAGÓGICAMENTE RELEVANTES

Tomando en cuenta el pensamiento de Edith Stein, especialmente sobre la visión del hombre en la pedagogía, se quiere ahondar en los planteamientos educativos, que fueron considerados por ella insuficientes, los mismos que la llevaron a esbozar un sustento antropológico que pudiera servir mejor al educando y a la sociedad.

De todas las propuestas detalladas en el apartado anterior, se desprenden nuevas corrientes relevantes y actuales para la práctica educativa. Según los autores que se han estudiado existen distintas concepciones que influyen en el pensamiento contemporáneo. Aquí se mencionarán las tres más destacadas:

- Jacinto Choza (1985), menciona la propuesta de Freud, Skinner y K. Lorenz.
- Bruno Hamann (1992), nombra la doctrina de las gradaciones de Max Scheler, el conductismo y el modelo psicoanalítico.
- José Ma. Barrio (1998), señala la propuesta de la antropobiología, del conductismo, del modelo cibernético y la logoterapia.

Para los fines de este trabajo, sólo se explicarán las corrientes antropológicas que son más a propósito con el tema educativo, las cuales han demostrado tener una marcada influencia en innumerables contextos pedagógicos. Se tomará en cuenta la corriente conductista, psicoanalista y la constructivista.

3.1.2.1 LA VISIÓN ANTROPOLÓGICA DEL CONDUCTISMO

Hamann (1992), afirma que el objeto de investigación que cobra importancia en la antropología conductista es la conducta observable y las condiciones en las que ésta tiene

lugar. Esto significa, para los psicólogos conductistas, otorgar una considerable relevancia a los hechos observables. La conducta es externa al individuo, y no depende tanto de sus elecciones como del medio ambiente.

Esta concepción tiene sus consecuencias para la pedagogía, ya que entonces la educación es entendida como “pura configurabilidad” (Barrio, 1998, p.86). Juzgado de esta forma, el ser humano es manipulable, configurado desde fuera, no importa cuáles sean sus tendencias, fines, objetivos, intenciones o decisiones libres de su voluntad (Hamann, 1992). El niño/a es considerado/a como un resultado del medio ambiente. De ahí que Choza (1985), denomine al conductismo “determinismo del medio ambiente” (p.65).

Según Hamann (1992), los autores de esta posición antropológica no diferencian entre educación o manipulación, debido a que se produce un reduccionismo de la conducta a puro reflejo. Reflejos que, a su vez, pueden ser reforzados o extinguidos a gusto del educador o de cualquier persona, con todo tipo de intenciones, que pretenda ejercer dominio sobre el individuo.

Desde esta perspectiva, no se vislumbra una discusión sobre qué enseñar, cuáles son los motivos u objetivos, y la noción de los fines de la educación queda olvidada (Hamann, 1992). A este respecto Skinner expresaba, que era capaz de educar a un niño “sin tener en cuenta sus talentos, tendencias, habilidades, vocaciones y raza de sus antepasados” (Watson, Behaviorism, 1924; en Choza, 1985, p.65).

Con esto se comprende que el refuerzo sea la noción básica de la antropología conductista (Choza, 1985). Así, la conciencia y las representaciones mentales se convierten en entidades ficticias, tal como lo afirman los postulados conductistas. Esto deriva en una negación de la libertad del educando (Barrio, 1998), ya que éste actúa por miedo al castigo y, básicamente determinado por lo que le pueda dar o quitar el medio ambiente. De esta

manera, según Hamann (1992), es negado su espíritu y su conciencia, lo cual no correspondería a nada existente.

Ésta es la base del optimismo o naturalismo pedagógico para los conductistas, según Watson (citado por Barrio, 1998): la “moldeabilidad humana ‘desde fuera’”, que convierte al educando en lo que el educador cree que debe convertir, pero esto a costa de su libertad, su naturaleza, su individualidad. Esto coincide con Quintana (2003), quien considera que esta corriente de gran influencia pedagógica, de origen russoniano, posee una débil fundamentación antropológica y, por tanto, que su “optimismo pedagógico” cae en un grave error antropológico.

Rousseau toma como realidad aquello que simplemente quisiera que sea real. Su doctrina, según la crítica de Quintana, defiende al ser humano como ser “radicalmente bueno y perfecto, en el sentido de que no poseería tendencias negativas, imperfectas ni desviadas, sino que espontáneamente tendería...a lo que constituye su bien y su perfección...” (Quintana, 2003, p.58).

De esta forma, se deteriora la labor del docente, se hace innecesaria hasta el punto de anteponerse, a la orientación del maestro, la autosuficiencia del estudiante. Bajo esta concepción, se ponen nuevamente en peligro los ideales de una educación que debe ser formación, el arte de dar forma, de consolidar en el niño o joven unas cualidades o virtudes, un dominio de su propio ser y de sus afectos e instintos, que deberían actuar ordenados según un modelo de vida lograda.

3.1.2.2 LA VISIÓN ANTROPOLÓGICA DEL PSICOANÁLISIS

Choza (1985), descubre que la concepción materialista del psicoanálisis, encontrada en la periferia de la teoría de Freud, no atrajo más la atención que la tesis sobre sexualidad infantil y el complejo de Edipo, a pesar de que este último haya sido bastante discutido y rechazado por dificultades de verificación.

En la visión antropológica psicoanalítica, el hombre “se reduce a un ser instintivo” (Hamann, 1992, p.89). Es decir, que el ser humano está determinado por sus impulsos (Choza, 1985). Los impulsos naturales del sujeto se convierten en su norma de vida, la razón de sus acciones y decisiones. Si a esos impulsos no se los deja fluir espontáneamente, se los estaría reprimiendo lo cual, según Freud, sería el motivo de muchas frustraciones y psicopatías que oprimen al individuo (Barrio, 1998). Sin embargo, el hombre no puede dejarse llevar de sus instintos si quiere alcanzar la propia libertad, y desarrollarse como persona. Barrio (1998), afirma sobre este aspecto, que muchas veces el ser humano no es consciente de su propia debilidad, y serlo le permitiría entender que no todos sus impulsos son realmente dirigidos hacia su propio bien, o que simplemente no es posible conducirse por ellos absolutamente.

Los impulsos inclinan al hombre hacia lo placentero y ésta inclinación hace que se oculte la tendencia natural hacia lo valioso. La libertad es el dominio propio de las inclinaciones que esclavizan (Barrio, 1998). Por tanto, no hay que desconocer que se produce un conflicto entre estas inclinaciones pero, que el dominio de la última sobre la primera significa una liberación y una conquista.

Hamann (1992), señala que considerar al hombre sólo desde sus instintos es tener una visión parcial del hombre. Según esto, una educación que sólo busque satisfacer los

impulsos de los estudiantes no podrá llegar a ofrecer una visión integral y adecuada de lo que debe aspirar a ser cada ser humano.

3.1.2.3 LA VISIÓN ANTROPOLÓGICA DEL CONSTRUCTIVISMO

Aunque no ha sido mencionada en las clasificaciones por los autores antes citados, es necesario incluir en este apartado una breve referencia sobre la visión del hombre que subyace en el constructivismo. En la visión constructivista sobresalen algunos puntos neurálgicos que se destacarán a continuación y que enraízan en su débil fundamentación teórico–filosófica.

Uno de los núcleos conceptuales del constructivismo reside en resaltar la capacidad que tiene el educando de construir su propio conocimiento. Según un estudio de Barrio (2000), el aprendizaje es “configuración propia”, el estudiante da significado a su realidad y es “verdadero protagonista del proceso de aprendizaje, como un procesador de información activo y creativo” (p.2–3).

Ahora bien, frente a esta concepción del conocimiento y del papel del alumno en su adquisición, Matthews (1994), observa de manera crítica que mientras que para Aristóteles, “conocer algo era conocer su esencia o naturaleza” (p.82), el constructivismo favorece una acción pedagógica promovida por la búsqueda del sentido de los conceptos e investigaciones (Bell, 1990). De modo que, se confiere más importancia al sentido que se dé al conocimiento que al conocimiento mismo el cual equivale a alcanzar la verdad sobre algo (Matthews, 1994, p.80).

Esta forma de entender el conocimiento conduce a concebir la verdad como algo siempre tentativo, subjetivo, como una hipótesis individual del aprendiz. La realidad en sí

misma, no tiene relevancia, “la pérdida generalizada de la referencia a una metafísica realista ha provocado una percepción según la cual lo importante de la realidad no es lo que ella es en sí misma sino lo que el hombre hace de ella” (Barrio, 2000, p.25).

De aquí se pueden extraer algunas consecuencias pedagógicas que inciden negativamente en la formación de los estudiantes. En primer lugar, el constructivismo se caracteriza por una “ontología relativista” que niega la existencia de verdades universales. Para dicha visión “la realidad es múltiple, socialmente constituida, no gobernada por leyes naturales ni causales. La verdad constituiría (...) la construcción mental (...) sobre la cual existe un mayor consenso” (Barrio, 2000, p.8).

Esta situación implica un segundo aspecto relevante que afecta la propia personalidad de los estudiantes, a saber, una disminución del esfuerzo para lograr el aprendizaje unido a una manera cada vez menos fatigosa de conocer y aprender. Barrio (2000), critica la actitud de temor al esfuerzo que implica llegar a la contemplación de la realidad y a la exigencia de dejarse medir por ella:

...en el fondo, este dejarse medir por la realidad es la actitud propia del que *estudia*, del que se interesa por la verdad, del que se esmera en atender bien a las cosas. El constructivismo desprecia el estudio teórico en favor de una practiconería que no puede enriquecer verdaderamente a la inteligencia porque se resuelve en puro *activismo*, más amante de “construir” la verdad que de “descubirla” (p.20).

Un ejemplo claro de esto es la sobrevaloración que recibe la “cultura de la imagen” por encima de la cultura escrita, “precisamente porque ésta [cultura de la imagen] exige menos esfuerzo” (Barrio, 2000, p.21). Pero, a la vez que prescinde del esfuerzo, no llega a

ser “la mejor ayuda para que la gente piense más” (Aranguren, 2004; citado por Barrio 2009).

Antonio Millán Puelles (1997; citado por Barrio, 2000), advirtió acerca de una cultura que pretende aprender sin esfuerzo, señalando que la adquisición del saber no siempre es un proceso cómodo, pero que repercute en un robustecimiento de la virtud que vence los obstáculos que la misma adquisición del conocimiento puede implicar. Su denuncia es en contra de las “consecuencias antieducativas de un llamado ‘pedagogismo’, según el cual los niños deben aprender sin esforzarse, como quienes juegan, no como quienes hacen un trabajo” (Millán–Puelles, 1997; citado por Barrio, 2000, p.21).

Barrio (2000), señala como otra nota del constructivismo un cierto instrumentalismo que domina sobre lo teórico: se pone el acento sobre la utilidad y la funcionalidad del conocimiento, y se valora el beneficio que se consigue de las cosas, más que el conocer lo que son en sí mismas.

3.2 ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA EN LA FILOSOFÍA DE EDITH STEIN

“Sólo una teoría del hombre no recortada puede garantizar antropológicamente los procesos educativos correctos”

(Hamann, 1992, p.6).

Esta breve exposición sobre las corrientes antropológicas dominantes, permite continuar con un acercamiento a la Antropología pedagógica de Edith Stein. Así se entra en sintonía con la preocupación que conquistó largo tiempo de su obra: la fundamentación filosófica de la pedagogía. Recientes autores que se han dedicado a recopilar sus escritos antropológicos y pedagógicos, además de analizarlos desde una perspectiva actual en la educación,

coinciden en que ésta búsqueda antropológica la condujo a que “su filosofía de la educación se sustente en la metafísica cristiana” (Delgado, 2007, p.463).

Existen muchos aspectos sobresalientes en los escritos pedagógicos y antropológicos de Edith Stein realizados por algunos autores. Estos estudios no han sido muchos, lo cual demuestra lo interesante de una continuidad en este tipo de investigaciones, y manifiesta la importancia de sus aportaciones.

Según Delgado (2007), la filósofa alemana realiza una relación entre la antropología y la pedagogía, “entre la idea del hombre y la tarea de formación” (p.477). Esta relación sugiere la importancia que hay en el conocer al hombre en todas sus dimensiones, posibilidades, debilidades, etc. Este conocimiento, sin embargo, no es puramente filosófico, metafísico o teórico, es conocimiento que orienta la acción educativa. Esto último para evitar las interpretaciones de algunos pedagogos que manifiestan un rechazo generalizado por la filosofía.

Por otra parte, Edith Stein buscó profundizar en los fundamentos de las corrientes psicológicas y pedagógicas importantes de la época: idealismo alemán, psicología profunda (psicoanálisis) y la metafísica de Heidegger. De esta forma, llega a la conclusión de que está faltando una antropología que oriente las concepciones pedagógicas tomadas en cuenta para la práctica educativa. En este sentido es amplia su reflexión, ya que va describiendo lo que para ella es lo más importante: precisar qué tipo de consecuencias pedagógicas tienen los modelos educativos que se adoptan. Así, da sentido a las ideas de hombre que manejan estas teorías para conocer las repercusiones que tienen en la formación de los estudiantes.

Delgado (2007), además, resalta la supremacía de la metafísica para las bases de la pedagogía o teoría de la formación, ya que según la filósofa no se puede concebir una pedagogía que carezca de estos fundamentos. Stein defendió la pedagogía apoyada en la antropología de corte metafísico, “la estructura de la persona humana que E. Stein desarrolla (...) es el soporte antropológico y ontológico que posibilita y al mismo tiempo exige el proceso de educación, que es indispensable para que el ser humano pueda alcanzar la plenitud de su existencia personal y humana” (Delgado, 2007, p.482).

Delgado recoge la definición de la educación ofrecida por Stein, a saber, “formación de todo el hombre, con todas sus facultades y capacidades” (Stein; citado por Delgado, 2007, p.483). Esta educación unifica cuerpo, alma y espíritu, la filósofa no encuentra interés en la antropología naturalista, ya que ésta sólo contempla al hombre como especie, y en su lugar, propone una antropología metafísica señalando las consecuencias que ésta comporta para la educación. Así, Edith Stein demuestra que es posible un proyecto pedagógico consistente teniendo en cuenta una adecuada idea del hombre. Los estudios hallados, muestran cómo es patente la necesidad de promover en la educación una reflexión filosófica del hombre, de sus fines y de los medios adecuados para lograrlo. Estos análisis ayudan a los educadores a ser críticos ante las muchas corrientes pedagógicas que van apareciendo. De una revisión adecuada a estos criterios, se logra una visión amplia y consciente ante la elección de un modelo pedagógico a seguir, partiendo del fundamento que lo sustente y de sus consecuencias directas en los estudiantes.

Finalmente, Delgado (2007), resalta el método propuesto por Edith Stein para comprender el fundamento del hombre en la pedagogía. Para ella, filósofa y fenomenóloga, es necesario aplicar el método fenomenológico de Husserl, haciendo uso de su principio

elemental: “‘fijar la atención en las cosas mismas’ con una mirada libre de prejuicios, y, además, utilizará la práctica de la *intuición* inmediata para captar la *esencia* de las cosas” (p.480).

3.3 INFLUENCIA INTEGRAL DE LOS EDUCADORES

“El educador adquiere una fuerza moral, intelectual y afectiva capaz de marcar definitivamente la vida del niño o del joven con el que mantiene una relación pedagógica”

(Ayala, R. 2011, p.133).

Respecto de la influencia de los educadores en la formación ética–integral de los estudiantes se han tenido en cuenta los trabajos realizados por David Hansen (2001, 2002) y José Jordán (2003, 2011). Estos autores han dedicado múltiples investigaciones para profundizar en el tema de la influencia educador–educandos desde contextos diferentes. Muchos de sus estudios señalan la responsabilidad que tiene el educador y subrayan el hecho de que los estudiantes son conscientes de esta influencia, saben reconocer y diferenciar mejor al profesor que se entrega a su trabajo, como al que no.

Siguiendo esta idea, Jordán (2011), muestra un análisis sobre el trato entre educadores y educandos. Mediante un interesante estudio propone unas reflexiones que parten de Max van Manen, basándose en una metodología fenomenológica–hermenéutica. Así, Jordán aborda tres disposiciones esenciales del maestro: el amor, la responsabilidad y la esperanza pedagógica.

De su estudio se identifican tres aportaciones:

- La incalculable influencia de los profesores en la mejora académica y formativa de sus estudiantes;
- La afirmación de que sólo los profesores que desarrollan estas disposiciones logran total satisfacción en su trabajo; y
- La invitación a acentuar en los programas docentes una formación en estas actitudes éticas–pedagógicas.

La influencia del educador necesita, según otros autores, de la creación de un ambiente propicio para la manifestación de actitudes adecuadas, ésto se puede realizar mediante dos situaciones que señala Palmar (2006), en otro estudio:

- En primer lugar, la influencia se hace real en las actividades regulares que desarrolla el docente con sus estudiantes, aquí se incluyen los métodos.
- En segundo lugar, esta influencia se realiza por medio de los comportamientos morales propios del docente que se manifiestan en un sinnúmero de ocasiones y que representan un modelo a seguir para sus estudiantes.

Palmar (2006), da importancia a “la autenticidad de vida del docente” (p.65), asegurando que sólo esta manera de comportarse y de interactuar con sus educandos, es capaz de ser una ayuda realmente fecunda para la formación ética que ellos necesitan y esperan. De esto depende además, el éxito o fracaso de la labor educativa del docente y de toda la escuela.

Los planteamientos más sobresalientes de este tipo de investigaciones se podrían centrar en dar respuesta a la siguiente pregunta: “¿pueden y en qué sentido, influir los profesores en la formación de ese tipo de cualidades de carácter moral en sus alumnos?”

(Jordán, 2003, p.154). Para llegar a obtener una respuesta es sin duda importante que los profesores tengan conciencia de esta influencia y que sepan cómo sus programaciones escolares, su forma de ser y toda su persona emite un mensaje más o menos claro y explícito de lo que vale la pena ser y hacer para los demás.

Jordán (2003), hace mención de un informe de la Unesco en el que se “demanda con urgencia a la educación cultivar en las nuevas generaciones un profundo y genuino ‘saber ser’” (p.153). Por lo tanto, reconoce que el docente realiza ante sus estudiantes una función de modelo de actitudes éticas que quedan retenidas en sus conciencias. Todas las acciones del maestro repercuten en esta formación moral, no sólo cuando realmente los temas que se desarrollan en clase o la explicación de normas lo requiere, sino y, con mayor fuerza en todas las experiencias cotidianas que existen de interacción dentro y fuera del aula. Señala, que este “impacto moral (...) es persistente e ininterrumpido” (Jordán, 2003, p.155).

En esto consiste la influencia moral tácita de la que habla Jordán que queda plasmada en acontecimientos insignificantes, como pueden ser “miradas, gestos, palabras y silencios” (Jordán, 2003, p.158), todos estos actos pueden estar colmados de una impresionante carga moral.

En este sentido, propone a los profesores una idea de esperanza en sus estudiantes, ya que asegura que aunque muchas veces no se vean logros en la vida de algunos de ellos; el maestro debe persistir en su actuar con la convicción de que los cambios que espera se harán visibles en algún momento determinado.

Jordán menciona también en su artículo que la mayoría de estudios de este tipo son cualitativos y narrativos, asegurando “sin temor a equivocarse, que el camino está en la actualidad casi únicamente esbozado” (Jordán, 2003, p.166).

Por su lado, David T. Hansen logra en su libro: *Explorando el corazón moral de la enseñanza*, profundizar en la reflexión que los maestros deben hacer en cuanto a sus estudiantes y en la comprensión de la docencia como una vocación.

Invita al maestro a que direccione su actividad hacia una atención intelectual y hacia una atención moral. Esto es completamente independiente de la asignatura que enseña. El autor pone énfasis en la atención moral, diciendo que “nace del hecho de ser consciente de que cada alumno es un ser único e irrepetible que encarna una serie de predisposiciones, capacidades, conocimientos y perspectivas particulares en desarrollo” (Hansen, 2002, p.27). Y que el maestro no puede ser indiferente a esta realidad, por el contrario, debe comprometerse con sus estudiantes a fin de ayudarlos a descubrir el bien que están llamados a hacer. Por eso también plantea preguntas como: “¿Quién debería ejercer el papel del profesor? o ¿Qué tipo de persona debería ser?” (Hansen, 2002, p.37). Todo esto, lleva al docente a repensar la conducta que muestra a sus estudiantes como una oportunidad y no una obligación (Hansen, 2002). Esta perspectiva es esencial en su vida y en su profesión, lo posibilita a dar un significado al futuro de muchos niños y jóvenes que pasarán por sus aulas y que con interés seguirán su ejemplo a corto o largo plazo.

De este autor (y muchos otros además), Jordán comparte su idea de influencia tácita del profesor. En Hansen, este mismo concepto toma el nombre de “enseñanza/influencia indirecta del profesor”, ambos señalan que es posible que el estudiante no comprenda

completamente la medida en la que está siendo influenciado, sino que “quizá sólo años más tarde se darán cuenta del tipo de impacto que sus profesores tuvieron en ellos” (Hansen, 2002, p.60).

Ningún educador puede sentirse fuera de este influjo, según Hansen, “no pueden decidir no tener una influencia indirecta” sobre sus estudiantes. En su lugar, pueden perfeccionar cada vez más esta relación, y a esto aspira la investigación: que los maestros lleguen a valorar la calidad de su ejemplo y que las características éticas que desean integrar o mejorar en sus estudiantes las deben ir logrando primero en sí mismos.

Por consiguiente, y a partir de las últimas investigaciones presentadas, es necesario concluir insistiendo en el aporte interesante que constituye la pedagogía en Edith Stein. Dicha pedagogía, inspirada en el humanismo aristotélico–tomista, menciona con frecuencia la importancia de la concepción sobre el hombre. Así, busca replantear el acto educativo para producir una influencia integral y acorde con los ideales del ser humano que pretende formar la educación.

MARCO TEÓRICO

4.- MARCO TEÓRICO: LA PROPUESTA ANTROPOLÓGICO–PEDAGÓGICA DEL HUMANISMO CLÁSICO EN EDUCACIÓN

En este apartado se analiza la necesidad de una Antropología como fundamento de la Pedagogía. Por un lado, se muestran los elementos filosóficos, antropológicos, éticos y metafísicos que le sirven de fundamento. Por otro lado, se presentan las propuestas de Edith Stein, de Jacques Maritain, del Humanismo cívico y de Alasdair MacIntyre, las cuales se caracterizan por la relevancia que conceden a dichos elementos como sustento necesario de toda pedagogía.

4.1 LA NECESIDAD DE UNA COMPRENSIÓN ANTROPOLÓGICO–FILOSÓFICA EN EDUCACIÓN

“Sin un fundamento antropológico y filosófico de serio alcance teórico, la pedagogía acaba en un discurso preciosista, pero, en el fondo, esclavo de la mentalidad dominante que no se preocupa por cultivar cada persona en su originalidad, sino por reproducir mecánicamente copias fieles a los prototipos diseñados por mercaderes o ideólogos”

(Barrio, 2013).

El problema de la fundamentación de la pedagogía, la comprensión de una filosofía de la educación y los primeros cimientos de una antropología pedagógica no es tema de las últimas décadas, sin embargo, es una cuestión de mucha importancia que ha formado parte de sólidas discusiones y argumentaciones desde los filósofos de la Grecia Antigua.

Sócrates, Platón y Aristóteles son unos de sus representantes más destacados. Estos pensadores tenían en cuenta que la educación debía pasar por un análisis filosófico de sus fines, de la comprensión del sujeto a educar, de los conocimientos, de las estrategias y actividades que se empleen, de la figura del maestro y su influjo; en fin, de todo lo que significa la formación de personas, si ésta quería contribuir a la mejor comprensión de su principal dignidad.

Para entrar en sintonía con este pensamiento, se analizan de manera breve, cuatro elementos que deben tener en cuenta los agentes educativos, pero en especial los maestros, para poder alcanzar la meta que se propone la educación. Estos elementos son: el filosófico–educativo, el filosófico–antropológico, el ético y el metafísico, que se abordan a continuación.

4.1.1 LA COMPRESIÓN FILOSÓFICA DE LA EDUCACIÓN

El pensamiento filosófico que se ha ido desarrollando a través del tiempo reconoce en sus reflexiones que la labor educativa se ve desvalorizada si no enfatiza sus estudios en decisivos aspectos filosóficos (García, M. y García, J, 2012). Según Barrio (1998), lo que pretendería la filosofía sería una elevación de la mirada “por encima de ‘lo que hay’, de lo que ‘está ahí’”, con la idea de lograr un “auténtico progreso hacia la plenitud” (p.24).

Esto quiere decir que el filósofo de la educación contribuye al desarrollo de una comprensión o interpretación más profunda de la realidad que lo rodea, y es gracias a esa comprensión que le es posible mejorar sus condiciones y su forma de enfrentarse a la realidad educativa. Toda esta formación que recibe del saber filosófico le hace crecer en su

espíritu (Barrio, 2009), y le da la posibilidad de tener en cuenta muchos aspectos concretos e importantes de los problemas pedagógicos y así colaborar en una seria transformación de los mismos. En suma, es difícil destacar suficientemente la relevancia del estudio de la Filosofía de la Educación, entendida como “la aproximación al mundo de los fenómenos educativos empleando la metodología propia de la Filosofía” (García, M. y García, J, 2012, p.19).

Esta filosofía, que constituye un instrumento valioso para los pedagogos, lleva a cabo una reflexión crítica sobre los principios ideológicos o cuestiones fundamentales que presupone el quehacer educativo, con el objetivo de orientar adecuadamente la práctica pedagógica. Esto supone una visión contraria de como normalmente se ha pensado, a saber, que la filosofía solamente proporciona aportes abstractos y alejados de la realidad práctica y empírica, y que por ésto, no significaría nada extraordinario o incluso necesario para la educación. Cabe señalar, que, en general, la filosofía es de muy poco interés para los educadores.

En efecto, frente a los argumentos que desvalorizan el saber filosófico en la comprensión de la Pedagogía, se encuentra una posición diferente, que considera a la filosofía de la educación, “disciplina académica con pleno derecho”, con objetivo, metodología propia y fin particular (García, M. y García, J, 2012, p.23):

- *Objetivo propio:* aborda unos problemas específicos que parten de unas consideraciones fundamentales sobre la formación del ser humano educable y de su proceso educativo.

- *Metodología propia*: realiza un “análisis filosófico de la realidad educativa y de los procesos de enseñanza–aprendizaje”. Por lo tanto, utiliza el método específico de la filosofía (García, M. y García, J, 2012, p.23).
- *Fin particular*: facultar a los educadores de una comprensión radical del sentido de la actividad educativa, en beneficio de la orientación práctica que debe recibir (García, M. y García, J, 2012).

Aunque exista un amplio escepticismo ante el vínculo que posee la pedagogía con la filosofía de la educación, como el que se ha manifestado en los postulados positivistas (García, M. y García, J, 2012); importantes filósofos contemporáneos de la educación afirman, ante todo, que la verdadera enseñanza exige la reflexión profunda y filosófica sobre el hombre, para que se puedan precisar los fines por los cuales se educa.

En este sentido, “la filosofía no trata de elevarnos a la nube de la abstracción, sino de ayudarnos a agudizar la mirada” (Barrio, 2009, p.98). Es así, como esta vinculación evita, a la pedagogía y a los profesionales de la educación, caer en un “discurso instrumental, siervo de la mentalidad dominante o del poder” (Heitger, 1993; citado por Barrio, 2009, p.43). Según Barrio (2009), “una pedagogía que no se nutre de ese interés cognoscitivo –en definitiva, que hace caso omiso de toda filosofía– acaba por hacerse indiscernible del amaestramiento de animales irracionales” (p.51), con lo que esto trae consigo, a saber, un problema que cada vez se va haciendo más difícil de resolver.

Por su parte, la integración total de los medios tecnológicos en las aulas, han hecho llegar a la conclusión de que éstos, por sí solos, son capaces de equilibrar muchas de las necesidades de la educación, dando a entender que lo único que queda es “el

arrumbamiento definitivo de las cuestiones filosóficas, consideradas (...) superfluas” (Barrio, 1998, p.22).

Richards Peters, quien se enrola en la filosofía analítica, resume claramente la necesidad de esta relación filosófico–pedagógica, así: “no será posible solucionar los problemas educativos concretos si los educadores no los abordan primero desde una aproximación filosófica coherente” (García et al, 2012, p.115).

4.1.2 LA COMPRESIÓN FILOSÓFICO – ANTROPOLÓGICA

Así como la filosofía es un elemento indispensable para la integración de un saber pedagógico con bases sólidas, la antropología juega también un papel importante en este proceso. De acuerdo con el análisis de Barrio, “parece obvia la necesidad de contar con una precomprensión antropológica más o menos explícita de lo que *es* el hombre y, en función de ello, de lo que puede *dar de sí*, a la hora de enfrentar la tarea de educarle, es decir, de lo que puede pedírsele educativamente” (Barrio, 1998, p.28).

Afirmar la importancia de la antropología pedagógica ayuda a que no se pierda lo central por lo meramente superficial, ya que esta disciplina filosófica se convierte en referente indicativo del camino a seguir en la educación.

Desde este punto de vista, se propone un conocimiento profundo de la persona humana y de cómo la pedagogía iluminada por la antropología, puede contribuir a lograr su plenitud. Para esto, es necesario empezar por descubrir quién es el ser humano. Según Edith Stein, “la pedagogía que carezca de la respuesta a la pregunta ¿qué es el hombre? no hará sino construir castillos en el aire” (Stein, 2003b, p.21). De modo que, esta reflexión

intentará responder otras cuestiones que se refieren al proceso de formación de las personas, esto es, qué es lo que le conviene para su realización y de qué manera alcanzarlo.

