UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

La pedagogía con sentido en el pensamiento de Edith Stein: sistematización de su legado pedagógico (1926-1933) y su relación con la práctica docente como formadora de maestras en Espira (1923-1931)

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Milagros María Muñoz Arranz

Director

David Reyero García

Madrid

© Milagros María Muñoz Arranz, 2021

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

LA PEDAGOGÍA CON SENTIDO EN EL PENSAMIENTO DE EDITH STEIN:

Sistematización de su legado pedagógico (1926-1933) y su relación con la práctica docente como formadora de maestras en Espira (1923-1931).

Tesis Doctoral que presenta

MILAGROS MARÍA MUÑOZ ARRANZ

para la obtención del Grado de Doctor

Bajo la dirección del doctor

DAVID REYERO GARCÍA

Madrid

2021

DEDICATORIA

En primer lugar a mis padres, por su ejemplo de diligencia y constancia en el trabajo, por la educación recibida sin la cual hubiese sido imposible llegar hasta aquí.

En segundo lugar al Profesor Dr. David Reyero, por haber confiado en este proyecto, por sus consejos y por la paciencia mostrada en todo momento.

Finalmente a todos aquellos que me han acompañado y animado a lo largo de este tiempo de investigación.

ÍNDICE

RESUMEN ..... **II**

ABSTRACT ..... **IV**

INTRODUCCIÓN **1**

CAPITULO 1. ..... **7**

EDITH STEIN: LA MUJER PEDAGOGA **7**

1.1. LA CONFIGURACIÓN DE SU PERSONALIDAD COMO MUJER PEDAGOGA **7**

1.1.1. La familia como agente educador. 8

1.1.2. Las claves de su personalidad durante la infancia (1891-1906). 12

1.1.3. La crisis de la adolescencia (1906-1907). 12

1.1.4. Formación académica en el ámbito de la Pedagogía. 17

a) Su vocación: la educación de la persona. 17

b) Formación académica específica orientada a la enseñanza y a la educación. 18

c) El trasfondo religioso en la evolución de su pensamiento antropológico y pedagógico. 24

1.1.5. Los primeros compromisos con la Pedagogía. 25

1.2. EDITH STEIN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ALEMÁN **28**

1.2.1. Contexto histórico-pedagógico. 28

1.2.2. La postura de Edith Stein ante el sistema educativo alemán. 33

1.2.3. La reivindicación de una reforma educativa. 37

1.2.4. La valoración de la educación de la mujer. 38

a) La especificidad de la mujer según Edith Stein. 40

b) Contexto histórico respecto a la mujer y la educación. 41

c) Intervención de Edith Stein en la formación de las mujeres desde el ámbito de la política. 44

d) Intervención en la formación de las mujeres desde el ámbito de la pedagogía 47

1.2.5. Experiencia docente de Edith Stein 49

a) Primeras experiencias como docente (1911-1923) 49

b) Docente en el Centro de Formación del Profesorado de Espira (1923-1931). 52

c) Ciclo de conferencias, cursos y artículos en el ámbito pedagógico (1926-1933) 53

Trabajos sobre pedagogía en general. 53

Contribuciones al ámbito de la pedagogía desde la perspectiva de la formación de la mujer. 58

d) Docente en el Instituto de Pedagogía Científica de Münster (1932-1933). 62

e) La planificación de un proyecto pedagógico propio. 64

1.3. SÍNTESIS **66**

CAPÍTULO 2 ..... **71**

DESARROLLO DEL ESQUEMA PEDAGÓGICO DE EDITH STEIN 71
2.1. EL ESQUEMA PEDAGÓGICO ELABORADO POR EDITH STEIN 72
2.2. ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA COMO FUNDAMENTO DE LA PEDAGOGÍA 73
2.3. ANTROPOLOGÍA TEOLÓGICA 76
2.3.1. La necesidad de restaurar la naturaleza herida del ser humano. 80
2.3.2. Los dones individuales según la antropología teológica 83
2.4. ANTROPOLOGÍA EMPÍRICA 83
2.4.1. Limitaciones de la antropología empírica y sus consecuencias pedagógicas. 84
2.4.2. La psicología en su relación con la pedagogía. 87
a) Contextualización espacio-temporal de la psicología 87
b) Valoración de los tipos de psicología según Edith Stein. 91
c) La psicología para una educación individualizada 93
2.4.3. Aportaciones de la sociología a la pedagogía. 95
2.5. DISCIPLINAS NORMATIVAS (filosofía – teología) 97
2.5.1. La Filosofía. 97
2.5.2. La Teología. 98
2.5.3. La Metafísica 101
2.6. EL SER HUMANO COMO UNIDAD BIOLÓGICA: OBJETO DE CUIDADO 104
2.6.1. Especie ser humano y pluralidad de tipos. 104
2.6.2. El ser humano como cosa material 107
2.6.3. El ser humano como organismo vivo. 108
2.6.4. La materia y forma en el desarrollo del individuo. 109
2.6.5. El ser humano como ser anímico. 112
a) ¿Qué significa tener alma? 112
b) El alma vegetativa frente al alma humana. 113
c) El alma animal frente al alma humana. 115
d) El alma humana: lugar del propio yo personal. 116
e) El alma habla a través del cuerpo. 118
f) La vida anímica: actualización de las potencias. 119
2.6.6. Configuración del alma mediante el proceso educativo. 121
2.6.7. Individualidad del ser. 123
a