Lo dicho anteriormente supone tener un claro conocimiento de la persona humana, con todas sus potencialidades y disposiciones, de tal manera que, volviendo a lo anterior, “la primera disciplina que sirve de base y sustento a la educación es la antropología o rama de la filosofía que se ocupa del estudio del ser humano” (Irizar, 2012, p.211).

Para Barrio (1998), en efecto, los fines deseables del quehacer educativo han de ser perseguidos por el educador “como resultado de una reflexión personal profunda – antropológica– que le haya hecho descubrir que son precisamente esos y no otros los que ha de secundar, pues son los que más eficazmente contribuyen a la plenitud personal de quienes le han sido encomendados” (p.29).

Ante la escasez de la imagen antropológica en la educación, Barrio (1998), propone tres fórmulas que sistematizan la necesidad de una comprensión antropológica que facilite una base teórica del acto educativo:

- a) La educación no es posible sin una determinada imagen del hombre.
- b) El hombre es el único animal que necesita aprender a ser lo que es.
- c) El hombre necesita saber lo que es para serlo (Choza, 1982, p.5; citado por Barrio, 1998, p.28).

Existe la tentación de reducir la identidad del ser humano, con las consecuencias que se derivan de esta postura. Para evitar caer en este peligro, es prudente que la pedagogía deje espacio a la reflexión antropológica.

4.1.3 LA COMPRENSIÓN ÉTICA

En tercer lugar, la ética introduce al educador en el conocimiento de lo que necesita el educando para conseguir sus objetivos de plenitud. Victoria Camps (2008), expresa su importancia así: “la educación está estrechamente vinculada a la ética entendida como la formación del carácter de una persona” (p.15).

Así, la ética es un aspecto esencial para el educador, porque le ayuda a comprender el trabajo que debe lograr con sus estudiantes. Esto es, el desarrollo de las cualidades del aprendiz y el impedir las malas acciones o malos hábitos en ellos, que podrían desvanecer la bondad que poseen. Ante esta responsabilidad, el docente no puede esperar impasible que el estudiante por sí mismo logre el perfeccionamiento de su ser, porque para eso él ha sido llamado y para eso la familia y la sociedad le han confiado a su cuidado esta persona.

En este orden de ideas, Edith Stein precisa que “para la labor educativa, la hiperactividad resulta tan peligrosa como la pasividad” (Stein, 2003b, p.17), por tanto, todo educador tiene que asumir su responsabilidad con decisión, consciente de la importancia de su servicio ético y de las consecuencias de su acción formadora.

García y García (2012), citan a Max van Manen cuando comentan sobre esta actitud ética que todos los docentes están llamados a mostrar ante sus estudiantes. El docente, según van Manen, no puede evitar una responsabilidad activa que posee con el niño/a que educa, ya que esto sería “inaceptable desde el punto de vista pedagógico” (van Manen, 1998, p.124; citado por García y García, 2012, p.135).

Dicho en pocas palabras, es necesario remarcar la importancia de la formación que debe recibir la persona que aspira a ser profesor. Ésta no debe conferir toda su importancia

al aprendizaje académico, científico y pedagógico, porque deberá conceder igual valor a su formación ética. Esto es muy poco común y existe la tentación de suponer que toda persona posee de antemano dicha educación. Por tanto, en los educadores, “cabe esperar –y exigir– que amen la verdad y el bien, procuren activamente su descubrimiento y su transmisión, y se esfuercen por cultivar en sí mismos y en los demás las disposiciones que favorecen estas actitudes” (García y García, 2012, p.194).

4.1.4 LA COMPRESIÓN METAFÍSICA

La educación moderna necesita aún de la metafísica para poder llegar a la esencia del ser humano, esta ciencia proporciona “unas orientaciones fundamentales que deben ser respetadas por los diversos programas educativos si quieren obtener la plenitud total, intelectual y moral, de la persona” (Irizar, 2012, p.212). Así, es indispensable que al implementar procesos pedagógicos auténticos se tome en cuenta la filosofía primera (Irizar, 2012). De otra manera, no sólo que será muy difícil hablar de educación, sino que además, se pierde de vista su finalidad principal.

El Humanismo Cívico, por su parte, concede especial importancia a esta comprensión metafísica. El Humanismo Cívico se retomará más adelante puesto que es una propuesta filosófico-política que aporta bases para el fundamento antropológico de la pedagogía.

4.2 LA PROPUESTA DEL HUMANISMO CLÁSICO EN LA PEDAGOGÍA

“La Pedagogía Humanista se propone la formación de la voluntad y del carácter del educando, capacitándolo así para que pueda hacer frente a la vida con una actitud diligente y digna”

(Quintana, 2005a, p.140).

El humanismo entendido por Maritain (1984), es “un intento de convertir al hombre en más verdaderamente humano y manifestar su grandeza original haciéndole participar de todo lo que puede enriquecerle en la naturaleza y en la historia” (citado por Álvarez, 2007, p.51). Ante el término *Humanismo*, es conveniente aclarar como lo hace Maritain, existen diversos tipos de humanismos y no todos desarrollan precisamente al ser humano. Álvarez (2007), menciona que hay “humanismos defectuosos e incompletos que acaban siendo destructivos para el propio hombre, humanismos reduccionistas y desintegradores que desconocen el carácter trascendente de la persona y fijan en el hombre, considerado desde un punto de vista puramente inmanentista, el centro y medida de toda la realidad” (p.51). Precisamente para evitar este tipo de tergiversaciones, se propone un humanismo inspirado en la filosofía clásica de inspiración aristotélico–tomista. Dicho humanismo busca hacer del ser humano un ser que reflexiona, que es capaz de tomar decisiones que lo conduzcan a una vida lograda (Llano, 2003), y no simplemente un sujeto saturado de conocimientos.

Para que esta propuesta se haga realidad, en el campo educativo, es menester encontrar una relación entre la pedagogía, la antropología y la filosofía, ya que según Maritain el problema es, “rehacer la antropología” como una de las tareas más urgentes para la filosofía (Álvarez, 2007, p.52). Es decir, que el tipo de concepción antropológica que se adopte, será el causante, en incontables teorías educativas, de la poca coherencia entre los fines de la educación y las prácticas pedagógicas.

Esta idea la resume Álvarez (2007), al decir que “la piedra de toque de todo humanismo se encuentra en la concepción que tiene de la persona humana y en el fundamento sobre el que se asienta firmemente su dignidad” (p.52). En esta medida, el humanismo que se contempla en este trabajo, toma al individuo en su integridad, y busca el sentido profundo y pleno de su ser.

El humanismo clásico persigue el máximo desarrollo de cada persona, su bien real y pleno, en este sentido la educación tendría como objeto “guiar al hombre en el desenvolvimiento dinámico a lo largo del cual va formándose en cuanto persona humana—provista de las armas del conocimiento, de la fortaleza del juicio y de las virtudes morales—” (Maritain, 1988b:779; citado por Álvarez, 2007, p.54).

Ante esta propuesta del humanismo en la educación, es posible reconocer uno de los problemas centrales que posee el actual sistema educativo, a saber, una preocupación casi exclusiva por transmitir contenidos, renunciando a la tarea primordial que es la de formar personas. Esto se logra retomando el camino de la antropología filosófica, la ética y la metafísica en la educación.

En ese orden de ideas, algunos autores proponen que la base del humanismo en pedagogía se ha de caracterizar por: “una valoración de la persona global, la educación del sentido de la vida y de los valores, la comprensión empática, la libertad bien entendida, el aprendizaje autodirigido, la potenciación de la voluntad y del esfuerzo junto a una sana confianza en las posibilidades del aprendiz” (Mallart, Mallart y Valls, 2011, p.6).

De modo que, el educador humanista tiene en cuenta la naturaleza, fortalezas, debilidades, y necesidades del ser humano, y asume un compromiso serio por darle a cada persona un trato conforme a su irrepetible individualidad. Sólo así educa desde esta

perspectiva humanista, esto es, atender todas las dimensiones de su persona, valorar y proponer mejores ideales, contribuyendo al desarrollo de su personalidad.

Bajo este aspecto, un filósofo de la educación como José Ma. Quintana, ha considerado que sería lícito señalar la presencia de una crisis de humanismo en la modernidad. Según el autor, esto se debe a que en la modernidad ha entrado en crisis un elemento esencial del hombre, la razón. En el siglo XVIII Kant refuerza esta postura y en el XIX permanece con la aceptación de corrientes famosas de pensamiento, a saber, el positivismo y el materialismo. La crisis de la razón se agudiza en el siglo XX con el neopositivismo (Quintana, s.f). En la modernidad y la posmodernidad, según Quintana, predomina una concepción empirista o positivista del conocimiento humano la cual niega la capacidad de la razón para acceder a realidades trascendentes, no materiales o sensibles. El empirismo se caracteriza, entonces, por:

- Prescindir de la metafísica, se resta importancia a los ideales universales, la razón de las cosas, el conocimiento de verdades absolutas, fin último del hombre, etc.
- Dejar a un lado la noción de esencia de las cosas. Esto, que es consecuencia directa de lo anterior, conduce al desconocimiento de la naturaleza humana, oscureciéndose conceptos importantes como el de plenitud o fin último del ser humano, libertad y la comprensión misma de la ética (Quintana, s.f.).

Las corrientes mencionadas conducirán al nihilismo posmoderno para el cual:

...[no] tiene sentido hacerse preguntas radicales, preguntas que tienen que ver precisamente con el sentido de la vida humana y su orientación última y total. Ni los filósofos, ni mucho menos el común de la gente, esperan hoy de la filosofía este servicio. Más bien, existe una gran desconfianza respecto de la capacidad de la razón humana para plantearse preguntas de

ese tipo. Y tal desconfianza hunde a muchos, especialmente a los jóvenes, en el desaliento y la postración espiritual, llevando a gran número de ellos a la desesperación (Irizar, 2013, p.26).

4.2.1 PRINCIPALES APORTES DE EDITH STEIN A LA PEDAGOGÍA

Una situación que preocupaba a Edith Stein era el poco interés que se le concedía a la fundamentación filosófica de la pedagogía (Delgado, 2007). Esta preocupación es igual en el momento actual, debido a que con frecuencia se enseña sobre unas bases psicológicas o pedagógicas muy extendidas y aplicadas, sin embargo se desconocen las consecuencias que tienen estas teorías en la educación del ser humano.

Este problema tiene una causa más profunda que según Edith Stein es producto del nihilismo filosófico. El nihilismo, según Mariano Fazio, “se concreta en una especie de escepticismo radical del hombre frente a la posibilidad de conocer la verdad” (Fazio, 2007, p.306). En este sentido, todas las realidades pierden el valor absoluto que en sí mismo poseen, al no existir nada que sea absoluto, todo es relativo y sin valor (Fazio, 2007). Edith Stein aseguró que de este nihilismo filosófico se desprende un nihilismo pedagógico, el cual se entendería como un vacío en cuanto a las realidades más propias de conocimiento del “material de la educación”, en palabras de Edith, es decir del ser humano, el cual sólo podría superarse con una metafísica positiva (Stein, 2003b).

La pedagogía, para Stein, es la “teoría de la formación de hombres” (Stein, 2003b, p.3), por lo cual debe tener como principal objeto de estudio la verdad sobre el ser humano, el conocimiento sobre sus concepciones, sobre su origen, su naturaleza y su fin. Una pedagogía que no responda a estas cuestiones estará destinada al fracaso (Stein, 2003a).

Es por esto, que la filósofa alemana dedicó gran parte de su obra a resolver el problema del vacío que tenía el estudio de la pedagogía en relación a su propia antropología y filosofía. Cuando se habla de educación, “en ella se trata de la formación de un tipo de persona y de una configuración de valores; educar es poner en juego una determinada filosofía” (Quintana, s.f. p.109). En este mismo sentido Edith Stein observa que es importante reconocer que por debajo de toda teoría educativa existe una determinada filosofía o una metafísica y una idea del hombre que influye en la praxis y en la formación de los sujetos. Es la intención más propia de este trabajo dotar de importancia el acto de hacer explícita y crítica toda concepción o filosofía que se tenga sobre el hombre y su formación. Sólo de esta manera se podrá tener claridad acerca de quién es el sujeto de la educación y cuál es el fin de la misma.

Edith Stein expresa, en su estudio sobre la estructura de la persona humana, la realidad de la educación manifiesta en tres situaciones diferentes:

1. Los maestros proceden según una cierta teoría pedagógica, sin que ésta corresponda con la idea de hombre que pretenden formar;
2. La labor educativa se desarrolla sin ninguna idea del hombre;
3. La praxis educativa no guarda relación con ninguna teoría pedagógica ni con ningún tipo de metafísica (Stein, 2003b).

Esto demuestra lo dicho en el párrafo anterior, a saber, que es necesario que las concepciones que se manejen sobre el ser humano y su formación sean explícitas y críticas, sólo de esta forma se podrá conocer si la tarea de formación que se realiza cumple con el fin que tiene la educación.

Edith Stein advirtió el peligro que se deriva de no poseer una idea establecida y clara del ser humano que se educa, ya que a partir del análisis que realizó de diferentes modelos psicológicos y pedagógicos, tomó conciencia de que toda teoría asumida por el educador no dejará de producir sus efectos en la formación de los niños y jóvenes.

4.2.2 PRINCIPALES APORTES DE JACQUES MARITAIN

El filósofo tomista–humanista francés Jacques Maritain cuestiona a la educación cuando ésta se somete indiferentemente a cualquier corriente filosófica, provocando la falsedad de su esencia. El autor aspira a una educación integral, basada especialmente en un humanismo que sea capaz de redescubrir la totalidad del ser humano. Para este fin, propone un humanismo integral que, en consonancia con Edith Stein, encuentre la verdadera concepción de la persona mediante la restauración de la antropología de la filosofía actual (Maritain, 1981).

Maritain advirtió la pertinencia de este problema en la educación, ya que ésta no puede descuidar las facultades y dimensiones estructurales del ser humano, antes bien, el sentido de la educación es el “desarrollo pleno de las potencialidades humanas, cultivo de la naturaleza para que el individuo pueda remontar las cumbres del espíritu, de la cultura y de lo personal a las que está llamado como hombre” (Álvarez, 2007, p.54).

En este contexto, se puede mencionar algunas reglas que propuso en su tiempo Maritain y que son válidas para el educador actual.

La primera de ellas, tiene que ver con la influencia que posee el educador para alentar o animar al estudiante a que reconozca sus propias capacidades y a que perciba la

belleza de obrar bien. Las palabras estimulantes logran más que todas las humillaciones o reclamos que se le puedan dirigir con el fin de cambiar su conducta. Antes que hacerle ver el error cometido, es hacerle comprender, mediante el diálogo comprensivo, la grandeza del bien que se privaría de practicar.

En segundo lugar, una cualidad que puede desarrollar el maestro y que siempre encuentra resultados gratos y a veces inimaginables es el interés del docente por la individualidad del estudiante, el hecho de hacerle sentir reconocido “por una mirada atenta, humana y personal” (Maritain, 1981, p.56). Esto les descubre un mundo desconocido. Esta mirada les da confianza, se sienten escuchados con paciencia, entendidos en sus problemas y orientados.

La tercera regla pretende que el educador enseñe al educando a aprender de la experiencia y de la razón. A tomar los hechos de la experiencia para transformarlos en conocimiento racional y “enseñar a la razón a fundarse en los hechos y la experiencia” (Maritain, 1981, p.62). Además, el objetivo de la educación será mostrarles el camino para alcanzar la sabiduría. Esta es la meta hacia la cual se busca unificar y direccionar los contenidos, para que se vean penetrados mediante una mirada profunda y universal.

La última de las reglas de Maritain consiste en hacer partícipe al niño de la reflexión del conocimiento que está adquiriendo, ayudarlo a poseerlo, no de manera servil, sino libre y vivamente. Esto hará que conozca realmente, así “la razón se enseñorea en verdad de las cosas aprendidas” (Maritain, 1981, p.66).

4.2.3 APORTACIÓN DEL HUMANISMO CÍVICO

“Hablar de la centralidad de la persona supone como premisa básica partir de una recta concepción de la misma”

(Irizar, 2013, p.22)

Este trabajo de investigación se apoya, asimismo, en los fundamentos antropológicos del Humanismo Cívico, una propuesta de humanización de la vida socio-política, que ha venido desarrollando durante casi una década el grupo de investigación Lumen, de la Escuela de Filosofía y Humanidades de la Universidad Sergio Arboleda. La propuesta del humanismo cívico, se centra en el estudio de importantes figuras del humanismo clásico, a saber, Aristóteles y Santo Tomás de Aquino, además de filósofos contemporáneos como Alejandro Llano y Alasdair MacIntyre.

Un aspecto clave del Humanismo Cívico es la comprensión del “bien humano como perfeccionamiento, como *telos*, de las personas que buscan intensificar su propia vida, indagando críticamente cuál es su propio sentido y plenitud, qué es lo bueno y excelente para cada una de ellas y para todas las demás. Porque lo que buscan no es lo que, aquí y ahora, les *parece* bueno, sino lo que *es* realmente bueno” (Llano, 1999, p.37; citado por Irizar, 2013). Este pensamiento coincide en gran medida con el pensamiento educativo de los autores humanistas que se mencionarán a continuación. El objetivo de este apartado es detallar los elementos del Humanismo Cívico que aportan una idea más clara a la educación y en especial a la formación de las personas.

Desde este punto de vista, el Humanismo Cívico busca “reconocer el carácter teleológico de la naturaleza o, con otras palabras, asumir que *la naturaleza actúa por causa*

de un fin” (Irizar, 2013, p.37). El conocimiento de los fines del sujeto como persona resulta de una comprensión clara de su ser y de sus cualidades, “tal comprensión encierra en sí misma una antropología y una ética en franca conexión con la metafísica” (Irizar, 2013, p.41)

Estos tres elementos, antropología, ética y metafísica, son mencionados en la primera parte de este capítulo y son, a su vez, entendidos como fundamento clave para el humanismo que se aborda en el presente trabajo. Sin la antropología, la ética y la metafísica la educación no puede garantizar al educando una real comprensión de su tarea, ni podrá alcanzar los resultados que como parte de una sociedad está en obligación de contribuir.

Otra aportación del Humanismo Cívico está en íntima consonancia con aquello que ya se ha apuntado anteriormente y que es la base del humanismo clásico, a saber, “el reconocimiento de la dignidad de la persona humana, pensada de manera que se dificulte su manipulación ideológica...” (Irizar, 2013, p.171), esta idea reafirma la importancia de que toda teoría pedagógica esté fundamentada en unas sólidas bases humanistas, es decir que la teoría filosófica en la que se sustente, sea de alguna manera explícita y esté relacionada con la dignidad del hombre que se educa. Esto no es sencillo, pero es necesario si se pretende que los estudiantes no sean manipulados por corrientes de pensamiento que priorizan el aprendizaje de contenidos, la utilidad, el afán de poder o la falsa libertad sin responsabilidad. Incluso, son muchos los maestros que reproducen ciertas prácticas pedagógicas sin conocer las ideas sobre el hombre que subyacen en los métodos y contenidos que aplican.

En definitiva, el Humanismo Cívico se aproxima al Humanismo Integral cuya meta es el perfeccionamiento de todos los hombres (Nicholas, J. 2013, en Prólogo, p.9; Irizar, 2013), constituyendo un modo de hacerse cargo y propiciar el bien de las personas y su auténtico desarrollo. Partiendo de esta perspectiva, se llega a un punto de encuentro con filósofos humanistas que desarrollan desde una mirada radical, reflexiva y profunda los lineamientos pedagógicos que favorecerían a la educación y a la sociedad: Edith Stein, quien destaca como fuente de inspiración e influencia de este trabajo, Maritain y MacIntyre.

4.2.4 PRINCIPALES APORTES DE ALASDAIR MACINTYRE

Una mirada profunda de los modelos pedagógicos que imperan actualmente, genera la necesidad de dar importancia al estudio detallado de las corrientes filosóficas en las que se basan así como advertir la necesidad de que los docentes tengan una comprensión más profunda, completa y crítica de los modelos pedagógicos antes de aplicarlos en el aula. En este sentido, MacIntyre hace una propuesta interesante al señalar como requisito de una auténtica educación el desarrollo de una conciencia filosófica, no reducida a quienes se dedican formalmente a la filosofía, sino a toda persona que busca con certeza “elaborar su propia síntesis del pensamiento” (García, 2009, p.114).

Continuando con la idea del filósofo escocés, la autora coincide en que “MacIntyre se fija en esta dimensión educativa de los modelos sociales para hacer ver hasta qué punto son hijos de unas concepciones filosóficas concretas, y también como influyen a fondo en las corrientes sociales” (García 2009, p.120). Es por esto, tan determinante la exploración y la atención que merecen estos modelos sociales junto con la adecuación de los mismos a

una comprensión humanista del conocimiento, del aprendizaje, de las funciones del profesor y de su relación con el estudiante.

Según MacIntyre, “las distintas teorías educativas se suceden sin conexión muchas veces unas con otras; sin haber sido refutadas, sino más bien siguiendo un sistema de modas ideológicas” (García, 2009, p.194). Es así como muchas de las corrientes pedagógicas se aceptan sin un fundamento que oriente sus lineamientos y su práctica educativa.

En MacIntyre una de sus acusaciones contra los modelos educativos modernos es “la ausencia de un concepto de naturaleza humana que proporcione el *telos* de la educación. Sin un ideal humano la tarea educativa, se desorienta y fracciona” (García, 2009, p.188). El filósofo escocés desenmascara un utilitarismo que se percibe en la educación y que provoca un olvido de su valor exclusivo (García, 2009).

En el mismo sentido, Alasdair MacIntyre retoma el valor intrínseco de la educación que se va oscureciendo por una visión utilitarista que impera en la actualidad. Su vínculo a los otros autores mencionados está en su postura frente a aquellos modelos pedagógicos que se basan en determinadas filosofías carentes de una metafísica y de una idea clara del hombre.

Para concluir se puede afirmar que, ante la necesidad de apoyar la pedagogía en una antropología integral, Edith Stein elabora una propuesta basada en el humanismo clásico. Por ser tomista y fenomenóloga, Stein se sitúa en el realismo filosófico que va más allá de la Antropología Filosófica alemana idealista y de la Antropología Empirista anglófona. Después de Stein, Jacques Maritain recoge sus lineamientos y los desarrolla magistralmente

en su libro *Humanismo Integral* (1936) punto de referencia para muchos educadores y filósofos de la educación. Por su parte, el Humanismo Cívico y Alasdair MacIntyre se encuentran en consonancia con esta propuesta, y aportan a la pedagogía una fundamentación antropológica y ética que procura ser cada vez más explícita a través de su constante desarrollo.

HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

5.- HIPÓTESIS

La propuesta educativo–antropológica de Edith Stein influye en la formación ética–integral de los estudiantes.

6.- OBJETIVOS

6.1 OBJETIVO GENERAL

Determinar los factores educativo–antropológicos que influyen en la formación ética–integral de los jóvenes desde la propuesta de Edith Stein.

6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las bases antropológicas y éticas propuestas por Edith Stein para la pedagogía.
- Determinar los lineamientos básicos de una propuesta educativa inspirada en la aportación antropológica, ética y pedagógica de Edith Stein.
- Presentar aquellos elementos del pensamiento de Jacques Maritain, Alasdair MacIntyre y el Humanismo Cívico que enriquecen la propuesta de Edith Stein.
- Determinar el vínculo entre la propuesta pedagógico–antropológica y el enfoque fenomenológico–hermenéutico de Max van Manen en relación a la influencia del educador en la formación ética–integral de los educandos.

METODOLOGÍA

7.- METODOLOGÍA

El proyecto sitúa sus indagaciones y reflexiones en el ámbito de la antropología filosófica. La investigación se realizará con los procedimientos propios del método documental, entendido éste, como aquel que da sentido a los complejos fenómenos sociales y contribuye a la producción de nuevos conocimientos (Páramo, 2008).

La investigación documental (ID) es “en esencia el estudio metódico, sistemático y ordenado con objetivos bien definidos, de datos, documentos escritos, (...) los cuales una vez recopilados, contextualizados, clasificados, categorizados y analizados, sirven de base para la comprensión del problema...” (Páramo, 2008, p.196). El método documental se caracteriza por revisar lo que se ha escrito o publicado sobre el tema que se investiga, qué se ha avanzado y cuál es el estado actual del problema, todo esto desde el punto de vista interpretativo (Páramo, 2008). Asimismo, “obedece a procesos inductivos y deductivos” y “es de naturaleza semiótica y hermenéutica” (Páramo, 2008, p.196).

7.1 PRINCIPIOS DE LA ID

Según Páramo (2008), la ID cumple con su propósito si observa con cuidado los siguientes principios:

- a) Principio de la finalidad: establece objetivos específicos, selecciona adecuadamente el tema, identifica los conocimientos existentes.
- b) Principio de la coherencia: como su nombre lo indica, establece una unidad interna entre las fases, actividades y datos.

- c) Principio de la fidelidad: éste se manifiesta en la recolección de la información, transcrita de forma transparente, legítima y veraz.
- d) Principio de la integración: se toma en cuenta este aspecto para la evaluación cualitativa de la información, que se extrae de las unidades de análisis, núcleos temáticos e información en general.
- e) Principio de la comprensión: se desarrolla mediante una visión global que permite alcanzar conclusiones pertinentes sobre el tema investigado (Páramo, 2008).

El tipo de ID argumentativo dirigirá el curso del análisis de los textos apropiados para este estudio. A través del cual, se expondrán de manera sistemática las ideas nucleares que condensan la aportación de las obras escogidas a la práctica pedagógica. En este orden de ideas, es importante destacar que la dimensión del estudio se enmarcará en la Filosofía de la Educación.

En cuanto a los textos que serán analizados, se encuentra como fuente primaria los escritos antropológicos y pedagógicos de Edith Stein; y como fuentes secundarias los estudios de Jacques Maritain y Alasdair MacIntyre y la propuesta del Humanismo Cívico. Se detectará y mostrará de manera argumentativa los elementos filosóficos, antropológicos, éticos y metafísicos de los estudios de los mencionados autores y su influencia en sus análisis ético–antropológicos.

7.2 ETAPAS DE LA ID

La ID genera una serie de acciones que se cumplen a partir de la recogida de las fuentes, aquí se explicarán tres etapas fundamentales que se tomarán en cuenta en este estudio, y son:

1. Etapa preparatoria y de recopilación: implica familiarizarse con el tema, saber qué y quién ha investigado sobre el problema, etc. Como resultado de esta primera etapa se obtiene la delimitación del tema, la planificación, búsqueda y definición de los pasos a seguir, y se tiene en cuenta el lenguaje utilizado dentro del contexto que se investiga.
2. Etapa descriptiva–analítica–interpretativa: en esta etapa se procede a la lectura y análisis de la información, se revisa cuidadosamente los documentos recopilados y se decodifican según el interés investigativo. En este caso particular, el enfoque desde el cual se van a leer los textos es la hermenéutica realista de Gabriel Zanotti: que consiste en identificar los campos de sentido de los diferentes discursos y observar cómo estos interactúan entre sí al transferir unidades de sentido de un discurso a otro (Zanotti, 2005).

En un segundo momento se recurre al método crítico racional de acuerdo con el cual se exponen de manera sistemática las ideas nucleares que condensan la interpretación de los fundamentos antropológicos de la educación en Edith Stein. Para cumplir dicho fin, todas las ideas expuestas se sustentan mediante la argumentación lógico–deductiva en el que las conclusiones se mantienen en el mismo nivel de generalidad (universalidad) que las premisas, partiendo de la equivalencia en la proporción de la relación entre los términos. Asimismo, el

análisis y exposición del pensamiento de Edith Stein se esclarece y enriquece gracias a la puesta en diálogo de sus planteamientos con los precedentes de otros sistemas filosóficos afines (Maritain, MacIntyre y el Humanismo cívico).

3. Etapa de divulgación y publicación: finalmente, después de una integración de todos los escritos esenciales para el trabajo y de nuevas referencias encontradas durante el proceso, se procede a la presentación y divulgación de los resultados (Páramo, 2008).

Según lo abordado en este apartado metodológico, queda visiblemente expuesta la naturaleza del trabajo, a saber, completamente teórico. Esto es así debido al interés investigativo que anima al mismo: realizar una aproximación al fundamento conceptual de los lineamientos antropológicos de Edith Stein. Por tanto, se considera que el objetivo de la tesis se alcanzará dando cumplimiento a estas dos grandes fases:

1. Realizando una revisión bibliográfica detallada de la antropología de la mencionada autora.
2. Estableciendo de manera sistemática y argumentativa los fundamentos antropológicos de la pedagogía según la concepción de Edith Stein.

Finalmente, se dejará planteada la posibilidad (tema de otra investigación) de una integración de los fundamentos steinianos con la fenomenología–hermenéutica de van Manen. Es decir, que la presente investigación deja abierto un horizonte de indagación de tipo práctico o aplicado, pero en sí misma no pretende abordar más que los lineamientos teóricos propuestos por Edith Stein.

**CRONOGRAMA, PRESUPUESTO,
RESULTADOS E IMPACTO ESPERADO**

8. – CRONOGRAMA

ACTIVIDAD	ABR	MY	JN	JL	AG	SEP	OCT	NOV	FEB	MZ	ABR
Revisión bibliográfica											
Planteamiento de la pregunta											
Delimitación del problema y justificación											
Revisión Estado del arte											
Revisión bibliográfica Marco teórico											
Objetivos general y específicos											
Hipótesis											
Metodología inicial											
Cronograma, impacto, resultados, presupuesto											
Revisión entrega trabajo de especialización											
Profundización Marco Teórico											

ACTIVIDAD	MY	JN	JL	AG	SEP	OCT	NOV	FEB	MZ	ABR	MY
Revisión bibliográfica											
Profundización del Estado del arte											
Desarrollo del Marco teórico											
Propuesta metodológica											
Revisión bibliográfica artículo											
Revisión entrega de tesis de maestría											
Redacción de artículo											
Envío artículo a revista indexada											

9.- PRESUPUESTO

N°	RUBRO	COSTO TOTAL
1	Matrícula Maestría Universidad Sergio Arboleda	10'450.000
2	Biblioteca	2'000.000
3	Publicación de tesis	4'000.000
4	Movilización	960.000
5	Materiales varios	500.000
	Total	17'910.000

10.- RESULTADOS: PRODUCTOS ESPERADOS Y POTENCIALES BENEFICIARIOS

RESULTADOS DE GENERACIÓN DE NUEVO CONOCIMIENTO

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
1. Artículo para revista indexada	ISSN/Publicación	Comunidad académica pedagógica hispanoamericana, especialmente la comunidad colombiana.

11.- IMPACTOS Y/O EFECTOS ESPERADOS

Impacto esperado	Descripción del impacto
Lograr la formación filosófica e investigativa en la estudiante de la maestría como enriquecimiento personal-profesional y para el desarrollo del propio proyecto.	Que se adquieran las habilidades requeridas para realizar trabajos de investigación y la formación filosófica que permita argumentar con rigor la tesis.
Introducción de los análisis ético-antropológicos de Edith Stein, Jacques Maritain, el Humanismo Cívico y Alasdair MacIntyre en el ámbito pedagógico.	Que los análisis ético-antropológicos de Edith Stein sean reconocidos en el ámbito pedagógico especializado.

<p>Ofrecer fundamentos y elementos conceptuales sólidos que arrojen luz sobre la influencia ética–integral de los educadores actuales, proporcionándoles una base de implicaciones antropológicas y éticas que orienten la teoría y la práctica educativa.</p>	<p>Que los educadores cuenten con un referente ético–antropológico derivado de la propuesta del humanismo de inspiración aristotélico–tomista para la pedagogía. Que a partir de la profundización de las bases filosófico–antropológica, ética y metafísica, sean capaces de orientar a sus estudiantes hacia una vida en plenitud.</p>
--	--

**CONCLUSIONES Y
RECOMENDACIONES**

12.- CONCLUSIONES

La investigación realizada hasta el momento, toma como eje central la fundamentación de la pedagogía, mediante el análisis antropológico de las corrientes pedagógicas actuales, y la sistematización de unos aspectos ético–antropológicos para la educación integral, basados en el pensamiento de la filósofa alemana Edith Stein. Partiendo del conocimiento adquirido durante esta primera parte, es posible señalar las siguientes conclusiones:

1. Es importante que los educadores conozcan las diferentes corrientes filosóficas que han servido de base a la teoría y a la praxis pedagógica desde el inicio de la pedagogía como ciencia hasta la actualidad. Este conocimiento antropológico se convierte en el fundamento coherente de todo el actuar docente y del aporte significativo y trascendente que puede dar a sus educandos.
2. De este primer punto, se deriva una necesaria formación en los maestros, basada en una comprensión filosófica–antropológica, metafísica y ética de los actos educativos.
3. Dicha formación puede ser adquirida ciertamente desde diferentes concepciones antropológicas, pero aquí se pone especial énfasis en la importancia de recurrir a los estudios antropológicos y pedagógicos realizados por la filósofa de Breslau: Edith Stein. Dichos estudios aportarán unos fundamentos coherentes y sistemáticamente articulados que contribuirán a la formación ética tanto de los maestros como de los estudiantes. Además, la conexión y afinidad del pensamiento steiniano con la propuesta de filósofos humanistas, a saber, Maritain, MacIntyre y la propuesta del Humanismo Cívico, implica tener acceso a una concepción antropológica

significativamente enriquecida y enriquecedora para la Pedagogía a fin de que se encuentre direccionada en su totalidad hacia el bien del sujeto que se educa.

4. Finalmente, se concluye que es posible y necesario desarrollar un proyecto pedagógico consistente que tome en consideración una adecuada idea del hombre y se espera que a través de la segunda fase de esta investigación se logre ordenar de manera más concreta los aspectos ético–antropológicos que necesitan los docentes para educar integralmente.

13.- RECOMENDACIONES

Al llegar a la parte final de primera fase de esta investigación, se proponen dos recomendaciones importantes:

- Dar continuidad a los estudios y análisis de la obra antropológico–pedagógica de Edith Stein, en cuanto significa un fundamento clave para la pedagogía contemporánea.
- Transmitir los fundamentos y elementos conceptuales sólidos sobre las implicaciones antropológicas y éticas que orientan la teoría y la práctica educativa de los educadores, a fin de que sean éstos fundamentos y no otros los que guíen la labor docente.

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Álvarez, J. (2007). Una filosofía verdaderamente humanista para una educación personalista: la visión de Jacques Maritain. *Revista Comunicación y Hombre*, (3), 51- 60. Recuperado de <http://redalyc2.uaemex.mx/articulo.oa?id=129412635004>
- Ángel, J. (2007). La importancia de la idea del hombre: un proyecto pedagógico desde la reflexión de Edith Stein. *Revista Magistro. I* (2), 263 – 270. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4038537>
- Aristóteles (1985). *Ética Nicomáquea*. Trad. Pallí Bonet. Madrid: Gredos.
- Aristóteles (1981). *Política*. Trad. J. Pallí Bonet. Barcelona: Bruguera.
- Ayala, R. (2011). La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de van Manen. *Revista española de pedagogía*. 248, 119-144.
- Barradas, M. (s.f.). El maestro es un agente moral. *Revista Graffilia*. México. 74-84. Recuperado de <http://www.filosofia.buap.mx/Graffilia/6/74.pd>
- Barrio, J. (1998). *Elementos de Antropología Pedagógica*. Madrid: Ediciones Rialp S. A.
- Barrio, J. (2000). Las bases gnoseológicas de las modernas teorías del aprendizaje. Una interpretación crítica del paradigma constructivista. *Revista de Educación (Ministerio de educación y cultura)* (321) p. 351-370. Recuperado de <http://crisiseducativa.files.wordpress.com/2008/08/bases-gnoseologicas-de-las-modernas-teorias-del-aprendizaje.pdf>

- Barrio, J. (2009). *El balcón de Sócrates. Una propuesta frente al nihilismo*. Madrid: Ediciones Rialp S. A.
- Barrio, J. (2013). *La innovación educativa pendiente: formar personas*. Barcelona: Erasmus Ediciones.
- Bernal, A. (2006). Antropología de la educación para la formación de profesores. *Educación y educadores*, 9, (2), p. 149-167. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2288210.pdf
- Camps, V. (2008). *Crear en la educación. La asignatura pendiente*. Barcelona: Ediciones Península.
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación. (Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza)*. España: Graó
- Cerini, A. (2006). *El humanismo pedagógico en el debate pedagógico contemporáneo*. Centralidad de la persona humana en el pensamiento de Mantovani, Quiles y López Quintás. (1ra ed.). Buenos Aires: Durken.
- Choza, J. (1985). *Antropologías positivas y Antropología Filosófica*. Navarra: Ediciones Cénlit.
- Cobos, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Colección Transmedia XXI. Publicaciones y ediciones de la Universitat de Barcelona. Recuperado de [http://www.razonypalabra.org.mx/varia/Aprendizaje Invisible.pdf](http://www.razonypalabra.org.mx/varia/AprendizajeInvisible.pdf)

- Delgado, I. (2007). Edith Stein: Una visión filosófica y católica de la educación. *Religión y cultura*. LIII, 463 – 498. Recuperado de http://www.religionycultura.org/2007/241-242/RyC241-242_5.pdf
- Fazio, M. (2007). *Historia de las ideas contemporáneas. Una lectura del proceso de secularización*. Segunda edición revisada. Madrid: RIALP S.A.
- Fullat, O. (1987). Filosofía de la educación: conceptos y límites. Universidad de Barcelona. *Educación*, 11, p. 5-15. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn11p5.pdf>
- García, M. (2009). *La educación en Alasdair MacIntyre: contextos y proyectos*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Navarra. Facultad Eclesiástica de Filosofía. Pamplona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10171/5034>
- García, M. y García, J. (2012). *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y de siempre*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). España: Narcea S. A.
- Hamann, B. (1992). *Antropología pedagógica. Introducción a sus teorías, modelos y estructuras*. España: Vicens Vives. Trad. José Quintana.
- Hansen, D. (2001). *Llamados a enseñar*. España: Idea Books.
- Hansen, D. (2002). *Explorando el corazón moral de la enseñanza*. España: Idea Books.
- Irizar, L., González, J. y Noguera, C. (2010). Educación y desarrollo humano. Una propuesta de educación humanista para Latinoamérica. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. 15, p.147-176. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86918064007>

- Irizar, L., Llorente, B., Zanoti, G., Kobiec, T., Niño, D., González, J. (2012). *Humanización de la vida sociopolítica según “Caritas in veritate”*. Universidad Sergio Arboleda. Bogotá: San Pablo.
- Irizar, L. (2013). *Humanismo cívico. Una invitación a repensar la democracia*. (3ra ed. revisada y ampliada). Bogotá: San Pablo
- Jordán J. (2003). Influencia tácita del profesor y educación moral informal. Universidad Autónoma de Barcelona. *Revista Española de Pedagogía*. LXI, (224), 153-172. Recuperado de <http://revistadepedagogia.org/20070602113/vol.-lxi2003/n%C2%BA-224-enero-abril-2003/influencia-tacita-del-profesor-y-educacion-moral-informal.html>
- Llano, A. (1985). *El futuro de la libertad*. Universidad de Navarra. España: Ediciones EUNSA.
- Llano, A. (2000). *Humanismo Cívico de Alejandro Llano. ISTMO. Empresa, Humanismo, Ética*. Ed. 250. México.
- Llano, A. (2001). *El diablo es conservador*. Universidad de Navarra (1era ed.). España: Ediciones EUNSA.
- Llano, A. (2002). Actualidad del Humanismo Cívico. *Cuadernos de Pensamiento*. 15. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- Llano, A. (2003). *Repensar la universidad. La universidad ante lo nuevo*. Madrid: Ediciones internacionales universitarias.
- Llano, A. (2005). *La vida lograda*. Barcelona: Ariel.

- Llano, A. (2007). *Cultura y pasión*. Universidad de Navarra (1era ed.). España: Ediciones EUNSA.
- MacIntyre, A. (1987). *After Virtue (Tras la Virtud). A Study in Moral Theory*. London: University of Notre Dame Press. Traducción española, Barcelona: Editorial Crítica.
- Mallart, J. Mallart, A. y Valls, R. (2011). *Educación para la responsabilidad en una pedagogía humanista*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/91.pdf>
- Maritain, J. (1981). *La educación en este momento crucial*. Buenos Aires: Club de lectores.
- Maritain, J. (2001). *Humanismo Integral*. (2da. Ed.) España: Palabra.
- Matthews, M.R. (1994). Vino viejo en botellas nuevas: un problema con la epistemología constructivista. *Enseñanza de las ciencias*, 12, (1) p. 79-88. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v12n1p79.pdf>
- Palmar, W. (2006). La dimensión moral de la enseñanza y el currículum. *Laurus*, 12 (22), 49-75. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102204
- Páramo, P. (2008). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.

- Peralta, M. (2008). El derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de educación*, (47), 33-47. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie47a02.pdf>
- Platón (1992). *República*. Equipo de traducción: Santa Cruz, María Isabel; Vallejo Campos, Álvaro; Cordero, Néstor Luis. Madrid: Gredos.
- Platón (1992). *Leyes*. Equipo de traducción: Santa Cruz, María Isabel; Vallejo Campos, Álvaro; Cordero, Néstor Luis. Madrid: Gredos.
- Quintana, J. (2004). *La educación está enferma*. España: Nau Libres.
- Quintana, J. (2005a). Crítica pedagógica de los sistemas educativos occidentales. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, 13, (46), 55-66. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n46/v13n46a03.pdf>
- Quintana, J. (2005b). La Filosofía de la Educación de Schleiermacher. *Revista española de Pedagogía*. LXIII (231), 181-202. Recuperado de <http://revistadepedagogia.org/2007060267/vol.-lxiii-2005/n%C2%BA-231-mayo-agosto-2005/la-filosofia-de-la-educacion-en-schleiermacher.html>
- Stein, E. (2003a). *Escritos antropológicos y pedagógicos*. Colección Obras completas. Traducción del alemán por Francisco Javier Sancho, et al. Revisión Julen Urkiza. Buenos Aires: Monte Carmelo.
- Stein, E. (2003b). *La estructura de la persona humana*. (1ra ed.). Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

Unesco, (1995). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la educación internacional sobre la educación para el siglo XXI. Compendio. Ediciones Unesco. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Vaello, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. España: Graó.

Vásquez, S. (2012). *Filosofía de la educación. Estado de la cuestión y líneas esenciales*. (2da ed.). Buenos Aires: CIAFIC Ediciones.

Vilanou, C. (2002). La pedagogía teológica en Edith Stein. *Revista española de pedagogía*, LX, (223) 481 – 500. Recuperado de <http://revistadepedagogia.org/20070604150/vol.-lx-2002/n%C2%BA-223-septiembre-diciembre-2002/la-pedagogia-teologica-en-edith-stein-1891-1942.html>

Zanotti, G. (2005). *Hacia una hermenéutica realista: ensayo sobre una convergencia entre Santo Tomás, Husserl, los horizontes, la ciencia y el lenguaje*. Buenos Aires: Universidad Austral.

**LA FORMACIÓN ÉTICA–INTEGRAL
DE LOS EDUCANDOS:
UN ESTUDIO DESDE LA PROPUESTA
EDUCATIVO–ANTROPOLÓGICA
DE EDITH STEIN**

VICKY SAETEROS PÉREZ

“Edith descubrió (...), que la verdad del hombre existe, es real, no es una utopía. Y que esa verdad radica en lo más profundo de cada ser humano...”

Stein, 2003a, I, p.63

RESUMEN

El presente estudio muestra la importancia de proporcionar una fundamentación filosófico–antropológica a la Pedagogía con el fin de favorecer una real educación integral en los educandos. La Pedagogía, en efecto, no puede desentenderse del modelo antropológico que subyace en sus prácticas. La tarea de los educadores es hacer más crítico y explícito dicho modelo si se busca lograr un desarrollo pleno, intelectual y ético en los estudiantes.

Por consiguiente, la pregunta que da lugar a esta investigación es: ¿de qué factores ético–antropológicos depende la formación ética–integral de los estudiantes según la propuesta educativo–antropológica de Edith Stein?

De acuerdo con lo anterior, el objetivo principal perseguido consiste en determinar los factores educativo–antropológicos que influyen en la formación ética–integral de los jóvenes desde la propuesta de Edith Stein.

Para lograr dicho objetivo se parte de una breve revisión de las diferentes tradiciones antropológicas que han influido en la pedagogía, a saber, la empírica y la filosófica. Tras dicha revisión, se toma como principal influencia para este estudio la perspectiva filosófica asumida por Edith Stein, a la vez que se pone de relieve la sintonía que sus análisis guardan con el humanismo clásico, con J. Maritain, con el Humanismo Cívico (A. Llano) y con la propuesta de A. MacIntyre. En un trabajo posterior, objeto de otra investigación, se buscará profundizar y hacer más explícita y consciente esta influencia del educador recurriendo al método fenomenológico–hermenéutico de Max van Manen, el cual enriquece la formación ética de los educandos de manera auténtica.

Palabras clave: Pedagogía, Antropología Pedagógica, humanismo aristotélico–tomista, Edith Stein, Humanismo Cívico, J. Maritain, MacIntyre.

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La pregunta por la educación integral tiene su origen en una búsqueda del método pedagógico más atractivo, eficiente y transformador en una cultura que experimenta cambios en muchos aspectos. La pedagogía contemporánea posee abundancia de ideas relacionadas a esta cuestión, no obstante ante tantas dificultades, en el ámbito social, profesional, comunitario, se cuestiona si los modelos pedagógicos vigentes están o no realizando su tarea educativa.

Ante esta perplejidad, la solución que se propone esta investigación es hacer una reflexión y un análisis de las prácticas educativas, para alcanzar una visión realista y cabal del problema. En este sentido, este estudio se concentra en comprender con cierta profundidad algunas antropologías pedagógicas, estudiando cuidadosamente las corrientes filosóficas en las que se basan, teniendo en cuenta que ningún modelo pedagógico deja de reconocer en su base una antropología filosófica, la cual debe resultar explícita, de lo contrario no es posible tener un conocimiento penetrante, completo y crítico de los modelos pedagógicos que han de ser aplicados en el aula.

La protagonista principal de este estudio es la filósofa alemana Edith Stein a quien “le preocupaba especialmente la fundamentación filosófica de la pedagogía” (Delgado, 2007, p. 474), y afirmaba que esta meta sólo es posible alcanzarla haciendo un estudio riguroso sobre las cuestiones fundamentales de la educación. En este sentido, Stein defendía que “no podía existir una pedagogía o teoría de la formación sin una metafísica que aportara el modelo antropológico que sirviera de fundamentación de dicha pedagogía” (Delgado, 2007, p. 495).

Con todo, la necesidad de la fundamentación metafísica de la educación ha sido, en general, ignorada por las principales corrientes pedagógicas, hasta el punto de que algunos pensadores, de la época de Edith Stein, lograron “una ruptura ‘radical’ con todo lo que implique elementos de primer orden – principios metafísicos –” (Ángel, 2007, p. 266), con las consecuencias que se derivan de este nihilismo filosófico en un nihilismo pedagógico (Stein, 2003b).

Desde este punto de vista, se considera necesario para este estudio la definición y propuesta de una pedagogía humanista que pueda responder a los retos que enfrenta la educación hoy más que nunca. La sociedad dominante está deshumanizando la educación cuando su real preocupación no es el ser humano que educa sino los fines económicos, políticos, tecnológicos que persigue. Se trata, como advierte Maritain (1981), de la “supremacía de los medios sobre el fin, y la ausencia que de ahí se sigue de toda finalidad concreta y de toda eficacia rea...” (p.13). Estos, continúa el autor, “parecen ser el principal reproche que se pueda hacer a la educación contemporánea” (p.13).

Por este motivo, es importante partir de una mirada antropológica de la educación la cual implica, por un lado, la comprensión del ser humano desde su esencia. Y por otro, el reconocimiento de que sólo un fundamento antropológico de la pedagogía puede ofrecer criterios para una verdadera praxis educativa (Delgado, 2007). Formar ética e integralmente a una persona supone, así, que el educador conozca “tan profundamente como sea posible quién es [el ser humano], es decir, que necesita contar con un conocimiento riguroso y amplio de todas las dimensiones que integran su ser personal” (Irizar, L., González, J. y Noguera, C., 2010, p. 156).

Así, se espera que desde la pedagogía humanista, basada en el humanismo clásico de inspiración aristotélica–tomista, se pueda mostrar la importancia de contar con unas bases antropológicas y éticas que proporcionen unos fundamentos adecuados a la pedagogía. Esta fundamentación se extraerá principalmente del pensamiento de Edith Stein: en concreto, de su propuesta educativo–antropológica encontrada en sus *Obras Completas sobre Escritos Antropológicos y Pedagógicos*, en sus *Conferencias sobre La Mujer*, así como de fuentes secundarias que perpetúan su mismo ideal educativo.

Por otro lado, han sido muy importantes las referencias tomadas de dos filósofos humanistas que presentan amplia afinidad con los principios pedagógicos de Edith Stein, tal es el caso de Alejandro Llano y de Alasdair MacIntyre, ambos enriquecen la propuesta de Stein bajo diferentes aspectos.

Cada uno de los capítulos de este trabajo muestra la importancia de responder a las exigencias educativas actuales, conscientes de que el trabajo de la formación de las personas parte de una reflexión continua desde los docentes, quienes necesitan conocer profundamente al ser humano que se educa. Pues bien, desde el pensamiento de Edith Stein, se aspira a una comprensión integral de la educación así como de sus fundamentos éticos y antropológicos, de modo que, esta visión humanista contribuya a dar una respuesta adecuada a la pregunta de esta investigación: ¿De qué factores ético–antropológicos depende la formación ética–integral de los estudiantes según la propuesta educativo–antropológica de Edith Stein?

En orden a alcanzar esta respuesta, el primer capítulo, *Pedagogías y Antropologías Pedagógicas: diversos enfoques*, se ocupa de diferentes corrientes pedagógicas de relevante

influencia en educación. La reflexión sobre la idea de hombre que se ha mantenido durante las últimas décadas en los enfoques estudiados muestra la necesidad del análisis pertinente y crítico de los mismos.

En el segundo capítulo titulado *Edith Stein: Desafíos de una Antropología Pedagógica*, se realiza un acercamiento a la filósofa alemana, a través de su vida y de su pensamiento filosófico, el cual comienza con estudios relativos a la psicología, para luego sentirse atraída por la filosofía y la fenomenología de Husserl. En este momento de su vida, Edith encuentra en su camino grandes influencias intelectuales y espirituales que hicieron madurar su pensamiento filosófico, pedagógico y espiritual.

A continuación, en *Fundamentos filosóficos para la pedagogía*, se describe, desde la visión steiniana, la importancia de una antropología filosófica que aporte a la pedagogía una idea de hombre científicamente fundamentada. La antropología pedagógica es escasamente aplicada por los educadores, por lo que resulta inminente la preocupación por alcanzar una concepción del hombre acorde con la educación que se pretende darle.

En el tercer capítulo, *La formación integral en Edith Stein: Aspectos ético-antropológicos*, se describe el concepto de *formación* desde la perspectiva steiniana, punto de referencia del que parte un desarrollo sistemático de los aspectos antropológicos pedagógicos que influyen en la formación ética-integral de los educandos. Edith Stein propuso diversos elementos que, se sugiere, logren utilizar los docentes con la finalidad de adquirir criterios antropológicos propicios para su ejercicio en la vocación docente. Se considera que sin una visión de este tipo, como es la que propone Edith Stein, no es posible cumplir el objetivo de la educación, a saber, formar personas integralmente.

Estos criterios se derivan de una comprensión del hombre que parte del conocimiento de su naturaleza originaria, así como de su naturaleza caída, de su individualidad, de su libertad y de la consideración que hace Edith Stein sobre una diferenciación de los sexos en la educación, de la fuerza de la voluntad, de la influencia pedagógica que ejerce el docente sobre sus estudiantes, etc.

Finalmente, es importante este aporte de la filósofa de Breslau a la educación de todas las edades, como una propuesta teórico-práctica que logre formar personas de manera integral al servicio de la sociedad.

CAPÍTULO I

PEDAGOGÍAS Y ANTROPOLOGÍAS PEDAGÓGICAS:

DIFERENTES ENFOQUES

CAPÍTULO I

El estudio de la antropología pedagógica es un especial referente para poder comprender la situación de la escuela, del ámbito profesional y laboral. Este primer capítulo de la investigación centra sus esfuerzos en comprender cómo los diferentes enfoques antropológicos influyen de diversas maneras en la idea de educación. La invitación en esta primera parte consiste en proponer un acercamiento a la reflexión filosófica de la pedagogía.

1.- PEDAGOGÍAS Y ANTROPOLOGÍAS PEDAGÓGICAS: DIFERENTES ENFOQUES

“Sin un fundamento antropológico y filosófico de serio alcance teórico, la pedagogía acaba en un discurso preciosista, pero, en el fondo, esclavo de la mentalidad dominante que no se preocupa por cultivar cada persona en su originalidad, sino por reproducir mecánicamente copias fieles a los prototipos diseñados por mercaderes o ideólogos”

(Barrio, 2013, p.15).

En este apartado se desarrolla de manera sintética, en primer lugar, la historia de las relaciones de la pedagogía con la filosofía y con la antropología empírica. Se recogen por tanto las dos grandes tradiciones que expresan dichas relaciones: antropología pedagógica empírica y antropología pedagógica filosófica. Sin embargo, se dedica un apartado especial a la antropología pedagógica de Edith Stein.

1.1 ANTROPOLOGÍA, FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN Y ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA:

UN POCO DE HISTORIA

“En efecto, la cuestión principal de la Antropología Pedagógica es en qué aspectos la persona puede crecer como persona, y en qué medida la educación puede catalizar, orientar o, en su caso, reorientar ese crecimiento”

(Barrio, 2013, p.21).

El estudio de una perspectiva antropológica de la pedagogía o de la propuesta educativa en Edith Stein, implica realizar una necesaria revisión de los estudios que se han desarrollado a lo largo de la historia sobre antropología y educación. No sería justo afirmar que son escasos los estudios antropológicos en este ámbito. Como es sabido, la preocupación por una antropología que sustente los principios educativos se remonta a la época de grandes filósofos, a saber, Sócrates (*Apología de Sócrates*), Platón (*República, Leyes*), Aristóteles (*Ética a Nicómaco y Política*). Estos filósofos dieron merecido interés a la educación, convirtiéndose en verdaderos pedagogos, de manera que la filosofía y la educación han mantenido siempre lazos muy estrechos y compartido importantes aspectos. Por tanto, la pedagogía, antes de que sea considerada como ciencia, ya tenía un considerable sustento en la filosofía y en todas las reflexiones que se fueron haciendo a través del tiempo, mientras el ser humano iba planteándose los temas más esenciales que le preocupan para el beneficio individual y social.

Para comprender el estatus epistemológico de la pedagogía y de la filosofía de la educación, es conveniente comenzar por tener presente la distinción entre dos niveles epistemológicos (es decir, niveles de *conocimiento* por los cuales se accede, en este caso, al estudio del ser humano): el empírico y el filosófico.

1. *El enfoque empírico*: mediante el método experimental de las ciencias sociales se ocupa de dar respuesta, por ejemplo, a los comportamientos, costumbres, símbolos, y modos de organización familiar y social, asumidos por el hombre según las diferentes culturas y/o épocas. Parte para eso de los datos tangibles a fin de detectar en ellos principios generales y conexiones mutuas, y establecer leyes universales. Este enfoque es el característico de la antropología sociocultural.

La antropología empírica o positiva se divide, a su vez, en antropología sociocultural y antropología física (biológica). La primera se puede definir como “*el estudio de los sistemas socioculturales en su constitución y en su dinámica*” (Choza, 1985, p. 13).

2. *El enfoque filosófico*: parte, como todo conocimiento humano, de lo empírico o tangible, pero va más allá: se dirige hacia explicaciones más radicales o fundantes del objeto mismo que estudia la antropología empírica. La antropología filosófica es, por tanto, una rama de la Filosofía una de cuyas definiciones más precisas es la de “ciencia que estudia las causas últimas de toda la realidad”. Pues bien, cuando la “realidad” en cuestión es el ser humano nos encontramos frente a la *antropología filosófica*. Es importante subrayar que al hablar de “empírica” y diferenciarla de la antropología filosófica de ningún manera se pretende significar que la segunda sea, por eso, “abstracta”. La antropología filosófica no es abstracta, si con esta expresión se alude a una especie de ciencia alejada de la realidad, de la existencia humana y centrada, por consiguiente, exclusivamente en las ideas. Como veremos, la antropología

filosófica puede considerarse incluso más real que la empírica en tanto que va al fondo, a la raíz misma de las cosas humanas ofreciendo, así, una respuesta más completa y abarcante.

Ahora bien, es con el auge de las ciencias sociales a finales del siglo XIX e inicio del siglo XX que empieza a configurarse la antropología como ciencia empírica.

Comprendida esta distinción entre antropología empírica y antropología filosófica, es necesario destacar que la presente investigación realizará sus indagaciones en el marco epistemológico de la antropología filosófica, pues se trata específicamente de un estudio centrado en la antropología de la educación o antropología pedagógica.

Si bien para algunos autores, como Bernal (2006), es difícil encontrar en la historia del pensamiento la denominación precisa de *Antropología de la Educación*, en las indagaciones realizadas se hallaron términos como Antropología o Pedagogía de la Educación sin distinción de significados.

Según Bernal (2006), docente de la Universidad de Navarra, la Antropología de la educación es igualmente conocida como Antropología pedagógica; en este contexto también precisa que ésta nace de la Antropología filosófica. La Antropología pedagógica se encargaría, por tanto, del estudio de aquellos fundamentos antropológicos que inciden en el proceso educativo, a saber, la persona, la razón, la libertad, la trascendencia, etc.

Bernal (2006), describe la aparición de la Antropología filosófica de acuerdo con las influencias que le dieron origen:

...hasta el siglo XX no se le llama Antropología filosófica o Filosofía del hombre, pero es en ese momento cuando se plantea como una disciplina autónoma de la Filosofía. Comienza

dentro de una corriente filosófica que se caracteriza por la asunción del método fenomenológico y en la etapa del existencialismo. Max Scheler será uno de los primeros autores que titulan así una publicación y se le considera iniciador de la Antropología filosófica contemporánea (p.153).

A partir de una adecuada antropología filosófica se origina una antropología de la educación integral, que ofrece una perspectiva más completa y cabal del hombre. La Antropología pedagógica que establece bases para la teoría pedagógica, debe ocuparse, por tanto, del “deber ser” del hombre y, por tanto, no se puede desligar de la Antropología filosófica de donde extrae sus principios. Conviene precisar que no existe una sola antropología, sino que existen diferentes antropologías que plantean heterogéneas perspectivas de la educación. En todo caso, la Antropología pedagógica se ha de fundamentar siempre en la filosofía (Barrio, 1998). Dentro de esta Antropología filosófica humanista con bases metafísicas, que se acaba de mencionar, destacan grandes filósofos neotomistas como Jacques Maritain (*Humanismo Integral*, 2001) y Etienne Gilson (*Tomismo*, 2002).

Otra disciplina filosófica es la *Filosofía de la Educación* que va perfilando una idea de hombre que no es capaz de entenderse sin una filosofía coherente. En cuanto a la filosofía de la educación (Vásquez, 2012), se conoce la existencia de dos corrientes importantes e influyentes en la historia de la educación, a saber, la que proviene del neocriticismo filosófico contemporáneo de tradición idealista, y la que surge a partir de la crisis posmoderna de la filosofía; las cuales han influido en el desvanecimiento de la filosofía de la educación y en su reemplazo por la sociología crítica de la educación. Fullat (1987), concibe a la filosofía de la educación como un “saber globalizador comprensivo y crítico, de los procesos educacionales, que facilita presupuestos antropológicos,

epistemológicos y axiológicos, amén de producir análisis críticos” (p.10). Por esto, es tan relevante que los educadores integren una reflexión filosófica en todos sus actos educativos, ya que por esta vía se llega a un análisis de la concepción antropológica que subyace a los distintos modelos pedagógicos.

Según García y García (2012), un asunto importante que aborda la filosofía de la educación es la justificación de la normatividad pedagógica, evitando deducir principios educativos a partir solamente de observaciones o descripciones de hechos por medio de métodos experimentales. La filosofía de la educación aparece para proveer una “síntesis de conocimientos acerca de lo que es el hombre, lo que debe llegar a ser, y lo que puede hacer el profesor para lograrlo” (p.32).

En este sentido, la filosofía de la educación de inspiración metafísica enuncia preguntas poco frecuentes y desvía el interés del “*cómo* educar, ni *con qué*, ni *en qué medio*, ni *a qué sujeto psicobiológico*” (Fullat, 1987, p.15); hacia la preocupación acerca de “*quién* es el educando metaempíricamente considerado; *qué* es la educación y *para qué* es la educación” (Fullat, 1987, p.15). Se trata de interrogantes, observa Fullat (1987) “impertinentes e inútiles a los ojos del tecnólogo y del científico; interrogantes, empero, insoslayables a menos que el quehacer educador sea muy científico, pero, a su vez, muy necio y absurdo” (p.15).

Siguiendo con el planteamiento de dicho autor, se puede concluir que, la Filosofía de la Educación es un medio para plantearse interrogantes radicales, que muchas veces se alejan del común interés de educadores, pero que constituyen un camino seguro para buscar el fin último de la educación, aprehendiendo con precisión las consecuencias que la educación tiene en el hombre, lo cual sólo se puede lograr mediante un estudio eminentemente filosófico y metafísico.

1.2 ANTROPOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: DIVERSOS ENFOQUES EPISTEMOLÓGICOS

“Sólo una teoría del hombre no recortada puede garantizar antropológicamente los procesos educativos correctos”

(Hamann, 1992, p.6).

La Antropología de la educación es una disciplina científica de pocos años de trayectoria en las aulas universitarias. Bernal (2006), aporta en este sentido una especificación sobre las principales corrientes que han surgido en relación al tema y que se diferencian entre sí: “desde su inicio (la Antropología de la Educación) se ha configurado siguiendo principalmente dos enfoques: una Antropología de la educación con un método empírico y una Antropología de la educación con un método filosófico” (p.149). Se trata de una diversidad de enfoques que se corresponde con la división de enfoques epistemológicos que presentan la antropología empírica y la filosófica. De modo que la antropología de la educación con método empírico aparece como una rama de la antropología empírica, mientras que la Antropología de la educación con un método filosófico es una rama de la antropología filosófica.

Éstas son las antropologías que se han reconocido tradicionalmente, con esto, se quiere decir que no son las únicas existentes, pero sí las que mayormente han tenido abundantes influencias para la pedagogía.

El enfoque empírico de la educación ha sido mucho más abordado que el filosófico, sin embargo éste último es de mayor interés para los programas de formación de profesores y se considera que es el que mejor cumple la tarea de la educación (Bernal, 2006).

Por tanto, el aporte del presente trabajo consiste en centrar su interés en una antropología que se sustente en el pensamiento filosófico, y que además éste sea inspirado

en el realismo clásico y metafísico. Se considera que los estudios realizados desde esta perspectiva, son relativamente escasos, destacando entre ellos los análisis de Edith Stein.

A pesar de no ser el tema central de esta investigación, es importante mencionar lo que se ha venido realizando en cuanto a antropología de corte empírico: en qué siglo se sitúan sus comienzos y quiénes han sido sus mayores representantes. A continuación, se presentan de manera sucinta las tradiciones antropológicas francesas y anglófonas, las cuales se sitúan en este enfoque epistemológico.

1.2.1 ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA EMPÍRICA

LA TRADICIÓN FRANCESA

En la pedagogía francesa destaca M. Soëtar de pensamiento positivista y Durkheim que rechaza toda vinculación de la pedagogía con la filosofía, por considerar la reflexión sobre la educación como una cuestión puramente de hechos, sistemas, métodos. El centro de su pensamiento cambia “ya no es la formación del hombre sino el todo social, con sus exigencias de hecho” (Vásquez, 2012, p.15). Todas las reflexiones y los cambios que ocurren en cuanto a la pedagogía, mantienen “el ideal científicista positivista” (Vásquez, 2012, p.15).

LA TRADICIÓN ANGLÓFONA

En Estados Unidos, Reino Unido y Australia la Antropología Pedagógica aparece con la denominación de Filosofía de la Educación en 1911. Para J. Chambliss (1996) los orígenes de esta disciplina, como rama del saber, se remontan al inicio del siglo XIX y se ven bastante influenciados por la Ilustración. John Dewey, desde aproximadamente 1935,

desarrolló una conexión entre “la reflexión filosófica y el compromiso político–social” (Vásquez, 2012, p.19). Dewey es una figura representativa de esta tradición y considerado por algunos autores como “el primer filósofo de la educación”, porque propuso la reflexión filosófica en el marco de los problemas en el aula (García y García, 2012).

1.2.2 ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA FILOSÓFICA

LA TRADICIÓN ALEMANA DE LA PEDAGOGÍA

Comienza a desarrollarse a fines del siglo XVIII y en el siglo XIX, lleva la impronta del idealismo neokantiano. Propone una unidad muy necesaria entre educación y filosofía. Así lo expresa uno de sus representantes, W. Dilthey, para quien “toda filosofía debe acabar en un planteo pedagógico” (Vásquez, 2012, p.8).

Según Vilanou (2002; citado por Quintana, 2005b), existen en la tradición alemana, dos líneas pedagógicas bien definidas:

3. La que constituye la *pedagogía científica*: de Kant, Herbart y W. Rein.
4. La que constituye la *pedagogía hermenéutica*: de Schleiermacher, de Dilthey y Spranger.

Para Quintana (2005b), se trata de dos líneas pedagógicas muy distintas desde el punto de vista del humanismo: la primera es más técnica y metodológica, mientras que la segunda es más abarcante y empática.

El tema central de la Antropología alemana de corte filosófico consiste en la esencia del ser humano educable y de su educación (Bernal, 2006), además incluye temas teóricos, prácticos, metodológicos.

La Antropología alemana idealista tiene aspectos indiscutibles que dejan ver con claridad su enfoque o posición. En este sentido Vásquez (2012), observa que:

...más allá de la aparente coincidencia con un planteo realista –para el cual la concepción metafísica de la realidad y la idea del hombre, de su ser y naturaleza, son los puntos de partida que determinan los fines de la educación– hay en realidad, una profunda disidencia, pues para esta línea del idealismo el fundamento de la relación entre filosofía y pedagogía se halla en la concepción de la razón y de su alcance, tal como la planteaba Kant (p.9).

Barrio (1998), señala que la tradición alemana, en general, ha buscado la unificación de la vertiente filosófico–antropológica con la empírico–positivista.

Como se ha podido apreciar, la antropología pedagógica está visiblemente diferenciada en las dos corrientes localizadas específicamente en el contexto anglófono y en Alemania. El primer grupo, fundamentalmente empírico, sentaría sus líneas fundamentales en la cultura y el segundo grupo, de carácter predominantemente filosófico, en la educabilidad (Bernal, 2006).

1.3 NUEVAS PROPUESTAS ANTROPOLÓGICAS PEDAGÓGICAMENTE RELEVANTES

“Toda práctica educativa sólo es coherente e inteligible a partir de la concepción antropológica que le es inmanente, de manera explícita o implícita”

(Barrio, 1998, p. 82).

Tomando en cuenta el pensamiento de Edith Stein, especialmente sobre la visión del hombre en la pedagogía, se quiere ahondar en los planteamientos educativos, que fueron considerados por ella insuficientes, los mismos que la llevaron a esbozar un sustento antropológico que pudiera servir mejor al educando y a la sociedad.

De todas las propuestas detalladas en el apartado anterior, se desprenden nuevas corrientes relevantes y actuales para la práctica educativa. Según los autores que se han estudiado existen distintas concepciones que influyen en el pensamiento contemporáneo. Aquí se mencionarán las tres más destacadas:

- Jacinto Choza (1985), menciona la propuesta de Freud, Skinner y K. Lorenz.
- Bruno Hamann (1992), nombra la doctrina de las gradaciones de Max Scheler, el conductismo y el modelo psicoanalítico.
- José Ma. Barrio (1998), señala la propuesta de la antropobiología, del conductismo, del modelo cibernético y la logoterapia.

Para los fines de este trabajo, sólo se explicarán las corrientes antropológicas que son más a propósito con el tema educativo, las cuales han demostrado tener una marcada influencia en innumerables contextos pedagógicos. Se tomará en cuenta la corriente conductista, psicoanalista y la constructivista.

1.3.1 LA VISIÓN ANTROPOLÓGICA DEL CONDUCTISMO

Hamann (1992), afirma que el objeto de investigación que cobra importancia en la antropología conductista es la conducta observable y las condiciones en las que ésta tiene lugar. Esto significa, para los psicólogos conductistas, otorgar una considerable relevancia a los hechos observables. La conducta es externa al individuo, y no depende tanto de sus elecciones como del medio ambiente.

Esta concepción tiene sus consecuencias para la pedagogía, ya que entonces la educación es entendida como “pura configurabilidad” (Barrio, 1998, p.86). Juzgado de esta forma, el ser humano es manipulable, configurado desde fuera, no importa cuáles sean sus tendencias, fines, objetivos, intenciones o decisiones libres de su voluntad (Hamann, 1992). El niño/a es considerado/a como un resultado del medio ambiente. De ahí que Choza (1985), denomine al conductismo “determinismo del medio ambiente” (p.65).

Según Hamann (1992), los autores de esta posición antropológica no diferencian entre educación o manipulación, debido a que se produce un reduccionismo de la conducta a puro reflejo. Reflejos que, a su vez, pueden ser reforzados o extinguidos a gusto del educador o de cualquier persona, con todo tipo de intenciones, que pretenda ejercer dominio sobre el individuo.

Desde esta perspectiva, no se vislumbra una discusión sobre qué enseñar, cuáles son los motivos u objetivos, y la noción de los fines de la educación queda olvidada (Hamann, 1992). A este respecto Skinner expresaba, que era capaz de educar a un niño “sin tener en cuenta sus talentos, tendencias, habilidades, vocaciones y raza de sus antepasados” (Watson, Behaviorism, 1924; en Choza, 1985, p. 65).

Con esto se comprende que el refuerzo sea la noción básica de la antropología conductista (Choza, 1985). Así, la conciencia y las representaciones mentales se convierten

en entidades ficticias, tal como lo afirman los postulados conductistas. Esto deriva en una negación de la libertad del educando (Barrio, 1998), ya que éste actúa por miedo al castigo y, básicamente determinado por lo que le pueda dar o quitar el medio ambiente. De esta manera, según Hamann (1992), es negado su espíritu y su conciencia, lo cual no correspondería a nada existente.

Ésta es la base del optimismo o naturalismo pedagógico para los conductistas, según Watson (citado por Barrio, 1998): la “moldeabilidad humana ‘desde fuera’”, que convierte al educando en lo que el educador cree que debe convertir, pero esto a costa de su libertad, su naturaleza, su individualidad. Esto coincide con Quintana (2003), quien considera que esta corriente de gran influencia pedagógica, de origen rusoniano, posee una débil fundamentación antropológica y, por tanto, que su “optimismo pedagógico” cae en un grave error antropológico.

Rousseau toma como realidad aquello que simplemente quisiera que sea real. Su doctrina, según la crítica de Quintana, defiende al ser humano como ser “radicalmente bueno y perfecto, en el sentido de que no poseería tendencias negativas, imperfectas ni desviadas, sino que espontáneamente tendería...a lo que constituye su bien y su perfección...” (Quintana, 2003, p.58).

Así es como se deteriora la labor del docente, se hace innecesaria hasta el punto de anteponerse, a la orientación del maestro, la autosuficiencia del estudiante. Bajo esta concepción, se ponen nuevamente en peligro los ideales de una educación que debe ser formación, el arte de dar forma, de consolidar en el niño o joven unas cualidades o virtudes, un dominio de su propio ser y de sus afectos e instintos, que deberían actuar ordenados según un modelo de vida lograda.

1.3.2 LA VISIÓN ANTROPOLÓGICA DEL PSICOANÁLISIS

Choza (1985), descubre que la concepción materialista del psicoanálisis, encontrada en la periferia de la teoría de Freud, no atrajo más la atención que la tesis sobre sexualidad infantil y el complejo de Edipo, a pesar de que este último haya sido bastante discutido y rechazado por dificultades de verificación.

En la visión antropológica psicoanalítica, el hombre “se reduce a un ser instintivo” (Hamann, 1992, p.89). Es decir, que el ser humano está determinado por sus impulsos (Choza, 1985). Los impulsos naturales del sujeto se convierten en su norma de vida, la razón de sus acciones y decisiones. Si a esos impulsos no se los deja fluir espontáneamente, se los estaría reprimiendo lo cual, según Freud, sería el motivo de muchas frustraciones y psicopatías que oprimen al individuo (Barrio, 1998). Sin embargo, el hombre no puede dejarse llevar de sus instintos si quiere alcanzar la propia libertad, y desarrollarse como persona. Barrio (1998), afirma sobre este aspecto, que muchas veces el ser humano no es consciente de su propia debilidad, y serlo le permitiría entender que no todos sus impulsos son realmente dirigidos hacia su propio bien, o que simplemente no es posible conducirse por ellos absolutamente.

Los impulsos inclinan al hombre hacia lo placentero y ésta inclinación hace que se oculte la tendencia natural hacia lo valioso. La libertad es el dominio propio de las inclinaciones que esclavizan (Barrio, 1998). Por tanto, no hay que desconocer que se produce un conflicto entre estas inclinaciones pero, que el dominio de la última sobre la primera significa una liberación y una conquista.

Hamann (1992), señala que considerar al hombre sólo desde sus instintos es tener una visión parcial del hombre. Según esto, una educación que sólo busque satisfacer los

impulsos de los estudiantes no podrá llegar a ofrecer una visión integral y adecuada de lo que debe aspirar a ser cada ser humano.

1.3.3 LA VISIÓN ANTROPOLÓGICA DEL CONSTRUCTIVISMO

Aunque no ha sido mencionada en las clasificaciones por los autores antes citados, es necesario incluir en este apartado una breve referencia sobre la visión del hombre que subyace en el constructivismo. En la visión constructivista sobresalen algunos puntos neurálgicos que se destacarán a continuación y que enraízan en su débil fundamentación teórico–filosófica.

Uno de los núcleos conceptuales del constructivismo reside en resaltar la capacidad que tiene el educando de construir su propio conocimiento. Según un estudio de Barrio (2000), el aprendizaje es “configuración propia”, el estudiante da significado a su realidad y es “verdadero protagonista del proceso de aprendizaje, como un procesador de información activo y creativo” (p.3).

Ahora bien, frente a esta concepción del conocimiento y del papel del alumno en su adquisición, Matthews (1994), observa de manera crítica que mientras que para Aristóteles, “conocer algo era conocer su esencia o naturaleza” (p.82), el constructivismo favorece una acción pedagógica promovida por la búsqueda del sentido de los conceptos e investigaciones (Bell, 1990). De modo que, se confiere más importancia al sentido que se dé al conocimiento que al conocimiento mismo el cual equivale a alcanzar la verdad sobre algo (Matthews, 1994, p.80).

Esta forma de entender el conocimiento conduce a concebir la verdad como algo siempre tentativo, subjetivo, como una hipótesis individual del aprendiz. La realidad en sí misma, no tiene relevancia, “la pérdida generalizada de la referencia a una metafísica

realista ha provocado una percepción según la cual lo importante de la realidad no es lo que ella es en sí misma sino lo que el hombre hace de ella” (Barrio, 2000, p.25).

De aquí se pueden extraer algunas consecuencias pedagógicas que inciden negativamente en la formación de los estudiantes. En primer lugar, el constructivismo se caracteriza por una “ontología relativista” que niega la existencia de verdades universales. Para dicha visión “la realidad es múltiple, socialmente constituida, no gobernada por leyes naturales ni causales. La verdad constituiría (...) la construcción mental (...) sobre la cual existe un mayor consenso” (Barrio, 2000, p.8).

Esta situación implica un segundo aspecto relevante que afecta la propia personalidad de los estudiantes, a saber, una disminución del esfuerzo para lograr el aprendizaje unido a una manera cada vez menos fatigosa de conocer y aprender. Barrio (2000), critica la actitud de temor al esfuerzo que implica llegar a la contemplación de la realidad y a la exigencia de dejarse medir por ella:

...en el fondo, este dejarse medir por la realidad es la actitud propia del que *estudia*, del que se interesa por la verdad, del que se esmera en atender bien a las cosas. El constructivismo desprecia el estudio teórico en favor de una practiconería que no puede enriquecer verdaderamente a la inteligencia porque se resuelve en puro *activismo*, más amante de ‘construir’ la verdad que de ‘descubrirla’... (p.20).

Un ejemplo claro de esto es la sobrevaloración que recibe la “cultura de la imagen” por encima de la cultura escrita, “precisamente porque ésta [cultura de la imagen] exige menos esfuerzo” (Barrio, 2000, p.21). Pero, a la vez que prescinde del esfuerzo, no llega a ser “la mejor ayuda para que la gente piense más” (Aranguren, 2004; citado por Barrio 2009).

Antonio Millán Puelles (1997; citado por Barrio, 2000), advirtió acerca de una cultura que pretende aprender sin esfuerzo, señalando que la adquisición del saber no siempre es un proceso cómodo, pero que repercute en un robustecimiento de la virtud que vence los obstáculos que la misma adquisición del conocimiento puede implicar. Su denuncia es en contra de las “consecuencias antieducativas de un llamado ‘pedagogismo’, según el cual los niños deben aprender sin esforzarse, como quienes juegan, no como quienes hacen un trabajo” (Millán–Puelles, 1997; citado por Barrio, 2000, p.21).

Barrio (2000), señala como otra nota del constructivismo un cierto instrumentalismo que domina sobre lo teórico: se pone el acento sobre la utilidad y la funcionalidad del conocimiento, y se valora el beneficio que se consigue de las cosas, más que el conocer lo que son en sí mismas.

CAPÍTULO II

EDITH STEIN:

DESAFÍOS DE UNA ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA

CAPÍTULO II

Una reseña biográfica encabeza este segundo capítulo de la investigación con el fin de dar a conocer la importancia de Edith Stein como filósofa, estudiante de psicología, fenomenóloga y educadora. Cada uno de los aspectos de su vida marca su pensamiento y hace posible una reflexión de la concepción de mundo, de hombre y de formación. Estas páginas que siguen tienen por objetivo mostrar las influencias que tuvo su pensamiento y, además la riqueza de su postura como buscadora de la verdad.

1.- EDITH STEIN Y SUS RAÍCES FILOSÓFICAS

1.1 SEMBLANZA DE UNA MUJER

“Estamos en el mundo para servir a la humanidad”

(Edith Stein, 2003a, I, p.47)

Edith Stein, brillante filósofa alemana de origen judío, nace el 12 de octubre de 1891 en Breslau, Alemania. A los dos años muere a su padre, en estas condiciones su madre, mujer llena de fortaleza y decisión, no acepta perder el negocio de maderas de su esposo, sino que prefiere sacarlo adelante así como a sus siete hijos dándoles la educación que merecen. La menor de todos es Edith, quien desde pequeña mostró sus grandes habilidades: una inteligencia brillante, extraordinariamente rápida de ingenio, de personalidad gentil, dispuesta a ayudar a los demás, muy ligada a su familia (Stein, 2003a, I).

En 1911, termina su bachillerato y comienza a estudiar psicología, filología germánica, historia y filosofía, en la Universidad de Breslau. De 1913 a 1921 se dedica a

estudiar la fenomenología de Edmund Husserl, logra ser su asistente y la única de sus alumnas que comprende perfectamente las ideas de su profesor. Sus estudios de doctorado, sin embargo, se vieron interrumpidos por la Primera Guerra Mundial en la cual participó como miembro de la Cruz Roja atendiendo a los heridos de guerra. Sus palabras expresan su sentido de humanidad y su generosidad: “ahora mi vida no me pertenece...Si los que están en las trincheras tienen que sufrir calamidades, ¿por qué habría de ser yo una privilegiada?” (Stein, 2003a, I, p.416).

Al término de la guerra retoma sus estudios obteniendo el doctorado en Filosofía de la Universidad de Freiburg con una tesis “Sobre el problema de la empatía” que obtuvo la calificación de *summa cum laude*. Después de una larga lucha a favor de la inclusión de la mujer en las cátedras alemanas consigue trabajar como maestra en el Instituto de Pedagogía Científica de Münster y desarrolla su antropología pedagógica. Después de una resuelta búsqueda por la verdad y gracias a la lectura de la Vida de Santa Teresa de Jesús, se hace católica. A raíz de un arduo trabajo intelectual escribe su obra cumbre “Ser finito, ser eterno” en 1933.

Dedicada por completo a la academia y a la formación en el colegio de las dominicas de Espira y desplegando una labor formativa a través de sus conferencias, en las cuales resaltaba la especificidad de la mujer. Durante el periodo de 1932 y 1933 realizó sus cursos antropológicos basados en *El problema de la formación de la mujer*, *La estructura de la persona humana* y *La antropología de la doctrina católica de la fe*.

Inmediatamente después, en octubre de 1933, fue recibida en el Carmelo de Colonia, tomando el nombre de Teresa Benedicta de la Cruz, mientras que en toda

Alemania comenzaban a sentirse los problemas políticos que la condujeron a la Segunda Guerra Mundial. Edith era consciente de que la vida de todas sus compañeras de comunidad peligraba si permanecía en Colonia, por lo que aceptó el traslado al Carmelo de Echt en Holanda. Pronto las tropas nacionalsocialistas encuentran a Edith y la conducen a un campo de concentración en Westerbork, Holanda, allí se dedica a dar esperanza a los judíos arrestados con ella. Finalmente es trasladada a Auschwitz donde muere en la cámara de gas el 9 de agosto de 1942.

1.2 DESDE UNA PSICOLOGÍA “SIN ALMA” HASTA LA FENOMENOLOGÍA

“Desde su experiencia personal, desde la contemplación de la realidad, Edith no podía aceptar una visión reduccionista del ser humano”

(Stein, 2003a, I, p.48)

La fenomenología fue, para Edith Stein, el centro de su pensamiento, influido por el mayor exponente de este movimiento filosófico: Husserl. Su forma de concebir el mundo y el conocimiento de las cosas la llevó a tomar la fenomenología como verdadero “modo revolucionario de establecer la relación con lo real en el plano del conocimiento” (Riego, 2006, p.33). Otras muchas posibilidades marcaron su afinidad con el pensador alemán. Estas se explicarán brevemente, con intención de conocer la importancia de Edith Stein en el pensamiento de su tiempo y, además, la madurez de su espíritu que le impulsó a replantearse siempre el conocimiento partiendo de la búsqueda de la verdad.

Al empezar sus años universitarios en la Universidad de Breslau eligió la psicología como materia principal de estudio. Durante cuatro semestres fue dirigida por importantes psicólogos de la época. Paralelamente se preparaba en el campo de la filosofía y de las

humanidades, así, mientras se encontraba sumida en el análisis de los problemas de la psicología racional, uno de sus profesores le propone detenerse en la obra más importante para la filosofía alemana de su época: las *Investigaciones Lógicas* de Husserl.

En el siguiente semestre, Edith hace todo lo que puede para viajar a Göttingen. Le entusiasma la idea de filosofar a tiempo completo en esta ciudad que se había convertido en el centro principal de encuentro para muchos filósofos importantes.

A raíz de este acercamiento al círculo fenomenológico Edith decide dejar a un lado toda posibilidad de continuar con sus trabajos psicológicos, en parte porque había llegado al convencimiento de que “la psicología impartida era más un juego mecanicista que la búsqueda sobre el sentido auténtico de la vida del hombre” (Stein, 2003a, I) y también, porque consideraba que “le faltaba el necesario fundamento de ideas básicas claras y que la misma ciencia era incapaz de elaborar esos presupuestos” (Stein, 2006, p.201). Según Stein, lo único que le ofrecía la psicología de su profesor William Stern, “era un método naturalista y puramente mecánico, que en el fondo partía de la concepción de la ‘persona sin alma’” y que ella “no podía aceptar una visión reduccionista del ser humano. Era como privar a la persona de su dignidad más íntima” (Stein, 2003a, I, p.48).

EL ENCUENTRO CON LA FENOMENOLOGÍA: DE HUSSERL A TOMÁS DE AQUINO

Desde la lectura de las *Investigaciones lógicas*, Edith se convenció que este pensamiento implicaba un cambio radical respecto del pensamiento filosófico dominante. Para Stein, fue una forma alternativa a las dos escuelas filosóficas tradicionales, a saber, la filosofía clásica, regida por la tradición escolástica de Tomás de Aquino; y la filosofía moderna, doctrina que partía de Kant pero que presentaba diversidad de interpretaciones (Riego, 2006).

Riego (2006), describe que lo fascinador de este movimiento filosófico, para Edith fue “la idea absoluta de verdad” (p.33). Husserl discrepaba con el relativismo de la filosofía moderna que se satisfacía de una “verdad más construida que descubierta y menos vivida que sabida” (Riego, 2006, p.33). Edith Stein, por tanto, señala que el mérito de la fenomenología consistía en “elaborar con toda pureza una idea absoluta de verdad y de la correspondiente conciencia objetiva” (p.34). Así, el espíritu descubre la verdad, que es eterna e inmutable. El encanto de la verdad y la actitud realista que asumía la fenomenología sedujo a la filósofa e hizo que cuestionara la eficacia de una psicología empírica a la que llamó “psicología sin alma” (Riego, 2006, p.34). Dicha psicología, a su criterio, había caído en el reduccionismo de los fenómenos de la conciencia y del ser humano.

Sin embargo, “aquel imperativo fenomenológico de volver a las cosas mismas” (Riego, 2006, p.34) se desvanece en Edith Stein cuando Husserl dio un paso hacia el idealismo, derivando el rumbo de su pensamiento hacia la filosofía pura trascendental. Este acontecimiento afectó a muchos filósofos que, como Edith, creían en la verdadera revolución que proponía la fenomenología, esto es, un resurgimiento de la tradición filosófica clásica o realismo clásico.

Pero, como anteriormente se señaló, la postura madura de Edith hizo que tratara de salvar el método fenomenológico, ya que éste buscaba la esencia de las cosas. Por tanto, pensando sobre todo en las consecuencias que se obtienen de difundir una filosofía mal sustentada, se preocupó excesivamente por “restaurar el perdido mundo de las esencias” (Riego, 2006, p.36). El deseo de la filósofa, siempre fue, desde entonces recuperar en el hombre y la mujer, la “realidad nouménica, su esencia, su idea...tan abandonados por la criba antimetafísica del empirismo y el criticismo” (Riego, 2006, p.35).

Edith estaba convencida de que a través de la fenomenología se podía recuperar la riqueza del ser humano como ser personal, como aquel que necesita una consideración ético–antropológica. Aspecto que es imposible de profundizar por medio de los métodos de la psicología empírica: la sola experiencia y la intuición sensible (Riego, 2006).

En este período de su vida, Stein comenzó a recibir una gran influencia de Santo Tomás de Aquino en la estructuración de sus argumentos filosóficos. Estas lecturas y las traducciones que hizo le ayudaron a establecer comparaciones entre el pensamiento de Husserl y el pensamiento tomista. Como resultado, Stein se aparta del pensamiento de Husserl a fin de continuar sus estudios sobre el hombre y la mujer, desde la perspectiva realista y, en consecuencia, preocupándose de la problemática antropológica.

2.- FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS PARA LA PEDAGOGÍA: DESAFÍOS DE UNA ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA

2.1 LA ANTROPOLOGÍA ES LA CIENCIA FUNDANTE DE LA PEDAGOGÍA

“Toda labor educativa que trate de formar hombres va acompañada de una determinada concepción del hombre, de cuál es su posición en el mundo y su misión en la vida y de qué posibilidades prácticas se ofrecen para tratarlo adecuadamente”

(Stein, 2003b, p.3).

La necesidad de que la pedagogía se deje conducir por una antropología verdaderamente fundamentada en una idea de hombre, será la preocupación de Edith Stein durante sus años de educadora, en los cuales luchará por alcanzar nuevas propuestas para la teoría y la práctica pedagógica.

Para Edith Stein el tema central es la fundamentación filosófica de la pedagogía. Significativos estudios han analizado el punto de vista de la filósofa alemana y coinciden en que ésta búsqueda antropológica la condujo a que “su filosofía de la educación se sustente en la metafísica cristiana” (Delgado, 2007, p.463). Esto hizo que se dedique a trabajar en la posible vinculación entre la antropología o idea del hombre y la pedagogía o tarea de formación (Delgado, 2007).

Como acertadamente menciona Delgado, ocuparse en una antropología de corte metafísico sólo tiene sentido si ésta puede trasladarse a aspectos concretos y útiles para la teoría y práctica pedagógica. La antropología no debe desarrollarse sin pedagogía, pero es mayor el error si se asume una pedagogía sin antropología, porque entonces los actos pedagógicos tienden a centrar su interés en la eficacia de los resultados y de los métodos,

dejando de lado lo principal. Este diagnóstico ya lo había hecho Edith Stein después de profundizar en los fundamentos de las corrientes psicológicas y pedagógicas importantes de la época: idealismo alemán, psicología profunda (psicoanálisis) y la metafísica de Heidegger. Así, llegó a la conclusión de que no había una antropología que oriente las concepciones pedagógicas para la práctica educativa.

Delgado (2007), resalta también la supremacía de la metafísica para las bases de la pedagogía o teoría de la formación, ya que para Edith Stein no se puede concebir una pedagogía que carezca de estos fundamentos. Stein defendió la pedagogía apoyada en la antropología de corte metafísico, “la estructura de la persona humana que Stein desarrolla (...) es el soporte antropológico y ontológico que posibilita y al mismo tiempo exige el proceso de educación, que es indispensable para que el ser humano pueda alcanzar la plenitud de su existencia personal y humana” (p. 482).

Esto concuerda con la finalidad de la educación, la cual debe ser guiada por una estructura coherente de la persona humana, la cual determina cómo se lleva a cabo el proceso educativo y es medio eficaz para la realización en el ámbito personal y humano.

Ahora bien, la definición de educación ofrecida por Stein (2003a, IV), es “formación de todo el hombre, con todas sus facultades y capacidades” (p.66). Esta perspectiva de la educación unifica cuerpo, alma y espíritu, motivo por el cual no encuentra sustento en la antropología naturalista, ya que ésta sólo contempla al hombre como especie.

Los estudios consultados, muestran con claridad la necesidad de promover en la educación una reflexión filosófica del hombre, de sus fines y de los medios adecuados para lograrlo. Estos análisis ayudan a los educadores a ser críticos ante las muchas corrientes

pedagógicas que se imponen y que incurren a menudo en la incoherencia de una educación que se defiende bajo la idea de neutralidad. De una revisión adecuada de estos criterios, se logra una visión amplia y consciente ante la elección de un modelo pedagógico a seguir, partiendo del fundamento que lo sustente y de sus consecuencias en los estudiantes.

La meta de los educadores es tener mayor consciencia acerca de la antropología subyacente a los planteamientos pedagógicos, es decir, mayor atención al ideal de persona, de sociedad y de nación. Un ejemplo bastante claro se ve expresado en la visión inmanentista y materialista del hombre y de la mujer, la cual no es indiferente en cuanto al tipo de formación que marcará profundamente al estudiante en su modo de percibir y vivir la realidad. Estas ideologías de moda se manifiestan de una manera u otra en los comportamientos, la forma de pensar, de conocer, y en los objetivos que perseguirán los estudiantes educados bajo esta visión. Bajo este tipo de educación, la pregunta por lo que realmente se transmite a los educandos es ineludible. En primer lugar, les afecta proporcionándoles un sentido tergiversado del esfuerzo, un deseo de placeres fáciles, e inducir los actos hacia este fin. Lo que en definitiva se pretende es evitar que el niño sufra y que padezca frustración psicológica, que satisfaga todos sus deseos sin prohibirle nada, sin restringir la aparente libertad deseada. Este es el modelo de una escuela *blanda*, en la cual el fin último es una sociedad hedonista, esclavizada por sus pasiones y alejada de la realidad del espíritu, sin tomar en cuenta que el ser humano es más que instintos, es... alma.

Para lograr esta pedagogía *con alma* es necesario contar también, con una consideración teológica de la vida humana (Vilanou, 2002). Porque para Edith Stein, el aspecto teleológico de su antropología fenomenológica viene dado por el fin para el que ha

sido creado el ser humano, a saber, alcanzar la “humanidad plenificada” (Stein, 2001, p.234). Es dicho fin lo que debe realizar en sí mismo y al cual llegará a través de sus actos (Sánchez, 2014a).

El desconocimiento de esta perspectiva en el ámbito docente, causado por la falta de familiaridad con una antropología como la mencionada, les impide saber la forma de plasmarla en la práctica y los beneficios que se siguen de ella para la formación de los estudiantes. Este problema es el que tenía presente la filósofa al destacar tres situaciones diferentes que influyen en la educación integral de los educandos:

4. Los maestros proceden según una cierta teoría pedagógica, sin que ésta corresponda con la idea de hombre que pretenden formar;
5. La labor educativa se desarrolla sin ninguna idea del hombre;
6. La praxis educativa no guarda relación con ninguna teoría pedagógica ni con ningún tipo de metafísica (Stein, 2003b).

La necesidad de encontrar el sentido antropológico de la educación se basa en que,

...la realidad personal sirve de soporte y a la vez constituye una exigencia del proceso educativo, a través del cual la persona puede alcanzar su plenitud existencial... el fin de la educación está en que el ser humano llegue a ser ‘hombre verdadero’, esto es, que consiga ser auténticamente él mismo, que se desarrolle plenamente como ser humano (Delgado, 2007, p.496).

Para concluir, Barrio (2013), destaca que el hombre es primero realidad o ser existente, pero que a través de una esmerada formación puede alcanzar una versión ideal de sí mismo. Por tanto, el punto clave de la educación es: potenciar el vínculo natural y dinámico que existe entre el ser (que soy) y el deber ser (aquello que debo ser). Y este

propósito sólo se logra teniendo en cuenta la reflexión antropológica analizada en el presente apartado.

2.2 NÚCLEOS FILOSÓFICOS DE UNA ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA EN EDITH STEIN

“Edith descubrió (...), que la verdad del hombre existe, es real, no es una utopía. Y que esa verdad radica en lo más profundo de cada ser humano...”

(Stein, 2003a, I, p.63).

La formación de Edith Stein, cimentada en una madurez intelectual y espiritual prodigiosa, hizo posible que detectara algunos atentados contra la persona humana, que surgieron a raíz del nihilismo filosófico, y que aún en la actualidad son motivo de preocupación para los educadores. Ante tales ataques, el pensamiento de la filósofa puede proporcionar una respuesta exigente pero verdadera sobre la esencia del ser persona y del puesto que ocupa dentro del mundo, así como sus metas y sus fines.

Para realizar el contraste entre los reduccionismos de la naturaleza humana y las posibilidades de reencontrarse con su esencia, este apartado se ha servido del análisis que proporciona Riego (2006) en *“Edith Stein, una pensadora de nuestro tiempo”*, ya que explica con claridad y belleza la idea predominante del pensamiento de Stein, lo más destacable se extraerá de los cuatro aspectos que se explican a continuación:

- a) Contra el vacío del hombre sin Dios, un hombre *imago Trinitatis*
- b) Contra la indiferencia y la desconfianza productos del relativismo, un hombre fiador y custodio de la verdad
- c) Contra la soberbia de la razón autosuficiente, un *homo humilis* que necesita de la fe

- d) Contra la angustia de la finitud y la falta de esperanza, un hombre con vocación de eternidad

CONTRA EL VACÍO DEL HOMBRE SIN DIOS, UN HOMBRE *IMAGO TRINITATIS*

El pensamiento antropológico de Edith Stein se contrapone al de los pensadores de la época, que no veían en el hombre y en su futuro, más que un abismo de la nada, por las corrientes nihilistas que fluían en el ambiente. Este pensamiento de la filosofía de Nietzsche conducían al vacío del hombre y, ante esta realidad, la filósofa alemana parte de la “consideración de la persona como reflejo de Dios trinitario (...) el hombre *es* sólo por Dios y es *lo que es* por Dios” (Riego, 2006, p.41). El pensamiento de Edith Stein basado en la metafísica cristiana permite adentrarse en el conocimiento de la bondad y la perfección que corresponden al ser humano, ya que, de acuerdo con su antropología “cada uno lleva grabado en su espíritu la imagen de la Trinidad” (Agustín, *De Trinitate*, IX y X; citado por Riego, 2006, p.41).

Desde este conocimiento del ser humano como imagen de la Trinidad, Stein comprende al hombre y a la mujer en su esencia, su cuerpo, alma y espíritu. Stein designa en el espíritu la base de lo que el ser humano es, a saber, un espíritu que dotado de la razón, puede conocer el mundo, conocerse a sí mismo y amar. Un espíritu que también es voluntad, lo cual desarrolla en sí mismo la atracción por la bondad pura, haciéndose capaz, de unir su voluntad a la divina, logrando la plena libertad y por ende la perfección del hombre (Stein, 2003b).

Esta semejanza con Dios fue su tema de estudio por el que llegó a una interpretación de la creatura divina que aprovecharía muy adecuadamente para la educación. El hombre

que se ha educado sobre esta base de *imagen de Dios* logra un despliegue de su ser individual. Dios sólo hace el *Bien*, por esto, cada persona es un bien irrepetible, cabe considerarlo así, pues sólo esta perspectiva hace consciente a los educadores de la responsabilidad que poseen. La imagen del Creador se debe plasmar, salvando las distancias, en la imagen que proyecta su criatura, y además, un sentimiento de esperanza inunda el proceso educativo, pues el sello de lo eterno queda grabado en el espíritu humano, de esta forma ningún problema podrá obstaculizar el camino formativo de la persona por más difícil y oscuro que se vea la realización del mismo.

CONTRA LA INDIFERENCIA Y LA DESCONFIANZA PRODUCTOS DEL RELATIVISMO, UN HOMBRE FIADOR Y CUSTODIO DE LA VERDAD

Considerar la vida y obra de Edith Stein identificada con la búsqueda de la verdad, es la mejor forma de entenderla. Este afán por la verdad la llevará desde la ilusión por la psicología, pasando por la fenomenología, para finalmente conquistar su anhelo con la Verdad absoluta en Dios.

No obstante, en su contexto cultural fueron significativas las corrientes de pensamiento que desvalorizaron la verdad, generando unas consecuencias tales que le hicieron comprender la urgente necesidad, al igual que en el siglo actual, de volver a la *esencia* de las cosas. Se propone, entonces, defender la verdad de los reduccionismos a los que está expuesta en todos los ámbitos del conocimiento.

Riego (2006) menciona en consonancia con Stein ciertas características propias del pensamiento relativista que tergiversan la tarea educativa en muchos aspectos: una vida sin compromiso, la inclinación por un pensamiento débil e indiferente con respecto a todo, el

conformismo moral, la negación de una idea antropológica realista, etc. El relativismo, niega que puedan existir verdades universales válidas para todos los seres, y predispone al hombre a una percepción meramente instrumental de las cosas y de las personas, en tanto que se convierten para él en un medio de satisfacer sus necesidades sin importar su verdad y valor esencial.

A Edith le preocupaba especialmente el relativismo moral en el que se sumergían los jóvenes acabando con la verdad y la libertad, bajo el influjo del pensamiento psicoanalista que proponía una liberación del pensamiento y la hipervaloración de los instintos. La fenomenóloga alemana se cuestionaba si con estas posibilidades el hombre era capaz de mantener la unidad espiritual, siendo que de esta manera “se destrona la claridad del intelecto y la voluntad como asientos de la libertad humana y, por ende, de su capacidad de autonomía y autocontrol” (Riego, 2006, p. 43).

En el campo de la educación estas circunstancias destruyen al hombre, lo privan de su crecimiento intelectual y espiritual, porque su voluntad queda expuesta al vaivén de las ideologías de moda, a la falta de reflexión y concentración en las cosas que realmente importan para su plena realización. Es necesario que se tome conciencia de esto, la verdad es única, procede de Dios que es *la misma verdad*, y además, sólo al descubrirla y al dejarse medir por ella es como se vence la imagen materialista de las personas, del conocimiento y de las cosas.

CONTRA LA SOBERBIA DE LA RAZÓN AUTOSUFICIENTE, UN *HOMO HUMILIS* QUE NECESITA DE LA FE

Desde Descartes la influencia de la razón llegó hasta el endiosamiento de sí, queriendo reemplazar a Dios, ya que aparentemente las respuestas a todas las preguntas se encontraban únicamente en el pensamiento. Pero el hombre no es sólo razón, no se agota en ella, ni en ella se encuentra su única alternativa para el conocimiento (Riego, 2006).

La actitud del racionalismo niega valor racional a todo lo que no es posible comprobar empíricamente a través del método científico, todas las hipótesis deben ser sometidas a leyes matemáticas y aquello que no se adapte a esta medición pierde sentido. Bajo esta visión, pierde su valía la filosofía, la metafísica, la ética y la teología, etc. La perspectiva antropológica que deviene de esta postura es la de un sujeto autorreferencial, que se jacta de dominarlo todo, es autosuficiente y “dueño de la verdad” (Riego, 2006, p44). En este sentido, Stein propone comprender que la luz de la razón ilumina, pero que no es posible conocer sólo a partir de esta luz (Riego, 2006).

En cuanto a la perspectiva educativa, esta postura de soberbia intelectual arrastra a la persona a la propia confusión y a la pérdida del valor de las cosas que le rodean, porque no solamente se afecta en sentido racional o cognoscitivo sino en el ámbito personal y de las relaciones interpersonales. Una persona formada bajo estos principios desprecia la opinión de los demás, no es capaz de propiciar proyectos en común, sólo valora lo propio y le parece que no necesita de nadie para conducir su vida. La autorreferencialidad impide el encuentro con el otro, la medida de todo es el propio individuo, por eso pierde la real riqueza de los valores intrínsecos de la vida comunitaria.

CONTRA LA ANGUSTIA DE LA FINITUD Y LA FALTA DE ESPERANZA, UN HOMBRE CON VOCACIÓN DE ETERNIDAD

El nihilismo, el relativismo y el racionalismo produjeron consecuencias devastadoras en la sociedad reduciendo, como lo hicieron, al ser humano a un ser limitado, finito y sin esperanza alguna. Un ser inclinado a la despersonalización, incapaz de ver su realización en la verdad, buscando falazmente su realización en el hedonismo, el consumismo, la pérdida de sentido, la idolatría del dinero, el cuerpo, el conocimiento (Riego, 2006).

Todo este ambiente no es indiferente al sujeto, que, aunque atraído por estas corrientes, no logra situarse, es decir se siente fuera de sí. Esta situación le sirve a Edith Stein para comprender al hombre y a la mujer y demostrarle su destino de plenitud en cuanto que la verdad se encuentra dentro de sí: “*ésta* es la verdad que se encuentra cuando se llega hasta el fondo en el propio interior. Cuando el alma se conoce a sí misma, reconoce a Dios dentro de ella” (Stein, 2003b, p.20).

Sin embargo, con qué facilidad se encuentran en las aulas escolares niños y jóvenes que han perdido este sentido en sus vidas, muchos caen en la desesperación, olvidan toda esperanza y no saben cómo reencontrarla. Requieren por tanto, que se les ayude a descubrir su vocación, aquella posibilidad de conocer la forma de desplegarse ante los demás, siendo un don para los otros, que vean que en sí mismos existen unas cualidades naturales que deben desarrollar y que les harán poseer por completo la imagen de Dios en su vida personal.

Riego (2006), expresa la influencia de la filósofa en este sentido afirmando que,

...la vocación es un tema antropológico clave en Edith Stein; éste le sirve para comprender el sentido y la misión del ser humano como hijo de Dios e *imago Trinitatis*, pues él lleva inscrita su vocación en su propia naturaleza creada, vocación que debe primero descubrir y luego desarrollar en respuesta al Dios que lo voca” (p.46).

La misión de la educación es hermosa en cuanto que es camino que conduce a la perfección. Las posibilidades de que este camino se recorra felizmente dependen del esfuerzo personal pero también del *tacto pedagógico* que posea el maestro con sus estudiantes.

CAPÍTULO III

LA FORMACIÓN INTEGRAL EN EDITH STEIN:

ASPECTOS ÉTICO-ANTROPOLÓGICOS

CAPÍTULO III

Partiendo de los argumentos anteriores, en donde se confirmó la relevancia de los estudios antropológicos y de la pertinencia de un estudio en Edith Stein; en este tercer y último capítulo, se intenta consolidar la propuesta pedagógica de la filósofa alemana. En un primer momento se define el concepto de formación, para seguidamente continuar con cada uno de los elementos que constituyen el eje central de esta investigación.

1.- LA FORMACIÓN INTEGRAL EN EDITH STEIN

“Un proceso de crecimiento y de configuración que procede del interior y que necesita sólo de ayudas exteriores de un tipo determinado”

(Stein, 2003a, IV, p.115).

La gran enfermedad de nuestra época es, en palabras de Edith Stein un “desgarro interior, una carencia total de convicciones seguras y de fundamentos sólidos, un dejarse llevar sin rumbo” (Stein, 2003a, IV, p.79). Esta vida carente de sentido conlleva, por una parte, al desinterés total, dejándose llevar por la embriaguez de las pasiones y de los placeres; y por otra parte, en quienes desprecian las bajas pasiones para volcarse en satisfacer su delirio por el éxito, se manifiesta en una especie de vida doble en las que se da una “inmersión exagerada en un trabajo profesional unilateral que, si bien les preserva del torbellino de la vida epocal, tampoco puede detener ese torbellino” (Stein, 2003a, IV, p.79), encontrándose igualmente con un vacío existencial.

Ante esta visión de una vida que no adquiere significado, pero a la que sin darse cuenta es fácil acomodarse, Edith sugiere el remedio, éste se encuentra en “seres humanos completos (...) cimentados en fundamento de eternidad, en sus intuiciones y en su actuación independientes de las tornadizas opiniones de moda, teorías de moda, y vicios de moda” (Stein, 2003a, IV, p.79). Un ser humano formado así es un fundamento o “columna sólida” en la que pueden apoyarse los demás, gracias a él podrán encontrar “suelo seguro” (Stein, 2003a, IV, p.79).

En esto consiste la labor de la formación, que por lo mismo, difiere de los ideales de la Ilustración, que se concentraba en la posesión de conocimientos externos. Para Stein, la formación “no es la posesión de conocimientos exteriores, sino la configuración que la personalidad humana asume bajo la influencia de múltiples fuerzas formadoras” (Stein, 2003a, IV, p.197).

Según la filósofa alemana, la formación *es posible, es necesaria* y, además *necesita de la comunidad* para darse por hecho. *Es posible*, porque no es una tarea sin sentido, es lo que más anhela cada persona desde su interior. *Es necesaria*, porque los individuos no son seres acabados, sino que necesitan ser educados y formados. Y para que la formación sea una realidad, necesita de la comunidad, es decir, “*la comunidad es necesaria, sin comunidad, sin vida social... y sin formación de los individuos para miembros de la comunidad, no es alcanzable la meta última del hombre*” (Stein, 2003a, IV, p.129).

Lo que se ha explicado hasta aquí es un fundamento clave en la formación que Edith Stein propone, ella describe cuidadosamente la labor del maestro en los siguientes términos:

...habría que darle [al niño] funciones especiales y eventualmente asociarlo a la enseñanza. Quizás en redacción alemana anda flojo y necesita de la ayuda de los compañeros dotados para el lenguaje. Un pequeño pintor es capaz de dibujar en la pizarra los diseños necesarios mejor que la maestra. Hay quien destaca en la gimnasia y el canto. En el juego, durante el tiempo libre y en las excursiones, se descubren talentos organizadores. Si se deja que estas capacidades se hagan valer, se desarrolla una vida despierta y alegre. Se desarrollan pequeñas personalidades con una individualidad fuertemente marcada y con un gran sentido comunitario. Cada uno se siente en posesión de sus fuerzas y aprecia la de los otros. Cada uno se siente miembro del todo que necesita de él y al que sirve con alegría (Stein, 2003a, IV, p.146).

En este párrafo de Edith se observa la actitud de acogida que debe caracterizar al docente. Es quien se da cuenta de lo que pasa en su salón de clase, porque está atento a las necesidades de cada uno de sus educandos. Es interesante como Edith busca de manera individual lo mejor para todos, logrando una atmósfera de comunión recíproca de bienes que se dan libremente y con alegría.

Asimismo estas capacidades que van adquiriendo los educandos, más las que se han ido fortaleciendo por pertenecer a su condición natural, la realizan como una persona socialmente formada que sabe encajar y contribuir provechosamente en la comunidad que le corresponde. Se adaptará de manera fácil y segura (Stein, 2003a, IV).

Ahora bien, siguiendo el ideal de formación de Edith, es característico en ella el tema del arquetipo de ser humano, el cual abre el entendimiento acerca del conocimiento del hombre:

...en el que la imagen de Dios está desarrollada en la pureza de que el ser humano es capaz, en el que 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 y han sido queridas por Dios: la voluntad dirigida por el conocimiento, y las potencias inferiores dominadas por el entendimiento y la voluntad. (...) A semejante humanidad completa está naturalmente llamado cada ser humano, y en cada uno su anhelo aspira a ello (Stein, 2003a, IV, p.76).

Éste es el ser humano íntegramente formado, según el pensamiento steiniano, que es reflejo de Dios, que ha desarrollado las capacidades divinas que ha recibido, que les ha dado un orden conveniente en su vida poniendo en primer lugar, la adecuada formación de la voluntad, el entendimiento y el dominio de las potencias inferiores. Stein asegura que ésta es la meta que el hombre busca y que no habrá encontrado su lugar mientras no se acerque a este ideal.

Ahora bien, para este proceso de formación los medios coercitivos o autoritarios no funcionan, Edith comenta que lo único que hace falta es “una superioridad interior, que será perceptible por sí misma” (Stein, 2003a, IV, p.147). El autoritarismo que se sigue practicando como medio para ganar respeto, consigue la “subordinación exterior, pero no la sumisión interior, voluntaria, que es necesaria para una correcta formación comunitaria” (Stein, 2003a, IV, p.147). La verdadera autoridad procurada por el maestro encuentra respeto y obediencia alegre porque los educandos sienten que ellos mismos requieren de ella, puesto que no se manifiesta como una actitud que quiere estar por encima de ellos o que se exige para beneficio del educador (Stein, 2003a, IV).

La autoridad desempeñada por el educador es irradiación de su persona, es decir, su propia vida siempre tiene algo que decir a sus estudiantes. Por eso se trata de un cuidado especial, a saber, no buscar la simple sumisión exterior que no es formativa, sino que el educando se convenza de que lo que le piden le hace bien, porque conoce a *alguien* que se lo ha demostrado. El bien del educando significa también un bien formador para el educador, ya que la tarea educativa exige paciencia, respeto por los ritmos de aprendizaje, comprensión, etc.; ocurren situaciones que pueden ocasionar dificultades o imprevistos, pero que, si aún en medio de ellas el estudiante se siente acogido y amado, eso será el estímulo que le impulsará a confiar y obedecer.

Por otra parte, en las escuelas modernas se apuesta por una desautorización del maestro, en donde los educandos tienen el mando de la clase. Esta situación es lamentable porque como afirma Arendt (1992), “emancipándose de la autoridad del adulto, no se ha liberado al muchacho, sino que se le ha sometido a una autoridad mucho más terrorífica y verdaderamente tiránica: la tiranía de la mayoría” (p.43; citado por García y Vilanou, 2011, p. 21). De acuerdo con Arendt, no es posible dejar al alumno sin un guía, las consecuencias que conllevan esta falta de autoridad hacen que el niño o joven recurra a otros puntos de referencia, dado que él mismo se encuentra como materia de formación. Al parecer esta dependencia normal y adecuada de la etapa formativa está en el interior de los individuos, los cuales, no pueden saber por sí mismos lo que deben hacer, necesitan de los demás, es decir de una comunicación de bienes intelectuales y espirituales que dibujen el arquetipo a seguir. Si la juventud no logra tener esta orientación se inclinará fácilmente ante los caminos que siguen la mayoría, la cual al no estar formada, desfigura los ideales, ahoga las naturales inclinaciones y hace que un sentimiento de rebeldía se imponga en el espíritu.

LA FORMACIÓN DESDE DENTRO

El trabajo de formación tiene una doble función en beneficio de la educación desde dentro. La primera, se vale de la imagen del jardinero, quien reconoce que en el campo de “las disposiciones naturales hay algo que –si crece y florece sin trabas– se opone al proceso de desarrollo tal y como le prescribe la interna tensión teleológica” (Stein, 2003a, IV, p.198), el formador cumpliendo su misión “corta tales árboles silvestres emergentes o les retira el alimento” y así colabora con la formación desde el interior (Stein, 2003a, IV, p.198).

El educador conoce que existen cualidades en sus estudiantes, las cuales debe hacer crecer, pero también sabe que algunas disposiciones naturales no se pueden perder de vista, ya que éstas exigen el cuidadoso proceso de quitar, apartar y suprimir del alma de los educandos. Él es responsable de este cuidado y sólo lo alcanzará a través de un trabajo paciente, comprensivo pero a la vez continuo. Más adelante, se explica la naturaleza caída del ser humano, aspecto que complementa esta primera función de la educación.

La segunda función, que también actúa desde el interior, se refiere al alimento que le procura el formador al educando. Es el material formativo que “desde el exterior puede entrar en el ‘interior’ del alma, aquello que no se acogerá solamente con sentidos y entendimiento, sino que ‘toca corazón y sentimiento’, eso crece realmente en ella...” (Stein, 2003a, IV, p.198).

Este nuevo trabajo del educador consiste en procurar alimento formativo a sus estudiantes. En este sentido, es importante recordar que el formador está siempre bajo la mirada de sus alumnos, por eso está formando todo el tiempo. Es una tarea esmerada y poco sencilla, sin embargo es la manera más eficaz de formar, a saber, con el testimonio.

Los niños y jóvenes captarán fácilmente lo que vale la pena en la vida, porque el maestro ocupa para ellos el lugar del modelo a seguir.

Es posible que esto no sea común en los círculos de estudiantes adolescentes, que en este caso, son más críticos y observadores, y no se impresionan fácilmente. No obstante, la autenticidad de la vida de sus profesores es capaz de cuestionar sus actos y, si hay sinceridad de corazón, impulsarlos a buscar la ayuda que necesitan.

Ahora bien, la influencia configuradora del maestro no está únicamente en sus manos, a ésta se une la fuerza de la comunidad, que antes se señalaba y que se explicará más detenidamente en uno de los apartados siguientes.

Por último, pero necesariamente importante, es la fuerza configuradora del interior del niño. Esto quiere decir que a medida que el niño/a va madurando desarrolla su libertad espiritual, “depende de sí mismo”, “puede 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, 2003a, IV, p.199). El formador le proporcionará los materiales formativos necesarios pero en él mismo está la obligación y la responsabilidad de inmiscuirse apropiadamente en una tarea para la que es insustituible, a saber, lo que constituye su propio esfuerzo personal.

Finalmente, esta postura de la enseñanza *desde dentro* puede contraponerse con algunas ideas que proponen una educación basada en la estimulación *desde fuera*. Tal como ha puesto de relieve L'Ecuyer (2012), en su libro “Educar en el asombro”, existe una fuerza interior que se convierte en el motor del aprendizaje del niño: el asombro. Para la autora canadiense, no se necesitan demasiados estímulos para llegar a alcanzar la meta de la educación, sólo los convenientes y necesarios, puesto que, la sobreestimulación hace que los niños/as den el mundo por

supuesto, no les permite ser creativos, les anula el deseo de aprender, se aburren por todo y buscan cada vez más estímulos para poder motivarse.

2.- ASPECTOS ÉTICOS–ANTROPOLÓGICOS DE LA FORMACIÓN INTEGRAL EN EDITH

STEIN

“Para llegar a la idea de la humanidad perfecta, disponemos de diversos caminos”

(Stein, 2003b, p.15).

El eje central del presente trabajo de investigación se encuentra en detectar y presentar los aspectos éticos–antropológicos de los que la filósofa alemana dejó impregnados sus escritos antropológicos y pedagógicos.

La propuesta de Edith Stein está contenida en los siguientes aspectos: la comprensión del hombre en su esencia, un acercamiento a su naturaleza humana originaria y caída, una libertad plenificada, una voluntad ejercitada y firme, un descubrimiento de su individualidad, un entendimiento claro y verdadero, una atención a la diferencia de educación de hombres y mujeres, una influencia provechosa de maestros formados integralmente y un aprovechamiento del arte materno en la infancia.

Dichos aspectos han sido escogidos de la obra steiniana según el criterio de formación integral propuesto al inicio de la investigación, y constituyen la base de esta tercera parte, en la cual se hace una descripción de cada aspecto y una posterior aplicación al trabajo educativo.

Con esta finalidad se intentará, mediante las fuentes secundarias, entre ellas especialmente Alasdair MacIntyre y Alejandro Llano, sistematizar el pensamiento de Stein, con la intención de recoger tan necesarios lineamientos que proporcionan luces para la nueva pedagogía del siglo XXI.

2.1 EL SER HUMANO COMO SUJETO DE EDUCACIÓN

“Permitir que el niño desarrolle su propio modo de ser y animarle incluso a que se acostumbre a obrar por propia iniciativa”

(Guardini, 2006, p.41)

En el apartado anterior se señaló que el ser humano tiene muchas cualidades de su naturaleza que le estimulan a una formación integral, además se consideraron las dificultades que se le presentan a raíz de sus propias inclinaciones desordenadas. En esta parte se pretende comprender al ser humano como tal.

Para iniciar estas consideraciones se tiene en cuenta la importancia de dos conceptos transversales en la filosofía y antropología de Edith Stein, estos son el espíritu y la naturaleza (Caballero, 2010). El primero es el que centra el tema de este apartado, el segundo será considerado más adelante.

Lo que caracteriza al ser humano es su alma, que es “forma interior, que estructura, forma y gobierna el cuerpo, y que percibe en sí lo que sucede o puede suceder” (Stein, 2003a, p.183). Es decir, que el espíritu configura al cuerpo, le transmite su forma que es forma divina, por la cual no es posible aceptar reduccionismos.

Stein habla del alma racional, que es espíritu, es una dimensión por la que el hombre se capacita para entender y amar, por su espíritu aprende y se informa de lo que sucede a su alrededor. El alma espiritual es el núcleo de la persona, su esencia, lo que ofrece información a mi identidad. En este núcleo está presupuesto lo que tiene que llegar a ser.

La autora reflexiona en lo que el espíritu hace y define en la persona. El espíritu no lo es todo en la persona, o mejor, la persona no es sólo espíritu, pero el espíritu es lo que hace que la persona sea persona. Y no sólo “persona”, el ser humano, en virtud de su espíritu es llamado hijo de Dios, “réplica de Dios” (Caballero, 2010, p.41).

Ahora bien, el espíritu es, para Stein, especialmente apertura (Céspedes, 2014), esto es, su capacidad de comunicarse y abrirse a los demás a través del diálogo. Se trata de “una apertura que llama a la libertad” (Céspedes, 2014, p.11). Dicha apertura descansa sobre la empatía, otra noción clave en la antropología de Edith Stein (Caballero, 2010). En este sentido, Stein asegura que es posible amar a una persona por ella misma, porque es valiosa y no porque busque el bien o, sólo cuando tienda hacia el bien.

Por último, el espíritu es conocimiento y amor. Cuando el espíritu se conoce, se ama a sí mismo. El conocimiento y el amor están en el espíritu, pero no se confunden con él; aunque son una sola cosa con él, permanecen diferentes entre sí. Del espíritu nace el conocimiento y del espíritu que conoce nace el amor (Stein, 2001).

2.2 LA NATURALEZA HUMANA: FUNDAMENTO PRINCIPAL EN LA CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN

“El alma espiritual, en efecto, ocupa dentro de la unidad de la naturaleza humana un lugar central y dominante. Es ella quien da al todo el carácter de la personalidad y de la auténtica individualidad...”

(Stein, 2003a, IV, p.673).

En el curso impartido por Stein sobre la *Estructura de la persona humana*, la filósofa confirma que una pedagogía sin fundamentos “no hará sino construir castillos en el aire” (Stein, 2003a, IV, p.579). En el pensamiento antropológico de Edith Stein, la naturaleza humana es decisiva para poder realizar con coherencia la difícil tarea de la educación. Es más, como dice la autora, “toda obra de formación que actúa desde el exterior debe contar con la naturaleza dada” (Stein, 2003a, IV, p.199).

Lo más importante para Edith es, la *idea de hombre* que está en la mente del pedagogo. La concepción de la educación presentaba un dilema frente a dos posturas antagónicas: para la primera el hombre está corrompido y no es capaz de hacer el bien por naturaleza “la educación del hombre por parte del hombre como rendimiento puramente natural, le parece imposible” (Stein, 2003a, IV, p.425); la segunda postura, en cambio, cree en la bondad de la naturaleza humana y da por sentado que por ser así, se desarrolla por sí misma, lo cual es una actividad bastante fácil, no se necesita más que un “dejar crecer” éste el pensamiento optimista de la pedagogía de la Ilustración (Stein, 2003a, IV).

La postura steiniana se encuentra en medio de ambos extremos, “para ella el objeto de la educación es ‘el hombre en su totalidad...el espíritu unido con el cuerpo en la unidad

de la naturaleza, con todas sus facultades naturales y sobrenaturales” (Stein, 2003a, IV, p.425). Pero además, cuenta con que en el hombre han quedado “consecuencias del pecado original, sobretodo la debilidad de la voluntad y los instintos desordenados” (Stein, 2003a, IV, p.425).

Estas características que se mencionan a continuación son las que Edith Stein toma en cuenta en su estudio sobre la naturaleza humana:

- al hombre originalmente bueno,
- caído por el pecado original, pero sin perder todas sus capacidades naturales,
- liberado por medio de la Redención y conducido a la filiación divina,
- una persona con la posibilidad de restaurar la justicia del origen (Stein, 2003a, IV).

La obra educativa tiene su punto de partida en esta concepción del hombre como cuerpo y alma en continuo crecimiento y desarrollo. El alma es espíritu racional en virtud de su humanidad, alma espiritual que necesita del cuerpo para conocer y para actuar. La unidad entre su cuerpo, alma y espíritu se da naturalmente, sin embargo, esta unicidad se ve comprometida con una continua resistencia propia de la caída en el pecado. A pesar de todo, su ser “siente continuamente atracción por la bondad pura” (Ángel, 2007, p.267).

La naturaleza humana tal como la entiende MacIntyre, comprende la existencia de “un criterio de excelencia del ser humano completo y de todo el ser humano” (García de Madariaga, 2009, p.258). A esto es a lo que MacIntyre denomina *floreCIMIENTO* o *desarrollo humano* como meta final de toda vida humana. Al mismo tiempo, la naturaleza es fin hacia el cual debe dirigir el desarrollo de su ser. Por tanto, esta doble característica de la naturaleza

como principio y fin, le concede un carácter normativo, “ella es parámetro, regla que permite valorar (“medir”) qué operaciones son o no naturales para un determinado ser” (Irizar, 2013a, p.13).

En definitiva, el conocimiento adecuado acerca de cómo opera la naturaleza humana permitirá al educador y al educando actuar de un modo más conforme a la misma.

2.3 LA NATURALEZA CAÍDA DEL HOMBRE COMO ASPECTO DETERMINANTE PARA LA FORMACIÓN

“El hombre caído, sin la ayuda de la gracia, tiene todavía la orientación natural hacia el bien. Pero no posee ya un conocimiento infalible de lo que en un caso concreto es recto y no es recto”

(Stein, 2003a, IV, p.842).

El conocimiento sobre la naturaleza *caída* del hombre es un aspecto de fundamental importancia en la concepción antropológica de Edith Stein. Según esta imagen del ser humano, se puede comprender el “material” de la educación y su necesidad de formación.

El hombre fue creado originalmente bueno, sin embargo, perdió esta limpieza del principio al cometer el pecado original, culpa que constituyó la perversión de su naturaleza humana. Ahora bien, por medio de la Redención de Cristo, único Salvador, esta pureza se recuperó, pero aún quedan en el ser humano las consecuencias del pecado, las cuales hacen de su vida una continua lucha en busca de la justicia que perdió (Stein, 2003a).

Este es el motivo por el que la antigua unidad de cuerpo, alma y espíritu se hallen en persistente tensión. Para Stein, el espíritu necesita del cuerpo como medio de

conocimiento, pero después de la caída “los instintos corporales sensitivos no quieren subordinarse al espíritu” (Stubbemann, s.f., p.5), ambicionan el dominio sobre el espíritu pretendiendo ahogar la plenitud de la humanidad. A raíz de esto el ser humano cae fácilmente en el engaño de los sentidos y las debilidades (Stein, 2003a, IV).

Según Edith Stein, el hombre y la mujer saben qué es lo bueno y su conciencia está en continuo aviso sobre lo que debe hacer en cada caso, es decir que “es capaz de conocer, pero está sometido al error” (Stein, 2003a, IV, p. 426), y su voluntad no se orienta siempre según el bien. Es lo que sucede, por ejemplo, con el olvido o la ofuscación derivada de las pasiones, en este tipo de situaciones, por más que el hombre comprende el bien y su conciencia le dice lo que debe hacer, su naturaleza caída “se deja determinar por los instintos sensibles” (Stein, 2003a, IV, p.426).

Es decir, que en todas las personas existe un profundo deseo y conocimiento de bien, éste le recuerda lo que debe hacer y lo que debe evitar. Sin embargo, también habita en su naturaleza instintos desordenados que le inducen a lo moralmente incorrecto. Si logran vencer los instintos desordenados, entonces se producirá una regresión en su proceso de formación, pero, si vencen las inclinaciones al bien, entonces se puede pensar en un crecimiento integral de las personas. La tarea del formador, según estas consideraciones, es trabajar en la libre y responsable elección y en el fortalecimiento de su voluntad, para que así, el educando llegue a decidir por el bien.

2.4 EL ESTADO DE SUSPENSIÓN Y LA EDUCACIÓN EN LA LIBERTAD

“El que no es dueño absoluto de sí mismo no puede obrar sino inducido, no puede disponer de nada con absoluta libertad”

(Stein, 1994b, p 189)

El ser humano no tiene que sucumbir necesariamente ante los peligros a los que le conduce su naturaleza caída, porque posee medios naturales y la libertad de utilizarlos (Stein, 2003a, IV). Esto significa que puede “ejercer la crítica frente a los sentidos o frente a los procesos intelectuales, puede dominar los sentidos o ceder ante ellos, puede aspirar al conocimiento del bien y ponerlo en acto” (Stein, 2003a, IV, p.426). La meta a lograr, según la naturaleza y la gracia se decide en virtud de estos actos libres de la persona.

Edith Stein llama al ejercicio de la libertad “estados de suspensión” refiriéndose a la elección libre entre diferentes posibilidades (Stein, 2003a, IV, p.427). Es verdad que la meta de la educación se logra, en parte, a través de lo que el docente pueda o no hacer en este proceso, sin embargo, para Stein, conseguir, permanecer y progresar en la formación integral es fruto, en gran medida, de la colaboración del sujeto. El estado de suspensión es “el punto de apoyo para la labor educativa del hombre” (Stein, 2003a, IV, p.427) ya que consiste en intervenir en este estado para que el sujeto sea capaz de tomar decisiones correctas por sí mismo. Para lograr este objetivo el maestro debe tomar en cuenta ciertos requisitos mencionados por Stein (2003a, IV):

- a) Poseer conocimientos profundos sobre el estado de suspensión: la naturaleza humana, la situación concreta del estudiante, la situación del educador en este proceso.

- b) Desarrollar criterios para el conocimiento de las decisiones correctas.
- c) Conocer los medios pedagógicos que puedan colaborar en el logro de esta meta.

Gracias a las elecciones libres la persona se hace plenamente persona, es decir se configura progresivamente, desde dentro, se conoce y se perfecciona a través de sus actos libres. Cada acto libre es medio para llegar al autoconocimiento: descubre sus cualidades, entra en lo profundo de sí, descubre sus tendencias desordenadas y se previene para los embates futuros. Pues bien, por tener conciencia y libertad, la persona, dotada además de razón, comprende su peculiar modo de ser, da sentido a lo que hace, es capaz de regular su comportamiento libremente, tomando decisiones orientadas hacia sí misma, hacia los demás, hacia el mundo o hacia Dios. Todos estos alcances que le confiere su pleno ejercicio de la libertad la convierten en una persona ética (Stein, 1994a).

Así pues, es una exigencia propia de la formación, ayudar al educando a que desarrolle su vida con verdadera libertad tomando conciencia de lo que es mejor en cada situación concreta para su educación:

...la persona libre tiene en sus manos a 'sí misma', es decir, el alma y el cuerpo están bajo la dirección de la voluntad, aunque no incondicionalmente. El hombre puede coger del ambiente circundante el alimento disponible para el cuerpo y el alma, puede elegir lo que es apropiado y rechazar lo que es dañino; pero también puede renunciar a esto, puede 'desatenderse', y consecuentemente puede culparse a sí mismo si permanece "inculto (no formado)" o 'deformado' (Stein, 2003a, IV, p.190).

El ser humano debe lograr la formación a través de sus elecciones y él mismo es responsable de que sea así. De todas formas, Stein hace una salvedad no todo depende de él mismo, existe un límite impuesto por la naturaleza en cuanto a lo realizable en una persona,

“a su querer racional le son impuestos límites por su constitución natural” (Stein, 2003a, IV, p.190). Cada persona debe descubrir y alcanzar eso que está determinado en su naturaleza, porque gracias a esta determinación es posible conocer sus cualidades naturales y procurar el máximo desarrollo de cada una de ellas.

En este sentido, es apropiado recurrir a la aportación que hace Alejandro Llano sobre la libertad. Para el filósofo español, la educación de la libertad consiste en respetar a cada persona en concreto para que logre ser dueño de sí mismo, porque tiene un valor personal e intransferible.

Es común que el sentido o significado de la libertad se confunda con independencia, desarraigo o indiferencia social, sin embargo, el autor la entiende como “fuerza positiva de decisiones y compromisos” (Llano, 1985, p.163). La libertad, en efecto, es una capacidad que permite que la persona sea responsable de su vida, logre tomar decisiones pensando en su auténtico bien y en el de los demás. Desarrollar la libertad es entender que cada persona es capaz de tomar la propia vida *entre sus manos*. Por tanto, “...el ideal de libertad es inseparable del anhelo por la autenticidad...” (Llano, 2005, p.110). Esto significa que en cada decisión que toma el ser humano se proyecta su propio ser, se desarrolla su propia capacidad de pensamiento, libre de coacciones o de modas de la época. El ser humano verdaderamente libre no espera las opiniones de los demás para saber cómo actuar, sino que piensa sabiamente y actúa muchas veces en contra de los estereotipos dominantes. Llano (1985), señala unas cualidades de la autenticidad que son necesarias para poder llegar a esta libertad, a saber, la templanza, la moderación y la capacidad de autodominio.

Un profesor que ejerce su libertad de manera adecuada y da ejemplo a sus estudiantes, es el indicado para enseñarles a pensar, con el fin de que sean auténticamente

libres. La vida libre se transmite por medio del ejemplo, pero también de la educación en principios éticos clave, percepciones claras y juicios verdaderos sobre la realidad. La libertad auténtica se alcanza cuando se obra según la propia naturaleza, es decir, por medio de actos que se orientan hacia una vida lograda.

Por otro lado, si no hay autodominio y fuerza de voluntad, es posible quedar “a merced del viento que arrastra las ramas de las pasiones” (Llano, 1985, p.79), con lo cual no se puede ser libre, sino una marioneta...

Para Llano, la libertad,

...no es simple arbitrariedad o pura espontaneidad (o simple capacidad de hacer lo que quiero) ausencia de coacción. Una libertad así entendida implica una seria distorsión a la misma con graves repercusiones en la formación del sujeto... las consecuencias morales negativas que se siguen de esta libertad anárquica son incalculables. El espejismo inicial que prometía ‘el paraíso’ de una libertad sin límites y sin trabas, acaba con la existencia enajenada de un individuo emocionalmente esclavo... (2007, p. 53).

La libertad, entendida como autonomía absoluta o emancipación de los principios éticos naturales, genera la perturbación e inquietud propia de quien experimenta en sí mismo la esclavitud de sus instintos y deseos desbordados.

2.5 LOS ACTOS DE UNA VOLUNTAD LIBRE

“Tenemos voluntad buena, cuando vivimos rectamente y queremos vivir sabiamente”

(Stein, 2003a, IV, p.812)

En el apartado anterior se hizo mención acerca de la primacía, para Edith Stein, de la voluntad sobre las emociones y el instinto, como aspecto ético–antropológico reconocible en el proceso de formación. El desarrollo y fortalecimiento de la voluntad, constituye un elemento de especial importancia en cuanto que confiere dominio, libertad y responsabilidad a las personas. Se podría decir que el ser humano depende mucho de la adecuada formación de su propia voluntad, porque su maduración está en manos de sí mismo. El sujeto es el que “trabaja libremente en su formación” (Delgado, 2007, p.484).

La voluntad se educa a través del conocimiento de bien y del impulso de la conciencia. Esto significa que la conciencia instruye a la voluntad, le dice qué es el bien y cómo debe actuar. Dicho fenómeno sucede en cualquier persona sin importar niveles de conocimiento o de virtud. No obstante, la conciencia debería desarrollarse mediante el conocimiento y la práctica de los valores humanos y espirituales, con lo cual alcanzaría un grado cada vez más puro de entendimiento en los aspectos morales.

De esto deriva la importante presencia y la colaboración del educador en este proceso, ya que una conciencia educada en el bien quiere optar por lo bueno. Sin embargo, la voluntad no siempre se inclina hacia ese bien (Stein, 2003a, IV). El maestro debe ayudar al estudiante a identificar los mensajes de su conciencia y a ser fiel a ellos, sólo así logrará la educación de su voluntad. Además, la firmeza del educador en este sentido, será decisiva, pero, ante todo, tendrá que ser una continuación de la formación que previamente haya recibido en su hogar.

La formación de la voluntad es significativa para Edith Stein, y para cualquier educador que se guíe por el humanismo clásico. La nobleza de un hombre se conoce por la grandeza de su voluntad y al revés, la debilidad del hombre se conoce por su endeble fuerza de voluntad. Esto es fácil experimentarlo en el campo educativo, donde la cantidad de actividades que se realizan pueden hacer comprender si el educando tiene o no voluntad, por ejemplo cuando es capaz de dedicar un tiempo de estudio aún cuando no tiene nada pendiente, o cuando se detiene a profundizar en aquel tema que no le atrae pero que sabe que es necesario para su formación, o cuando es honesto en sus exámenes a pesar de que tuvo la “oportunidad” de copiarse y obtener mejor resultado, etc.

Es precisamente el ejercicio de los pequeños actos de voluntad los que fortalecen el carácter o la personalidad de un ser humano. Cuando se dice que una persona tiene voluntad es porque se puede contar con ella, no tiene doblez, sabe decir las cosas tal como son y no se deja llevar por sus gustos o por las circunstancias.

Este último aspecto, influirá decisivamente en la educación de los sentimientos, puesto que, según Edith, si no hay una adecuada formación de la voluntad, entonces la vida sentimental pierde su orientación. La educación de la voluntad, en este aspecto bastante delicado “pide continuamente rendimiento: elección, decisión, renuncia, sacrificio” (Stein, 2003a, IV, p.205). Una elección según los criterios que se ha formado, la decisión a pesar de las consecuencias, sin temor a quedar mal y por lo tanto una renuncia y sacrificio ante lo que resulta atractivo, pero no es correcto para la educación de los sentimientos.

Desafortunadamente, no siempre se elige de esta manera, lo cual es lamentable, especialmente porque no sólo los jóvenes van perdiendo la grandeza moral propia de una persona de voluntad, sino también los niños que adelantan cada vez más las etapas de su

niñez para parecer mayores y comenzar a experimentar las consecuencias de su falta de formación no sin perder también su inocencia y el respeto por ellos mismos.

2.6 LA INDIVIDUALIDAD: LA HUELLA DE LO ÚNICO E IRREPETIBLE

“Toda realidad que implique formación de sujetos debe tener como antecedente la comprensión del mundo de cada individuo”

(Ángel, 2007, p.264).

Las afirmaciones de los apartados anteriores resaltan la huella de Dios en la naturaleza del hombre, la meta de llegar a ser imagen de Cristo, lo cual corresponde a un ideal de formación que no renuncia a la individualidad propia de cada ser. A este respecto Stein afirma:

...Dios conduce al hombre de tal manera que llegue a ser hombre verdadero, pero eso no significa que sea ‘un hombre en general’, pues humanidad y verdadera humanidad existe sólo en forma individual. Quien pone su vida en las manos de Dios puede estar seguro, y sólo él puede estar seguro de que llegará a ser totalmente él mismo, es decir, que llegará a ser lo que Dios ha previsto muy personalmente para él (Delgado, 2007, p.50).

El ser humano lleva marcado en su interior *algo* que le distingue de los otros seres, más aún, esta diferencia se puede decir de su propio ser respecto del de sus congéneres. Cada uno es diferente, único e irreplicable ante los ojos de Dios. La disponibilidad que tenga el individuo en el conocimiento de esta realidad, le lleva a dejar su vida en las manos de Dios. Esta colaboración le alcanzará la plenitud de su formación porque la gracia divina no quita nada, no actúa en detrimento de la naturaleza sino que la desarrolla, la eleva, la dirige, la transforma, según su verdadera individualidad.

La meta de la educación es, según estas consideraciones, poseer una clara percepción sobre la verdadera individualidad del hombre. Para lograr este conocimiento, que durante décadas los filósofos se han preocupado por resolver, sin llegar a un resultado uniforme, es necesario recordar que el hombre verdadero es aquel que concuerda con la imagen o la idea divina de sí mismo (Stein, 2003a, IV). De acuerdo con esto, ¿cómo se puede alcanzar esa idea divina? Edith Stein contesta que sólo a partir de lo que se nos ha revelado del hombre, es como se puede conocer acerca de sí mismo. El límite estará en lo conocido por medio de la Revelación. Sin embargo, además de la verdad revelada, existe un arquetipo de hombre verdadero que es el mismo Cristo, quien ha tomado forma y ha aparecido en medio de los hombres.

Por eso el maestro, consciente de esta verdad, hace lo posible por formar al estudiante a través de las oportunidades que merece su individualidad, sabiendo que finalmente el único que conoce al hombre completamente es Dios. Conforme a esta verdad, la educación detenta un objetivo ineludible: “cincelar la forma individual que ha sido señalada para cada hombre particular, y para ello, parece ser el requisito un conocimiento de la individualidad del alumno” (Stein, 2003a, IV, p.68).

Llegar al conocimiento de la individualidad del niño resulta, según pedagogos modernos, de la aplicación de varios métodos de acuerdo con los que “el niño tiene que entretenerse *él mismo*, hay que dejarlo formarse libremente según sus impulsos, no hay que dirigirse a él con ninguna coacción externa” (Stein, 2003a, IV, p.68). La filósofa de Breslau, en cambio, aconseja un delicado pero decidido acercamiento del maestro al alumno, una relación basada en el diálogo y la escucha: “si se puede llevar al niño a que sin

temor se relacione y exprese con el maestro, se tendrá una posibilidad para conocerle y para intuir las líneas que están preescritas en su desarrollo” (Stein, 2003a, IV, p.68).

Para Edith, Dios tiene una idea propia e individual de cada persona a partir de la que ha sido creada y con la que le llevará a la felicidad, “esta idea se halla en su vida como algo a lo que tiene que llegar a ser, y corresponde a lo que ha sido llamado en esta vida” (Stein, 2003a, IV, p.435).

Si los maestros consideran un poco más esta realidad, serán consecuentes con una labor formativa más amplia, a saber, una educación individualizada en el sentido steiniano, 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.

La individualidad es la “esencia de la persona” y la “peculiaridad personal” (Stein, 2005, p.811; citado por Sánchez, 2014a, p.26); estas dos acepciones son claves en el pensamiento steiniano, cada una se comprende de la siguiente manera:

En cuanto a la “esencia de la persona”, Edith la entiende como el “núcleo idéntico que permanece invariable a través de todos los posibles cambios exteriores, porque la esencia o núcleo de la persona impone sus límites a la capacidad de cambio” (Stein, 2005, p. 811, citado por Sánchez, 2014a, p.26). Dicho núcleo le confiere un “colorido” propio y excepcional, por el cual deja su rastro en todo lo que hace, marca diferencias y además, “muestra (en la individualidad) de manera pura y sin mezcla el *alma* de la persona” (Stein, 2005, p. 811; citado por Sánchez, 2014a, p.26). Para Edith Stein, el alma permanece, pues

es aquello que dentro de la estructura humana no se cambia, sino que es “idéntica a sí misma” (Sánchez, 2014b, p.26).

La “peculiaridad personal” continúa “representada en el alma”, porque es una “disposición original del carácter”, porque es “inherente a ella un supremo factor cualitativo indisoluble que la impregna totalmente” (Stein, 2003a, IV). Cada alma humana posee una impronta que la diferencia de las demás: “en su peculiaridad personal está precontenida una vocación para una educación adecuada a ella” (Stein, 2001, p.247). Es decir, que el fin de la educación, según la idea de individualidad debe consistir en el desarrollo de esta peculiaridad (Stein, 2001).

Edith Stein también habla de una “experiencia prefilosófica natural, es decir, desde una percepción interna”, en la cual se fundamenta la individualidad personal. Éste es un sentimiento del ser humano que aflora al percibirse “único e irrepetible”, un “individuo irremplazable” (Stein, 1994a, p. 516). Y, para Stein ¿cuál es la raíz de este sentimiento? La autora comenta que este sentimiento radica en una *diferenciación personal interna y una individualidad interna* (Stein, 1994a). La “autoconfiguración personal, la consideración de este núcleo”, entendido como “fuerza vital”, y todo esto en relación estrecha con el “alma personal”, conforman los criterios que le estimulan a defender una “teoría de la identidad humana” (Sánchez, 2014a, p.37).

En virtud de la individualidad del ser humano, “la diferencia esencial de individuo no es aprehensible” (Stein, 1994a, p. 516), “no se puede dar cuenta de la esencia del hombre porque cada hombre se configura a partir de una forma sustancial distinta, un núcleo distinto, irrepetible e irremplazable” (Sánchez, 2014a, p.38). Esto significa que, a

pesar de todo, sólo se conseguirá una experiencia *aproximada* de lo que significa ser persona, este conocimiento será algo casi cercano a su esencia.

Bajo este aspecto, Stein observa que, “el alma es un algo en sí: es tal y como Dios la ha puesto en el mundo: y este *quid* posee su naturaleza particular que imprime su marca propia a la vida entera en el curso de la cual se desenvuelve; ella es quien hace que, cuando dos hacen lo mismo, esto no sea lo mismo” (Stein, 1994a, p. 455).

Esta es la importancia de conocer la individualidad del hombre y la mujer, porque su forma de ser, sus acciones, pensamientos, etc., adquieren un nuevo sentido respecto de las demás criaturas existentes, al manifestar una peculiar obra de Dios, al expresar una luz sutil del resplandor de su Creador:

...en su interioridad el alma experimenta *lo que* ella es y *cómo* es, de una manera oscura e inefable que le presenta el misterio de su ser *en cuanto* misterio, sin decírselo enteramente. Por otra parte, ella lleva en su *quid* la determinación de lo que debe *llegar a ser*: por medio de lo que recibe y de lo que hace (Stein, 1994a, p. 455).

Descubrir su propia alma, llega a ser el deseo del ser humano, sólo así adquiere sentido sobre sí mismo y los demás, llegando a conocer sus propiedades, es decir, su amplitud, profundidad y la fuerza de la que proceden todos sus actos a los que les imprime su propio modo de ser (Sánchez, 2014a). Asimismo, conquista su existencia por medio de la verdadera libertad, y es capaz de orientar su vida. Su esencia le define como individuo plenificado, meta inagotable, porque posee todos los atributos necesarios para alcanzar esa plenitud, que serán desarrollados en la medida en que los cultive desde su yo personal (Ferrer, 2009).

A menudo, en el aula de clase se percibe esta diferencia particular, los docentes son conscientes que frente a sí tienen un grupo ricamente variado y diverso de estudiantes, cada

uno con diversas personalidades, circunstancias, deseos, problemas, intereses, etc., es el reto que deben enfrentar cada día pero del que pueden aprovechar esta diversidad para hacer que sus estudiantes valoren el trabajo en comunidad y la riqueza que éste encierra para la individualidad de cada uno.

El factor ontológico que determina la individualidad del sujeto es la noción aristotélica de sustancia. Se entiende por sustancia el individuo que existe en sí por sí, por ejemplo, un animal, una planta, y de manera particular el ser humano. A su vez, lo determinante de la sustancia es la forma, es decir, el principio metafísico que hace que un individuo sea lo que es, por ejemplo, la forma del ser humano es el alma racional.

Sin embargo, en el caso del hombre “la individualidad adquiere un nuevo sentido que no posee en ninguna criatura inferior a él” (Stein, 2001). Esto obedece a que el alma humana es espiritual o racional y por lo mismo principio de libertad del sujeto lo que le permite autoconfigurar su yo personal.

Por otra parte, Stein considera que la determinación formal o forma definitoria de donde procede dicha individualidad no necesita ser conquistada a partir del esfuerzo ya que la naturaleza sólo tiene que responder a su “vocación esencial”, “serle fiel” (Ferrer, 2009). Stein llama a esta determinación, carácter, “el carácter de una persona no se agota en ser un tipo aislado, sino que muestra, tanto en su conjunto como en las propiedades y vivencias singulares, una *nota individual*” (Stein, 1991; citado por Ferrer, 2009, p.63). Lo que sí implica esfuerzo del educando es, sin duda, una cierta disponibilidad para conocer su individualidad, para abrirse al profesor con confianza y aceptar la vocación personal.

Es importante el conocimiento personal del educando, pero también lo es el deseo del docente por desarrollar la individualidad de sus estudiantes, estos dos elementos se consiguen a través de una relación provechosa basada en el trato personal docente–alumno.

Cuando el profesor no puede lograr este objetivo es porque ha intentado formar a todos sus estudiantes como una *masa* homogénea.

En cambio, cuando el estudiante se siente valorado y estimado se compromete, se atreve a lo que le parece difícil, lo intenta porque sabe que cuentan con él, con sus cualidades y con sus debilidades, se podría decir que el compromiso es una fuente de crecimiento personal. La ausencia de este compromiso impide la maduración en la libertad y por tanto, hace inviable la felicidad.

En el trato personal frecuente se llega a entender la situación particular del estudiante, no para condescender ante ellos, sino para ser firmes en la formación, sabiendo con quién se cuenta pero también con lo que puede llegar a ser. Si los docentes se dedicaran más a fortalecer los patrones de interacción entre el educador y el educando, habrían cumplido su misión de educadores.

2.7 LA ESPECIFICIDAD DE SER HOMBRE O MUJER

“Tener en cuenta la individualidad es una exigencia que hay que plantear para toda la educación”.

(Stein, 2001, p.147)

Una educación integral debe detenerse en el problema de la diferenciación de los sexos. El *material* de educación, sea un hombre o una mujer, es lo que le determina los objetivos, los medios a utilizar, los fines de la educación. Es importante considerar que ambos poseen los rasgos propios de una única naturaleza común, la humana, pero no es menos cierto que en cada uno se reconocen, acentos diferentes y, por tanto, el docente debe “tener claro el

material que recibe en sus manos, es decir, la condición del ser humano a educar: la naturaleza del alma en general, la naturaleza particular del alma femenina y la peculiaridad individual de cada una de sus alumnas” (Stein, 2001, p.99). Esto implica para el educador la tarea de plantearse cómo lograr una formación adecuada tanto para el hombre como para la mujer en su especificidad peculiar.

Lo dicho en el caso de la mujer aplica también para el varón, pues también en este caso se ha de contar con su individualidad y su naturaleza, lo cual es difícil si se tiene en cuenta el objetivo de ciertas prácticas pedagógicas contemporáneas, a saber, la igualdad de sexos en todo y para todo.

La igualdad de sexos merece una particular atención, como afirma Barrio:

...si ésta [igualdad] se afirma desde una perspectiva jurídica, el asunto no reviste mayor inconveniente; todo lo contrario. Es una exigencia práctica derivada de la idéntica dignidad del varón y la mujer a título de "hombre": ambos constituyen por igual la humanidad. Pero si de ahí se pasa al terreno antropológico, psicológico y pedagógico, se produce una injusta transposición (*metábasis eís allós genós*); injusta porque no se ajusta a la complementariedad entre varón y mujer, pues la complementariedad sólo puede verificarse entre desiguales, y sólo pueden serlo dos seres cuya simbiosis es posible, a su vez, en la medida en que lo que uno aporta, al otro le falta, y viceversa (2004, p.332).

Esta incisiva propuesta de Barrio, adquiere una importancia fundamental si se consideran algunas investigaciones de Latinoamérica, que proponen la coeducación como alternativa para lograr una mejor igualdad en el aula.

Totalmente de acuerdo con Barrio estaría también la propuesta de la filósofa alemana, la cual, en la misma línea del citado autor, postula que la coeducación no tiene su base en una igualdad auténtica, ya que no se puede *igualar* algo que es de naturaleza

distinta, pues esto implica la negación de la esencia misma de la persona y con eso sólo se consigue deformarla. Tal como se analizó en el apartado anterior, lo más radiante de la individualidad de cada persona se obstruiría.

En auxilio de estas afirmaciones, puede aducirse los resultados de numerosos estudios realizados en Francia, Inglaterra, Estados Unidos, Australia, Suecia, Alemania, Noruega, etc., que han revelado las dificultades existentes en la aplicación de la coeducación. Estos países, que al principio creyeron en la efectividad de sus propuestas, están ahora probando resultados auténticos de la educación diferenciada, en la que niños y niñas comparten su vida estudiantil, especialmente durante la adolescencia, con personas de su mismo sexo (Barrio, 2004).

Esto no impide, según Barrio, que se desarrolle una igualdad real en cuanto al currículo para chicos y chicas y en cuanto a las oportunidades de vida profesional, social y laboral. La educación diferenciada reduce el fracaso escolar, rompe los estereotipos, favorece la cohesión social, mejora el clima escolar y amplía las oportunidades profesionales tanto para chicos como para las chicas (www.easse.org). Todas estas opciones pueden hacerse realidad en el marco de esta propuesta educativa preocupada por el desarrollo genuino de los elementos esenciales de la psicología masculina y femenina.

Para profundizar en este tema a partir de la principal fuente de estudio, es conveniente señalar que, en este sentido, Edith Stein, desarrolló ampliamente el análisis de la personalidad femenina, su ideal de formación, su especificidad particular, sus dones y los cuidados que se debía tener si se quería formar una mujer según su modo de ser femenino. A raíz de estas consideraciones, se ha pensado sobre la necesidad de una educación que se haga eco de los rasgos peculiares de lo femenino y de lo masculino, tomando como base la igualdad que existe entre varón y mujer en tanto que son *personas* y tienen, obviamente una

idéntica dignidad. Porque, tal como alerta la autora alemana “la propagación de la coeducación amenaza la especificidad de la educación femenina” (Stein, 2003a, IV, p.389).

Ahora bien, algunas características diferenciadoras a tener en cuenta en la educación del hombre y de la mujer expresadas por Stein, y que son aspectos clave para centrar una adecuada formación, son: “el hombre tiende más a lo *objetivo* situado, le es connatural dedicar sus energías a un ámbito (sea matemático, técnico, un oficio industrial o comercial), y someterse a las leyes correspondientes a esta “realidad” (Stein, 2001, p.75). A ésto agrega Barrio (2004), que el hombre posee un proceso de maduración más lento, con inclinación a tener mayores problemas de aprendizaje. Los varones son más activos y tardan más en desarrollar hábitos de autocontrol.

La actitud de la mujer, en cambio, para Stein:

...es personal; esto tiene un sentido múltiple. Ante todo ella participa gustosamente con toda su persona en lo que hace. Luego, tiene interés particular por la persona viva, concreta, y desde luego, tanto por la vida personal propia como por personas ajenas y asuntos personales (2001, p.75).

Sus intereses llevan a la mujer a un descubrimiento por el otro, al compromiso personal, a interesarse por los demás, a la inclinación por los más débiles, a ser atenta, receptiva, observadora y no encerrada en sí misma. Estas cualidades se dan en su vida a medida que las vaya descubriendo y desarrollando según su esencia femenina (Stein, 2001).

Para Stein, el hombre se entiende más y mejor con un desarrollo unidireccional de su persona, la mujer, por su parte, percibe la totalidad en doble dirección, pues ella es capaz de desplegar su plenitud individual y lograr el mismo ideal en otros. Su forma de ser

refuerza en sí misma su interés por los otros. Esta especificidad femenina la puede llevar a vivir en cualquier ambiente en el que se encuentre, convirtiéndose realmente en una riqueza invaluable para quienes comparten la vida con ella, de modo que, tanto si está en una oficina o con trabajadores en un campo, es capaz de preocuparse por los demás, con un gesto, con una palabra o con una mirada de comprensión.

Estas características denotan algo profundo en el alma femenina que difiere del arquetipo masculino peculiar. Con esto no se pretende decir que el hombre en sí mismo no pueda desarrollar algunas cualidades como las mencionadas, según sea la educación de cada uno. Sin duda, éstas u otras podrán ser desarrolladas. Aquí lo que se pretende poner de relieve es que la naturaleza propia del hombre y la mujer tiene algo que enseñar a los educadores para que puedan ser consecuentes con estos rasgos de su individualidad. Éste es tema de análisis para los docentes, padres y directivos, ya que podría ser ventajoso que en el propio contexto, se aplicara algún modelo de los países europeos que ya lo están probando. De esta forma se obtendría conocimiento sobre cómo se refleja esta atención a la individualidad en los modelos curriculares de las escuelas masculinas y femeninas adecuados a la realidad latinoamericana.

En todo caso, lo que Edith propone es una atención especial a lo que se entiende como coeducación, porque “el gran peligro es que se deje fuera de atención la naturaleza femenina y la formación correspondiente exigible, y se vincule demasiado estrechamente al modelo de las instituciones educativas masculinas. Este peligro está agravado por las nuevas exigencias de la vida práctica” (Stein, 2001, p.107).

Por todo lo dicho, puede notarse que este apartado, ha hecho más hincapié en la importancia de la educación de la mujer, pero esta inclinación se debe al gran trabajo que

realizó Edith en su etapa de educadora de maestras. Durante este tiempo conoció más aún la especificidad femenina y le quiso dar su justo crédito a unas cualidades que no pueden ser, en su opinión, equiparadas con las de los hombres.

Aquí, además de resaltar esta postura de Edith, se pretende dejar en consideración la necesidad de repensar la imposición de la ideología de la igualdad de género que viven las escuelas y abrir un horizonte hacia la modalidad de educación diferenciada, que está cobrando mucha importancia en el ámbito europeo con valiosos resultados, tanto en lo humano, intelectual, psicológico, afectivo y social, es decir integral.

2.8 LAS COMUNIDADES: MEDIOS PARA LA LABOR SOCIAL DE FORMACIÓN

“Reconducir las comunidades a su sentido original a través de una correspondiente formación de los miembros de la comunidad”

(Stein, 2003a, IV, p.144).

La forma de pensar dominante es, como dice Alejandro Llano, la ideología del individualismo radical, el cual se caracteriza por hacer ostentación de una sociedad democrática en la que no es posible promover en la esfera pública los principios morales que las personas auténticamente practican, porque, según la mentalidad posmoderna esto significaría ir a contra vía de la libertad democrática (Llano, 2000).

Ante esta tendencia cultural que enaltece lo individual y lo privado, el filósofo español muestra en contraposición, el ideal de la educación humanista que se logra y se enriquece mediante la educación cívica o ciudadana vivida en comunidades de amistad. Esta educación nace y se fortalece en los centros de enseñanza, así como también en cualquier grupo de personas que posean el ideal de la vida buena.

También Edith Stein proporciona en sus escritos herramientas para pensar este tema de la comunidad. La filósofa alemana enfatiza que la escuela se convierte en comunidad, a pesar de no ser como la familia o el pueblo, a saber, una comunidad natural, sin embargo, la escuela está “al servicio del pueblo y de la humanidad, desde el momento en que su misión es la de transmitir bienes culturales...” (Stein, 2003a, IV, p.142). Y ya que, a causa de la descomposición de la vida familiar, los hogares no pueden tomar parte en la educación de sus hijos, se hace cada vez más patente la necesaria participación de la escuela como intermediario de la vida intelectual y cultural en su sentido más amplio. Por esto, el maestro es la figura profesional indicada para estrechar esos vínculos con la sociedad en virtud de su talento natural, de los estudios que domina y de la capacidad de transmitirlos a los demás (Stein, 2003a, IV).

La escuela debe convertirse en ese ámbito educativo en el que “las capacidades individuales y sociales de los niños puedan desarrollarse y formarse con adecuada protección y asistencia, y no se atrofien o degeneren, y donde sean formados para alcanzar su meta terrena y eterna” (Stein, 2003a, IV, p.142).

La responsabilidad de la formación reside en que “estos niños tienen que ser formados para una comunidad en la que cada uno asume el lugar que le corresponde a su individualidad; y para ello tienen que llegar a ser capaces igualmente de incorporarse de modo adecuado a las comunidades a las que además pertenecen o en las que crecerán” (Stein, 2003a, IV, p.145). Esta meta sólo es posible alcanzar si la individualidad de cada uno llega a ser conocida a tal punto que se le ayude a encontrar su lugar en la comunidad y a asumirlo responsablemente, tomando parte de la vida comunitaria (Stein, 2003a, IV).

Los medios que Stein propone para fortalecer esta vida en comunidad son el amor y el respeto, “el amor despierta amor y confianza” y “el respeto eleva al niño al sentimiento de su propia dignidad como hijo de Dios y le hace mirar debidamente al hombre que le enseña a sentir esta nobleza” (Stein, 2003a, IV p.145). Pues bien, en cuanto el maestro/a demuestra este amor y respeto a todos, entonces va propiciando una atmósfera en la que puede desarrollarse la comunidad, organizarse y ayudar a formar a cada individuo como miembro de esa comunidad (Stein, 2003a, IV).

A esto corresponde enseñar unas metas generales que necesitan todos los estudiantes, pero además, conscientes de que no todos son iguales, señalar otras metas que serán individuales, partiendo de la observación de aquellas actividades que hacen más a gusto y teniendo en cuenta las que les cansa o les resulta imposible realizar. Estas dos valoraciones servirán para dar a conocer su talento natural y ofrecer las posibilidades que lo hagan transformador de su comunidad.

Todo el contexto social del educando debe responder por su formación, involucrándose activamente en la creación de ambientes de aprendizaje, ya sea de estilo académico, humanitario o moral. El Estado, por ejemplo, no puede eludir esta obligación con sus ciudadanos, propiciando lugares de encuentro o suprimiendo centros en donde la educación integral se vea amenazada.

Finalmente, la persona se perfecciona realmente en tanto y en cuanto sea capaz de relacionarse de modo fecundo con las demás personas, cuando se valora el bien de los otros como propio, cuando los demás no son rivales sino seres humanos con igual dignidad con quienes practicar la amistad y la hermandad (Irizar, 2013b).

2.9 ENTENDIMIENTO: ENSEÑAR A PENSAR CON CLARIDAD Y VERDAD

“¿*Qué otra cosa queremos alcanzar con la educación, sino que el joven que se nos ha confiado llegue a ser un hombre verdadero y sea auténticamente él mismo?*”

(Stein, 2003a, IV, p.67)

La meta de la enseñanza es “la claridad de la percepción y verdad de conceptos y juicios” (Stein, 2003a, IV, p.70). Para Stein la tarea del formador es, en primer lugar “aportar a los colegiales juicios verdaderos, percepciones claras y conceptos correctos; y en segundo lugar, formar su entendimiento de tal manera que sean capaces de adquirir por sí mismos percepciones claras, conceptos correctos y juicios verdaderos” (Stein, 2003a, IV, p.66).

Edith Stein considera que la meta educativa no puede perder de vista unas bases o criterios verdaderos, necesarios para la formación, estos pueden ser más adecuados si, además, se fortalecen a través de un entendimiento desarrollado con capacidad de producir este tipo de juicios, percepciones y conceptos.

Para poder desarrollar el entendimiento Stein (2003a, IV) precisa la diferencia entre el conocimiento humano y divino, la cual permite el acceso a la claridad y verdad:

...el conocimiento humano va tras *las cosas*. Este conocimiento es verdadero cuando comprende las cosas tal como son en realidad. El conocimiento divino es *anterior* a las cosas. Él conoce las cosas *antes* de que sean, les fija qué tienen que ser. Contiene en sí un *arquetipo* o una *idea* de todas las cosas creadas (p.67).

El conocimiento humano sólo será verdadero cuando concuerde con las cosas, y al mismo tiempo, las cosas serán verdaderas cuando concuerden con la idea divina. Todas las cosas proceden del Espíritu divino, en especial el hombre, el *hombre verdadero*, que, como se explicó en capítulos anteriores deriva de una idea que nace del pensamiento divino.

La fenomenóloga de Breslau propone que vale más “comprender un solo punto con entera claridad que perderse en las brumas de una exposición generalista” (Crespo, 2010, p.63), esta forma de proceder frente al conocimiento prefiere la precisión en cada uno de los problemas que se presenten, con el fin de alcanzar el conocimiento correspondiente en profundidad y no una simple información del mismo.

En cuanto a la verdad, ésta es, según la determinación de la Escolástica, “adecuación del conocimiento con el ser”, así pues, se puede alcanzar un “conocimiento verdadero o un juicio verdadero cuando el objeto en realidad es *así como* el juicio dice de él” (Stein, 2003a, IV, p.65).

Stein considera que el hombre posmoderno pretende ser *medida* de la verdad, lo cual imposibilita la claridad del entendimiento y causa cerrazón a las consideraciones ajenas e incluso sabias de las personas que buscan el bien del educando. En cambio, saber escuchar y ser “siervo de la verdad” (Céspedes, 2014, p.14), engrandece el entendimiento y lo abre hacia la sabiduría. Stein enseña que la verdad no es un estandarte que se luce, antes bien, mediante la humildad y la caridad, la verdad conocida humaniza (Céspedes, 2014).

En la educación, la importancia de la verdad consiste en encontrar una guía firme y certera del conocimiento, una manera segura de detectar lo superfluo y accidental para centrarse en lo que realmente construye una mente y una personalidad plenamente desarrolladas, maduras. Algo similar sucede en el estudio, “el que profundiza en la verdad gana en concentración y evita la dispersión que conlleva el aprendizaje acelerado y superficial de nuevos conocimientos” (Irizar, 2010, p.159). Al profundizar en la verdad se obliga al estudiante a detenerse ante ella, a tomar una actitud sapiencial ante lo que aprende, de tal forma que no se deje llevar por la cantidad interminable de información que

le significa muchas veces aturdimiento, sino que sabe leer en ella con capacidad reflexiva y crítica.

Un ejemplo sencillo y a la vez didáctico representa la imagen del esquiador y el agricultor. El primero se desliza veloz sobre la nieve, no se detiene nunca y no deja huella a su paso. En cambio, el agricultor, según los métodos antiguos, tiene que labrar el campo detrás de la yunta, cavando profundamente y removiendo la tierra, para dejar bien marcado un surco tras de sí (Irizar, 2010, p.159). La búsqueda de la verdad ayuda a alcanzar esta profundidad del agricultor, para saber leer sabiamente los acontecimientos y a sí mismo.

Ahora bien, para definir la claridad, Edith propone recurrir al primer grado del conocimiento o grado inferior, a saber, al conocimiento por medio de los órganos sensitivos, o percepción simple. Stein propone el siguiente ejemplo para explicar la claridad y su relación con la educación: imaginar a una persona que se encuentra de paseo por las montañas con una niebla muy espesa. De repente, se presenta ante sus ojos una imagen distorsionada, siniestra o indeterminada, a la cual se acerca. Entonces la niebla desaparece y se logra observar claramente una casa de hospedaje que es la meta de la excursión “la percepción borrosa se ha disipado de un modo claro y distinto. Por eso, la claridad es en primer lugar un predicado que *corresponde a la percepción*” (Stein, 2003a, IV, p.65). Y se puede decir que se ha conseguido una percepción “clara y distinta”, cuando podemos reconocer lo que es el objeto percibido y cómo está constituido” (Stein, 2003a, IV, p.66). Edith habla no sólo de percepciones sensoriales sino también incluye percepciones de tipo político, religioso, etc.

La claridad, según Stein posee cuatro sentidos que mantienen relación con los medios, el objetivo y la meta de la educación. El primer sentido, como *medio* educativo,

consiste en ser claros en el proceso educativo, conocer con transparencia la meta y los medios de la educación que harán posible esta tarea. El segundo sentido indica claridad cognitiva, el individuo debe llegar a conocer de forma clara y no confusa, es decir, poseer un conocimiento seguro de todas las cosas. El tercer sentido, se refiere a la claridad en cuanto al proyecto de vida del educando, donde será el protagonista de su autoeducación construyendo las herramientas que lo guíen hacia esta meta aún cuando ya no dependa de un educador. El cuarto sentido, es de menor importancia, y corresponde al límite de la formación, ya que consiste en llegar al conocimiento de las personas hasta el fondo del alma (Stein, 2003a, IV).

Después de conocer estos sentidos es oportuno concretar la relación existente entre claridad y la verdad para la enseñanza. Ambos conceptos están en relación uno frente al otro, debido a que “el análisis reflexivo de los objetos del conocimiento conecta –como veíamos– con la percepción, y cuanto más clara es la percepción, tanto mayor perspectiva hay, para que alcancemos juicios verdaderos y conceptos correctos” (Stein, 2003a, IV, p.66).

Stein sostiene que la enseñanza en cuanto necesita de la claridad y la verdad, es sólo una parte de la educación, es transmisión de conocimientos mediante la formación del entendimiento. Sin embargo, bajo el concepto de educación, se entiende también la formación del hombre y de “todo el hombre con todas sus facultades y capacidades” (Stein, 2003a, IV, p.66).

Finalmente, cabe preguntarse ¿cómo logra el maestro esta meta de la enseñanza? El maestro es quien debe disponer de una percepción clara y juicios verdaderos. Debe ser guiado por juicios verdaderos, percepciones claras y conceptos correctos. Le corresponde, por tanto, ser capaz de formarse él mismo a partir de la posesión de juicios de esta índole.

De esta forma, enseñar a los estudiantes cómo deben percibir y pensar, motivándoles a que lo hagan por propia cuenta para que, finalmente, lo puedan practicar en su vida de modo correcto, a saber, orientándose hacia la verdad (Stein, 2003a, IV).

2.10 LA FIGURA DEL MAESTRO

“Si se puede llevar al niño a que sin temor se relacione y se exprese con el maestro, se tendrá una posibilidad para conocerle y para intuir las líneas que están preescritas en su desarrollo”

(Stein, 2003a, IV, p.68).

En los apartados anteriores, especialmente en el destinado a la individualidad del educando, se ha podido describir la necesaria presencia del docente formado para conseguir que la educación no pierda sus fines, objetivos y metas. En este apartado dedicado a la figura del docente, se complementarán las ideas anteriores con algunas otras consideraciones de la filósofa de Breslau, con el fin de esclarecer esta influencia que poseen los docentes frente al desarrollo de la vida intelectual y espiritual de sus educandos.

Edith Stein afirma que los educadores no pueden educar sin un objetivo preciso y que “el objetivo que cada uno señale a la educación se regirá en cada caso por la concepción que tenga de a qué está destinado el hombre” (Stein, 2003a, IV, p.105). A los maestros “no se nos está permitido asumir sin crítica teoría pedagógica alguna” (Stein, 2003a, p.106).

Como ya ha sido observado, éste es el gran problema que enfrenta Edith, por el cual se entiende su interés en la formación de los educadores, a saber, una concepción clara del hombre y de su finalidad en la humanidad que haga más provechosa su educación. Para esto, es necesario que existan espacios de discusión y de crítica de la práctica pedagógica,

sobre las causas que motivan a desarrollarla, la justificación de determinada teoría y las consecuencias de su puesta en práctica.

Por tanto, no sólo es importante e indiscutible la preparación académica, sino que además, Edith animará a sus estudiantes que se preparaban para ser educadoras, a adquirir una concepción del mundo asentada sobre raíces filosóficas y religiosas que sirvan de fundamento clave para educar a otros (Delgado, 2007).

En contraposición con el naturalismo pedagógico, que se explicó en el apartado referente a la visión del conductismo, por el cual el maestro pierde su autoridad y se desvaloriza su función en el aula, para Stein, el maestro tiene en su mente el arquetipo o modelo con el que guía a sus educandos a través de la búsqueda de la verdad y del trabajo exigente. Para que la educación actual logre cierta afinidad con este pensamiento es urgente reconocer a la actividad docente toda su valía.

Este valor de la tarea del docente, consiste en compartir una experiencia vital con el otro, preocupado por transmitir autenticidad de vida y convencido de que esa es la manera más eficaz de educar. Efectivamente, ante la excelencia de su misión necesita reconocer la grandeza de su influjo y convencerse de ésto y de lo que es capaz de transmitir a los demás. En Edith Stein se puede ver este modelo de maestra, precisamente porque se exigía en ella misma y porque procuraba el bien de sus alumnas, por eso podía y sabía cómo exigir esfuerzo y encontraba en ellas respuestas favorables. En contra de lo que pudiera parecer, despertaba interés en sus alumnas, les daba materia que pudiera alimentar su espíritu, su mente y su corazón. Se preocupaba para que lo que recibieran de ella sea provechoso para su futuro y colmara sus expectativas.

Quien, como Edith, posea esa autenticidad, logrará imprimir una huella difícil de borrar sobre la vida intelectual y espiritual de sus educandos.

El estudio de la empatía que Edith realizó se podría aplicar prácticamente en el campo de acción de los profesores. En este sentido, Stein aconsejaría en primer lugar, ejercer la profesión vocacionalmente, es decir, no quedarse en la transmisión de conocimientos sino en la reflexión continua sobre el objeto y el sujeto de la educación, que “encuentra su razón en una interacción, en un encuentro” (Céspedes, 2014, p.13). O dicho en otras palabras, que la doctrina de la empatía ayuda a entender que “soy capaz de captarme a mí mismo como un *yo* cuando he empatizado con un *tú*” (Caballero, 2010, p. 54). Tal es la tarea del docente, una reflexión, una propuesta integral de cara a *empatizar* con el otro, con todos los *otros* que conservan una peculiar individualidad.

Este trabajo del educador, que debe ser emprendido con todas sus energías, tiene en Edith una exigencia también según los estadios de vida. Así, el maestro/a “debe estar *firme*, pues con concepciones vacilantes y no demostradas, con trozos de lectura mal dirigidos e indigestos, se produce una tal confusión en las jóvenes cabezas y corazones, que a veces resulta ya irreparable” (Stein, 2003a, IV, p.81). Siempre, pero también desde las edades tempranas, la firmeza del docente es completamente necesaria, los niños están en una etapa en la que quieren descubrir “hasta dónde pueden llegar”, y si en lugar de encontrarse con una maestra/o decidida/o y segura/o, se encuentran con que pueden *manipular* al maestro, entonces su formación corre peligro, ya que cambiar estas estructuras de su pensamiento será mucho más complicado con el pasar del tiempo.

Otro tanto se tendrá en cuenta en la educación de adolescentes y aún se podría decir que de forma más exigente ya que su “convicción debe estar fundada teóricamente con mayor solidez, pues puede encontrarse con ataques y objeciones mucho mayores” (Stein, 2003a, IV, p.81). En esta etapa será necesario que el docente domine con viveza su asignatura, que sepa los problemas que corresponden en la actualidad a la ciencia que

imparte, que se esfuerce por buscar la manera de que el conocimiento adquiriera valor para sus estudiantes.

El docente también colaborará con la formación espiritual de los estudiantes, les enseñará en primer lugar a través del testimonio de su propia vida, pero también por medio de las palabras. Esto le conferirá, como dirá Stein, la *superioridad interior* que los adolescentes y jóvenes anhelan en sus formadores, ya que muchas veces se sienten defraudados por falta de orientación.

No obstante, el maestro no es quien debe saberlo todo, según esta propuesta disfrutará aprendiendo de sus estudiantes, y algunas veces también aceptará sus errores y los corregirá con valentía. La sinceridad que les muestre será también un aspecto clave para su formación.

Por estos motivos el maestro/a debe dedicarse a una formación para sí mismo/a lo más profundamente posible. Incluso darle importancia a una educación afectiva y de sus emociones, porque la mejor manera de *ganarse* a sus estudiantes será por la firmeza de sus convicciones pero también por el cariño y la confianza que logre transmitirles. Esto se dará, por ejemplo, mediante un trato imparcial y afable con todos, también hacia quienes sean más difíciles o insoportables, precisamente porque son los que tienen aún más necesidad de este cuidado.

Un hecho determinante en la vida escolar de Edith le mostró la necesidad de un docente formado integralmente y comprensivo con sus estudiantes. La ocasión tuvo lugar cuando Stein se preparaba para elegir las materias que iba a estudiar en la universidad. No había nadie que pudiera aconsejarla y, aunque en ese momento logró decidirse y hacer lo que creía que era lo más indicado, nunca olvidó que una ayuda más experta le hubiera ahorrado malas consecuencias.

Ahora bien, esta situación la viven muchos de los estudiantes que acceden a la universidad, a saber, la falta de claridad sobre los caminos que deben tomar en cuanto a sus estudios. Y, a pesar de que éste es sólo un aspecto de tantos, es un problema que tiene su causa en la misma escuela, donde, según Edith, fácilmente los estudiantes se dejan engañar en cuanto a sus capacidades e inclinaciones. Esto ocasiona inseguridad frente a las aptitudes que se poseen y una cadena de frecuentes decisiones mal tomadas que hacen que tan sólo al final de sus estudios sepan cómo se debía empezar desde el principio.

Lamentablemente influye mucho en este aspecto, la formación recibida en las familias, pero también dependerá de la cercanía con auténticos profesores expertos en el trato con sus estudiantes, para conocer sus aptitudes peculiares y ayudarles en la tarea del descubrimiento de su vocación, es decir del camino desde donde podrán hacer un aporte cualitativo a la humanidad (Stein, 2006).

Para lograr esta finalidad, los maestros deben formar a sus estudiantes aprovechando cada una de sus etapas, pero sin olvidar que su trabajo consiste en ayudar a los educandos a que sean capaces de intervenir en el mundo de manera que aumente el *bien* en el mismo. Stein plantea que el niño “se encuentran en un mundo de personas y de bienes espirituales, de los cuales recibe vida” (Stein, 2003a, IV, p.184): el formador debe actuar positivamente en este sentido, ayudándoles a que sean creadores de bienes culturales, intelectuales, técnicos, tecnológicos y espirituales.

Estos bienes, según Stein (2003a, IV), son producto de la creatividad del espíritu humano, por tanto, aunque son autónomos en sí mismos, poseen un valor espiritual, “una parte de vida espiritual está misteriosamente prisionera en ellos, y puede ser asimilado por el alma que entra en contacto con ellos” (p.184). Es decir, que se produce una tarea doble, por una parte el educando recibe bienes formativos que ayudan a configurar su propio ser, y

por otra parte, también él es capaz de producir bienes de todo tipo en los que deja marcada su huella de individualidad y con la cual se comunica con los demás. En la práctica esto se manifiesta por ejemplo, por medio de las investigaciones científicas, en cada nuevo invento se encuentra la peculiaridad de su inventor; en cada obra de arte, los sentimientos del artista; en cada acto de amor, las virtudes de su autor.

Por medio de esta agradable comunicación de bienes, se logra estrechar las relaciones interpersonales. Cada persona será capaz de conocer la importancia que tiene lo que hace, valorará que cada uno es insustituible en el mundo, porque lo que uno deja de hacer se quedará sin hacer de esta específica manera como lo hubiera hecho sólo él.

Un último aspecto a tratar es el concerniente con las formas de relación maestro/a – estudiantes, que se observan en los periodos de formación educativa. Específicamente, Stein consideraba que la influencia que se marca en esta época es duradera y decisiva para la vida de ambas partes. Así, Stein (2001) percibe que comporta un alto compromiso la posibilidad de influir tan abiertamente en las personas: “numerosas madres darían mucho si a ellas le abriera su hija su propia alma tan seriamente y se dejara dirigir tan voluntariamente como lo hace ante su maestra” (p.120). Ante esta realidad, es importante decir con Edith que “en las manos de una personalidad inadecuada significan un gran peligro” (2001, p.121).

2.11 EL ARTE DE LA VOCACIÓN MATERNA EN LA EDUCACIÓN PARA LA INFANCIA

“Nunca podrá sustituir total y completamente la escuela, lo que un buen hogar ofrece”

(Stein, 2003a, IV, p.391).

En la misión de la educación de los hijos Edith Stein contempla a la madre como colaboradora principal e insustituible para su formación integral. Para la filósofa alemana es importante que en la infancia se desarrollen unos valores que sustentarán la vida de las personas encomendadas a su cuidado maternal. Consciente de las nuevas perspectivas en cuanto a la función de madre en los contextos actuales, se presentan en este apartado unas aportaciones para las madres, con las cuales se podría procurar una mejor educación para sus hijos. Edith Stein propone cuatro tareas necesarias características de la madre como formadora:

1. Desarrollar su naturaleza lo más puramente posible
2. Estar a la escucha silenciosa de la naturaleza
3. Dejar que crezca sin estorbos allí donde no es necesaria la intervención
4. E intervenir ahí donde el freno y la dirección sean necesarios (Stein, 2003a, IV, p.376).

En apartados anteriores se destacó la importancia del conocimiento de la naturaleza humana, este conocimiento lo deben tener también las madres para poder conocer a sus hijos, es necesario que se respete esta naturaleza, pero también que se tenga el cuidado de ir quitando todo lo que pudiera impedir su desarrollo desde la más tierna infancia.

Este pensamiento de Edith Stein coincide con la autora canadiense Catherine L'Écuyer, quien hace un análisis sobre las consecuencias que acarrea el no detenerse a escuchar la naturaleza del niño. L'Écuyer (2012), afirma que “la naturaleza nunca perdona”

(p.20), por tanto es preciso respetar los ritmos de cada niño, detenerse pacientemente con ellos, para entender su pequeño mundo.

Esto se contradice con el paradigma moderno que indica que hay que saturar a los niños con estímulos de toda clase para conseguir al niño genial (L'Ecuyer, 2012), lo cual conlleva una búsqueda preocupante por desarrollar al máximo sus capacidades, algo que no está mal en sí mismo, sin embargo se convierte en desventajoso para la naturaleza del niño, cuando adelanta sus etapas y no le permite disfrutar de su niñez paso a paso.

L'Ecuyer llama a esto “la obsesión por el alto rendimiento de nuestros pequeños” (2012, p.105), obsesión por tener una interminable lista de materias, deportes, artes, etc., que deben aprender los niños si quieren llegar a ser competentes. La propuesta de Edith Stein y de L'Ecuyer es sin duda aprovechar la infancia con sus propias características, porque en el interior del niño hay mucho que formar, que es más importante que llenarle la cabeza de datos o habilidades. Pronto tendrán en su vida un lugar de manera conveniente, mientras tanto la madre podría encargarse de que la infancia “sea una época de preparación, en que jugando se aprende a pensar, y se estructura la cabeza” (L'Ecuyer, 2012, p.104).

Esta meta conforma el verdadero arte materno, para Stein, lo que ayuda a pensar y estructurar la cabeza, es que la madre enseñe valores humanos y espirituales que favorezcan el desarrollo de la vida en sintonía con la propia naturaleza y sus fines. Edith toma el orden y la obediencia como valores principales y advierte que si no se da desde la edad más temprana una educación en esta dirección, luego se requerirá una lucha prolongada y compleja para conseguirlos. Es de suponer entonces, que mientras más pequeño sea el niño/a, más sencillo le será la adquisición tanto de esas virtudes como de las restantes.

Y cuando el niño/a empieza a hablar, lo propio será enseñarle a decir la verdad, porque quien busca la verdad en sus pensamientos y obras, se forma íntegramente y está preparado para ser más plenamente él mismo. La tarea observadora de la madre servirá para conocer a su hijo, inculcándole confianza en ella, la cual debe partir de la que ella misma deposita en él. Este vínculo de confianza permite que el niño crezca en un ambiente de amor y de seguridad, así se confirma que estos dos elementos son el mejor medio para la educación.

Para Edith, no se educa con el adoctrinamiento, sino con el ejemplo. El amor, por tanto, deja a un lado el temor en la educación, postura bastante frecuente e incluso presumiblemente “necesaria” para imponer la propia autoridad. Según Stein, en la verdadera educación, no cabe el temor, porque la autoridad significa una “dirección firme” pero no una “falsa autoridad” que se demuestra a través de una excesiva tutela y una pobre educación en la libertad. Un correcto desarrollo de la vida interior del niño/a beneficia la libertad que se gana esforzándose en la contención de los gustos e impulsos desordenados propios de la naturaleza caída.

En este sentido, es importante entender lo que puede hacer o dejar de hacer el ejemplo de la madre en sus hijos. El ambiente que gracias a ella nace en el hogar forma parte del desarrollo de la personalidad de sus hijos, éstos se sienten así protegidos y van aprendiendo lo que realmente es importante en la vida. Una madre con una concepción adecuada del mundo tendrá esa mirada serena para encontrar las posibilidades de desarrollo de sus hijos y la mirada virtuosa que logra el momento adecuado para corregir con firmeza los instintos peligrosos que debe desarraigar en sus hijos. Sólo esa verdadera madre que

ama a sus hijos, encontrará continuamente “las palabras que para *este* ser humano y para *este* instante son las adecuadas” (Stein, 2003a, IV, p.81).

Una madre también ha de hablar de Dios a sus hijos. Será en la cuna del hogar donde aprendan lo grande del amor, y entenderán lo precioso del amor de Dios viéndolo reflejado en el trato de la madre. La generosidad se convertirá, por tanto, en una manifestación temprana del amor de los niños/as hacia su madre, su padre y sus hermanos. La familia numerosa es, en este sentido, un campo que favorece la práctica de esta virtud, al intentar convivir con alegría las diferentes personalidades, formas distintas de hacer las cosas, gustos, ilusiones, trabajos y diversiones. Finalmente, la madre es, “el corazón de la familia y el alma de la casa” (Stein 2003a, IV, p.39).

CONCLUSIÓN

CONCLUSIÓN

El eje principal de este trabajo ha sido la centralidad del conocimiento de la persona humana y en lo que constituye su verdadero bien. Se trata de volver la mirada hacia la persona humana, para conocerla, y así determinar la mejor forma de educarla. La propuesta de una antropología filosófica que sustente a la pedagogía tiene como fin mostrar desde una nueva perspectiva una educación humanista coherente con los retos actuales.

En primer lugar, se ha visto con claridad que una base filosófica es clave en la formación de profesores, puesto que desarrolla una especie de personalidad o carácter reflexivo y crítico, observador y cuestionador, por el cual el docente logra comprometerse integralmente con la educación de la persona humana. De esta forma, el estudio invita a un acercamiento personal de los maestros a asignaturas nucleares, como Filosofía de la Educación o Antropología Pedagógica.

Dicha aproximación favorece la prevención contra las ideologías de moda en educación. El problema educativo consiste en que los nuevos métodos, herramientas, etc., abstraen a una población privada de espacios de discusión sobre las nuevas tendencias. La gran mayoría de maestros no analiza conscientemente la orientación de su práctica pedagógica según unos fines educativos, las leyes de la naturaleza humana y unos objetivos en relación con la individualidad peculiar de cada sujeto.

Un segundo aspecto destacable de este estudio es el recorrido por los diferentes tipos de antropologías que subyacen a las teorías pedagógicas. Este aporte ha sido muy significativo, en cuanto que ha mostrado la visión del hombre que han tenido en cuenta, consciente o inconscientemente, los proyectos educativos más representativos.

La aportación más sobresaliente de este análisis antropológico, ha sido comprobar, a partir de lo anterior, la necesidad de la fundamentación de la pedagogía con una antropología filosófica de corte metafísico, considerando que sólo una ciencia de este tipo puede aportar una idea de hombre verdadero, unos objetivos y unos fines educativos que respondan a la problemática escolar actual, a saber, una escuela desprovista de valores humanos, interesada en el tener, más no en el ser.

Estas consideraciones posibilitaron un recorrido por algunos aspectos ético–antropológicos de importancia que brindan una respuesta a la pregunta que fue planteada al inicio de esta investigación: ¿De qué factores ético–antropológicos depende la formación ética–integral de los estudiantes según la propuesta educativo–antropológica de Edith Stein?

Fue decisivo procurar una sistematización de los aspectos encontrados que en Edith Stein poseen la cualidad de ser los más idóneos para la formación integral. Evidentemente, a través de la argumentación y el tratamiento de la información de forma coherente, fiel, integradora y comprensiva, propia del método documental aplicado, se ha podido sintetizar en los capítulos anteriores la influencia de estos elementos ético–antropológicos para la educación.

La propuesta de Edith Stein consiste en una comprensión del hombre en su esencia, un acercamiento a su naturaleza humana originaria y caída, una libertad plenificada, una voluntad ejercitada y firme, un descubrimiento de su individualidad, un entendimiento claro y verdadero, una atención a la diferencia de educación de hombres y mujeres, una

influencia provechosa de maestros formados integralmente y un aprovechamiento del arte materno de la educación en la infancia.

Todos estos aspectos han constituido la aportación más importante de este estudio, con el cual se desea contribuir a padres y maestros en la difícil pero fecunda tarea de formar, es decir, de configurar desde dentro una adecuada estructura interior. Ahora bien, a continuación se explica brevemente las ideas más destacadas de cada uno de los aspectos estudiados en este trabajo de investigación.

La propuesta del conocimiento del ser humano como persona es el *primer aspecto* que enmarca Edith Stein en su antropología y, como tal ha sido mencionado en frecuentes ocasiones a lo largo de este estudio. El hombre es, ante todo, alma espiritual, lo cual significa que el espíritu contiene la forma que debe dar a la persona. Esta es una consideración muy profunda, pero necesaria, puesto que sin una idea clara en este sentido, la educación no cumple con su función. El ser humano no puede ser considerado un animal, tampoco un ser dominado por sus instintos o condicionado por estímulos. El ser humano es una gran obra de arte de la creación divina, es más de lo que el mismo ser humano puede pensar, de ahí deriva el cuidado delicado que debe tener el educador, su tarea conlleva una responsabilidad muy grande.

A continuación, el *segundo aspecto* se centró en la naturaleza humana. En este punto, Stein advierte sobre la pobreza de una pedagogía sin fundamentos, por tanto, propone a los maestros una adecuada idea de hombre. Ante dos posturas antagónicas sobre el hombre, a saber, una mirada pesimista sobre la posibilidad de educar, y el naturalismo que predica la bondad natural sin intervención, Edith Stein analiza una postura intermedia:

el hombre siente anhelo por la bondad pura, pero también tiene inclinaciones desordenadas que eliminar.

Emerge entonces el *tercer aspecto* considerado en este estudio, la comprensión del hombre según su naturaleza caída, la cual muestra la necesidad que tiene de formación. El ser humano cae fácilmente en el engaño de sus sentidos, de sus debilidades, etc., por tanto, es urgente que reconozca que aunque su conciencia lo estimula al bien, siempre tendrá la opción por dejarse dominar de las pasiones.

El estado de suspensión y la educación de la libertad, fue el *cuarto aspecto* a señalar. La tensión que vive el ser humano frente a lo bueno y lo malo y las distintas posibilidades de elección que tiene ante sí, hacen que exista un punto de apoyo importante en la labor educativa. El maestro debe intervenir en este estado de suspensión para enseñarle al estudiante a saber elegir, a partir de un conocimiento profundo sobre sí mismo, lo que le forma y lo que le educa más. La libertad, entendida desde esta visión, convierte a la persona en dueña de sí, capaz de tomar su vida entre sus manos. Mediante sus decisiones demuestra su propia capacidad de pensamiento, en definitiva, la autenticidad de su vida.

Esta libertad se irá desarrollando, a través del *quinto aspecto* considerado: los actos de la voluntad. Estos fortalecen la personalidad de quien los pone en práctica. Consiste en una educación de los afectos y del sentimiento, a base de elección, decisión, renuncia y sacrificio. Un hombre y una mujer de voluntad vale mucho, no obstante haga falta trabajar y perseverar para serlo.

El *sexto aspecto* que sobresale a continuación es el de la individualidad. El hombre verdadero concuerda con la imagen divina, desarrolla, dirige, eleva, transforma la

naturaleza dada y la plenifica. Los docentes tienen la misión, como dice Stein, de cincelar la forma individual de cada hombre particular, lo cual se logra a través del conocimiento de cada uno. El trato personal es el medio principal que resuelve los problemas del conocimiento del alumno, porque aunque dos personas hagan *lo mismo*, en realidad no hacen *lo mismo*, algo de su particular individualidad queda en cada acción con la cual se comunica con los demás. En la comunicación entre maestro y estudiante se adquiere confianza y compromiso que favorece el crecimiento personal, los maestros deben aprovechar esa peculiaridad de cada ser humano dentro de la clase, para crear un ambiente formativo, de solidaridad y de respeto por los otros.

En *La especificidad de ser hombre o mujer*, séptimo aspecto en estudio, se dio importancia a la educación particular que deben recibir los estudiantes según su género. Las tendencias actuales olvidan la individualidad de cada uno y prefieren una igualdad en el trato, en los objetivos y metas. La propuesta de Stein considera que tanto hombre como mujer deben educarse con igualdad de oportunidades pero sin dejar de lado la esencia de su naturaleza específica.

Una fuente de colaboración fecunda es la intervención activa de la comunidad en el proceso educativo. El *octavo aspecto* estudiado menciona que en el centro de las comunidades es donde el ser humano forma su carácter, dando primacía a acciones virtuosas tales como el ejercicio de la solidaridad, la justicia, la veracidad o el bien común. Las virtudes que para los estudiantes son las metas de su formación, deben recordarles a los maestros que no se puede educar con miras individualistas, por el contrario, cada una de sus prácticas trascienden a la vida común, “donde no nos encontramos aislados ni podemos salir adelante sin la ayuda de los demás” (García Madariaga, 2009, p.265).

Además, enseñar a pensar y enseñar a pensar bien es tarea ideal de la educación, ésta se debe desarrollar con el fin de mejorar el entendimiento de los educandos, *noveno aspecto* de este estudio. Stein señaló dos características esenciales para esta formación, a saber, la claridad y la verdad. Así pues, en esto consistirá la tarea: en enseñar a tener juicios verdaderos, percepciones claras y conceptos concretos. Los estudiantes deben llegar a ser buscadores de la verdad, dejándose medir por ella, adecuando sus criterios al despliegue de la verdad auténtica en la propia vida. Se recuerdan las palabras de Céspedes (2014), cuando afirma que, la verdad no es para lucirla, sino para aceptarla con humildad y claridad pues la verdad conocida humaniza. Por otro lado, la claridad en la educación se traduce en un empeño porque la meta y los medios de la educación sean precisos, un trabajo arduo para que el conocimiento sea percibido con seguridad y no confusamente, y por último, que el proyecto de vida de cada individuo se debe claramente según su naturaleza y su misión particular.

El apartado dedicado a los maestros, *décimo aspecto*, resume la influencia específica que produce en los educandos, por tanto, cada docente debe tener claridad en sus objetivos, porque su actuar se regirá según la concepción que posea sobre el lugar del hombre en la sociedad. Su tarea máxima es formar en sus estudiantes seres capaces de aportar creativamente el bien en la humanidad. Esta meta la logrará en la medida que sepa empatizar con los demás, con la peculiar individualidad que posea y desarrolle cada uno.

Finalmente, en la vida de familia se encuentra, para Edith Stein, una figura esencial capaz de transformarla en bien de la educación de los hijos. La misión que poseen las madres en la formación integral del niño es decisiva, ellas pueden cumplirla, en la medida que desarrollen, escuchen e intervengan asertivamente en la educación de la naturaleza de

sus hijos. Una madre que respeta los ritmos de crecimiento y de aprendizaje, que permite que el niño disfrute su niñez: ayudándolo a dominar sus instintos con paciencia y procurándoles el alimento espiritual necesario, podrá hacer que su hijo/a sea un ser humano integral y le está preparando con una base espiritual e intelectual que le permitirá más tarde intervenir en la sociedad buscando ante todo el bienestar de la comunidad.

Concluido este resumen sobre cada uno de los aspectos ético–antropológicos destacados en este estudio, observamos que la tarea formativa, desde la antropología pedagógica de Edith Stein, “significa abrir el espíritu y el corazón de los alumnos a recibir esta riqueza (...) se trata, por tanto, de despertar en él sentimiento de alegría por lo verdaderamente bello y bueno, pero no sólo eso. El sentido del valor de las cosas sólo se desarrolla de muchas maneras en el niño cuando ve cómo toma posición al respecto el adulto, especialmente el educador: su entusiasmo suscita entusiasmo” (Stein, 2001, p.104). Ésta es la manera en que el formador interviene en este proceso educativo y como lo engrandece porque, en definitiva, el alumno no está sólo, debe contar con la dirección, el ejemplo y el apoyo de sus maestros.

En efecto, y tal como lo expresa Edith (2003a, IV), los maestros tienen “algo más que dar que los bienes culturales objetivos”, porque los niños/as “necesitan no sólo lo que *tenemos*, sino lo que *somos*” (p.390).

Finalmente, un extracto de la conferencia de Stein, sobre *Los tiempos difíciles y la formación*, afirma la convicción de la autora de esta investigación sobre la importancia del esfuerzo entregado verdaderamente a una educación integral:

...cuántas pequeñas criaturas, que vienen de la inmundicia y del abandono moral, físicamente nerviosos y anímicamente en una situación miserable, comienzan a sentir aquí [en la escuela] por primera vez una 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 (2003a, IV, p.391).

VALORACIÓN FINAL

VALORACIÓN FINAL

Este trabajo de investigación basado en la reflexión filosófica educativa, la metafísica, la ética y, especialmente, la antropología pedagógica, concluye considerando que ha sido posible proporcionar a la comunidad pedagógica elementos prácticos para la educación integral de las personas.

Es importante recordar que el principal objetivo de esta propuesta fue determinar los factores educativo–antropológicos que influyen en la formación ética–integral de los jóvenes desde la propuesta de Edith Stein. Dicho objetivo ha sido viable mediante la aplicación del método documental, logrando una sistematización breve de la extensa obra antropológica y pedagógica de la filósofa alemana.

Un aspecto sobresaliente del presente estudio, fue la identificación de bases antropológicas de distintas corrientes pedagógicas actuales. El análisis que se desarrolló sobre estos elementos, proporcionó lineamientos ineludibles que fortalecieron la comprensión de una pedagogía mejor fundamentada en la idea del ser humano.

A través de la aproximación a la antropología se aceptó el reto de presentar unos aspectos ético–antropológicos que facilitaran el proceso educativo y que logaran la meta de una educación integral, basada en la figura steiniana. La lectura de las obras de Edith Stein permitió la elección y el desarrollo de once aspectos ético–antropológicos relevantes con los que se desea aportar a las aulas una nueva visión de la educación humanista.

Cada uno de los once aspectos detallados en este estudio ha sido desarrollado con el propósito de convertirse en una carta de navegación para los maestros, son unas pautas

importantes que Edith Stein comunicó durante las continuas conferencias realizadas como educadora en el colegio de Espira. El aporte de cada uno de ellos consiste en que pueden proporcionar un conocimiento más cuidadoso de la persona humana, para así, entender verdaderamente la *materia* en formación, y poder centrar el objetivo de la misma, sin olvidar la meta que se quiere alcanzar.

Conjuntamente, este estudio se enriqueció con las aportaciones de dos filósofos contemporáneos que directa o indirectamente comparten los ideales de la educación integral previstos para este trabajo: Alejandro Llano y Alasdair MacIntyre.

Finalmente, se considera importante apuntar el horizonte que esta investigación deja abierto y que la autora pretende profundizar en posteriores trabajos: un posible vínculo entre esta propuesta pedagógico–antropológica steiniana y el enfoque fenomenológico–hermenéutico de Max van Manen, para poder profundizar especialmente en el valor significativo que tiene la figura del maestro y su relación profunda con los estudiantes.

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Álvarez, J. (2007). Una filosofía verdaderamente humanista para una educación personalista: la visión de Jacques Maritain. *Revista Comunicación y Hombre*, (3), 51–60. Recuperado de <http://redalyc2.uaemex.mx/articulo.oa?id=129412635004>
- Ángel, J. (2007). La importancia de la idea del hombre: un proyecto pedagógico desde la reflexión de Edith Stein. *Revista Magistro. I* (2), 263 – 270. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4038537>
- Aristóteles (1985). *Ética Nicomáquea*. Trad. Pallí Bonet. Madrid: Gredos.
- Aristóteles (1981). *Política*. Trad. J. Pallí Bonet. Barcelona: Bruguera.
- Barradas, M. (s.f.). El maestro es un agente moral. *Revista Graffilia*. México. 74–84. Recuperado de <http://www.filosofia.buap.mx/Graffilia/6/74.pd>
- Barrio, J. (1998). *Elementos de Antropología Pedagógica*. Madrid: Ediciones Rialp S. A.
- Barrio, J. (2000). Las bases gnoseológicas de las modernas teorías del aprendizaje. Una interpretación crítica del paradigma constructivista. *Revista de Educación (Ministerio de educación y cultura)* (321) p. 351–370. Recuperado de <http://crisiseducativa.files.wordpress.com/2008/08/bases-gnoseologicas-de-las-modernas-teorias-del-aprendizaje.pdf>
- Barrio, J. (2004). La Coeducación. Un acercamiento desde la antropología pedagógica. *Persona y derecho*. 50, 325–354. Recuperado de http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/14424/1/PD_50_09.pdf

- Barrio, J. (2009). *El balcón de Sócrates. Una propuesta frente al nihilismo*. Madrid: Ediciones Rialp S. A.
- Barrio, J. (2013). *La innovación educativa pendiente: formar personas*. Barcelona: Erasmus Ediciones.
- Bernal, A. (2006). Antropología de la educación para la formación de profesores. *Educación y educadores*, 9, (2), p. 149–167. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2288210.pdf
- Camps, V. (2008). *Crear en la educación. La asignatura pendiente*. Barcelona: Ediciones Península.
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación. (Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza)*. España: Graó
- Cerini, A. (2006). *El humanismo pedagógico en el debate pedagógico contemporáneo*. Centralidad de la persona humana en el pensamiento de Mantovani, Quiles y López Quintás. (1ra ed.). Buenos Aires: Durken.
- Céspedes, P. (2014). Fenomenología de la fe y antropología en Edith Stein: en miras de una pedagogía empática. *Revista Humanidades*, 4, p.1–16
- Choza, J. (1985). *Antropologías positivas y Antropología Filosófica*. Navarra: Ediciones Cénlit.
- Crespo, M. (2010). Aspectos fundamentales del método de Edith Stein. *Teología y vida*. Pontificia Universidad Católica de Chile. *LI*, 59–78. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/tv/v51n1-2/art04.pdf>

- Cobos, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Colección Transmedia XXI. Publicaciones y ediciones de la Universitat de Barcelona. Recuperado de [http://www.razónypalabra.org.mx/varia/Aprendizaje Invisible.pdf](http://www.razónypalabra.org.mx/varia/AprendizajeInvisible.pdf)
- Delgado, I. (2007). Edith Stein: Una visión filosófica y católica de la educación. *Religión y cultura*. LIII, 463 – 498. Recuperado de http://www.religionycultura.org/2007/241-242/RyC241-242_5.pdf
- Fazio, M. (2007). *Historia de las ideas contemporáneas. Una lectura del proceso de secularización*. Segunda edición revisada. Madrid: RIALP S.A.
- Ferrer, U. (2009). Individuo, individualidad y solidaridad en Edith Stein. Ponencia. *II Congreso Internacional de Mística y Pensamiento contemporáneo: Hacia una comprensión de la persona humana*. 57–69. Recuperado de <http://www.um.es/urbanoferrer/publicacionescongresos.php>
- Fullat, O. (1987). Filosofía de la educación: conceptos y límites. Universidad de Barcelona. *Educator*, 11, 5–15. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn11p5.pdf>
- García, M. (2009). *La educación en Alasdair MacIntyre: contextos y proyectos*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Navarra. Facultad Eclesiástica de Filosofía. Pamplona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10171/5034>
- García, J. y Vilanou, C. (2011). *Por una autonomía responsable: hacia una pedagogía del sentido común*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/146.pdf>

- García, M. y García, J. (2012). *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y de siempre*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). España: Narcea S. A.
- Hamann, B. (1992). *Antropología pedagógica. Introducción a sus teorías, modelos y estructuras*. España: Vicens Vives. Trad. José Quintana.
- Hansen, D. (2001). *Llamados a enseñar*. España: Idea Books.
- Hansen, D. (2002). *Explorando el corazón moral de la enseñanza*. España: Idea Books.
- Irizar, L., González, J. y Noguera, C. (2010). Educación y desarrollo humano. Una propuesta de educación humanista para Latinoamérica. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. 15, 147–176. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86918064007>
- Irizar, L., Llorente, B., Zanoti, G., Kobiec, T., Niño, D., González, J. (2012). *Humanización de la vida sociopolítica según “Caritas in veritate”*. Universidad Sergio Arboleda. Bogotá: San Pablo.
- Irizar, L. (2013). *Humanismo cívico. Una invitación a repensar la democracia*. (3ra ed. revisada y ampliada). Bogotá: San Pablo
- Jordán J. (2003). Influencia tácita del profesor y educación moral informal. Universidad Autónoma de Barcelona. *Revista Española de Pedagogía*. LXI, (224), 153–172. Recuperado de <http://revistadepedagogia.org/20070602113/vol.-lxi2003/n%C2%BA-224-enero-abril-2003/influencia-tacita-del-profesor-y-educacion-moral-informal.html>

- Llano, A. (1985). *El futuro de la libertad*. Universidad de Navarra. España: Ediciones EUNSA.
- Llano, A. (2000). *Humanismo Cívico de Alejandro Llano. ISTMO. Empresa, Humanismo, Ética*. Ed. 250. México.
- Llano, A. (2001). *El diablo es conservador*. Universidad de Navarra (1era ed.). España: Ediciones EUNSA.
- Llano, A. (2002). *Actualidad del Humanismo Cívico. Cuadernos de Pensamiento*. 15. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- Llano, A. (2003). *Repensar la universidad. La universidad ante lo nuevo*. Madrid: Ediciones internacionales universitarias.
- Llano, A. (2005). *La vida lograda*. Barcelona: Ariel.
- Llano, A. (2007). *Cultura y pasión*. Universidad de Navarra (1era ed.). España: Ediciones EUNSA.
- MacIntyre, A. (1987). *After Virtue (Tras la Virtud). A Study in Moral Theory*. London: University of Notre Dame Press. Traducción española, Barcelona: Editorial Crítica.
- Mallart, J. Mallart, A. y Valls, R. (2011). *Educación para la responsabilidad en una pedagogía humanista*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/91.pdf>
- Maritain, J. (1981). *La educación en este momento crucial*. Buenos Aires: Club de lectores.

- Maritain, J. (2001). *Humanismo Integral*. (2da. Ed.) España: Palabra.
- Matthews, M.R. (1994). Vino viejo en botellas nuevas: un problema con la epistemología constructivista. *Enseñanza de las ciencias*, 12, (1) 79–88. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v12n1p79.pdf>
- Palmar, W. (2006). La dimensión moral de la enseñanza y el currículum. *Laurus*, 12 (22), 49–75. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102204
- Páramo, P. (2008). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Peralta, M. (2008). El derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de educación*, (47), 33–47. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie47a02.pdf>
- Platón (1992). *República*. Equipo de traducción: Santa Cruz, María Isabel; Vallejo Campos, Álvaro; Cordero, Néstor Luis. Madrid: Gredos.
- Platón (1992). *Leyes*. Equipo de traducción: Santa Cruz, María Isabel; Vallejo Campos, Álvaro; Cordero, Néstor Luis. Madrid: Gredos.
- Quintana, J. (2004). *La educación está enferma*. España: Nau Libres.
- Quintana, J. (2005a). Crítica pedagógica de los sistemas educativos occidentales. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, 13, (46), 55–66. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n46/v13n46a03.pdf>

- Quintana, J. (2005b). La Filosofía de la Educación de Schleiermacher. *Revista española de Pedagogía*. LXIII (231), 181–202. Recuperado de <http://revistadepedagogia.org/2007060267/vol.-lxiii-2005/n%C2%BA-231-mayo-agosto-2005/la-filosofia-de-la-educacion-en-schleiermacher.html>
- Riego, I. (2006). Edith Stein, una pensadora para nuestro tiempo. *Revista Agustiniiana*. XLVIII, (144), 529–559. Recuperado de <http://www.personalismo.net/PDF/0712/edithstein.pdf>
- Sánchez, R. (2014a). Antropología filosófica y personalismo en Edith Stein. Primeras aproximaciones. *Revista de Filosofía*. 13, (1), 25–44. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4856852>
- Sánchez, R. (2014b). La individualidad personal en Edith Stein. *Stoa*. 5, (9), 41–55. Recuperado de <http://revistas.uv.mx/index.php/Stoa/article/view/854>
- Stein, E. (1994a). *Ser finito ser eterno*. Trad. Alberto Pérez Monroy. México: FCE.
- Stein, E. (1994b). *La ciencia de la Cruz*. Burgos: Monte Carmelo.
- Stein, E. (2001). *La mujer. Su papel según la naturaleza y la gracia*. 3ra edición. Madrid: Ediciones Palabra.
- Stein, E. (2003a, I). *Edith Stein. Escritos autobiográficos y cartas*. Colección Obras completas. Traducción del alemán por Francisco Javier Sancho, et al. Revisión Julen Urkiza. Buenos Aires: Monte Carmelo.
- Stein, E. (2003a, IV). *Edith Stein. Escritos antropológicos y pedagógicos*. Colección Obras completas. Traducción del alemán por Francisco Javier Sancho, et al. Revisión Julen Urkiza. Buenos Aires: Monte Carmelo.

- Stein, E. (2003b). *La estructura de la persona humana*. (1ra ed.). Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Stein, E. (2006). *Estrellas Amarillas. Autobiografía: infancia y juventud*. Traducción del alemán: Carlos Castro y Ezequiel García. Madrid: Editorial de Espiritualidad
- Stubbemann, C. (s.f.). El concepto de “formación” según Edith Stein. *IV Congreso Internacional Educación Católica para el siglo XXI*. La educación para la “interioridad”. Aportación de la Compañía de Jesús y de la Orden del Carmelo a la educación.
- Unesco, (1995). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la educación internacional sobre la educación para el siglo XXI. Compendio. Ediciones Unesco. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Vaello, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. España: Graó.
- Vásquez, S. (2012). *Filosofía de la educación. Estado de la cuestión y líneas esenciales*. (2da ed.). Buenos Aires: CIAFIC Ediciones.
- Vilanou, C. (2002). La pedagogía teológica en Edith Stein. *Revista española de pedagogía*, LX, (223) 481 – 500. Recuperado de <http://revistadepedagogia.org/20070604150/vol.-lx-2002/n%C2%BA-223-septiembre-diciembre-2002/la-pedagogia-teologica-en-edith-stein-1891-1942.html>
- Zanotti, G. (2005). *Hacia una hermenéutica realista: ensayo sobre una convergencia entre Santo Tomás, Husserl, los horizontes, la ciencia y el lenguaje*. Buenos Aires: Universidad Austral.

PÁGINA WEB DE INTERNET

<http://www.easse.org/es/reasons> (European association single–sex education)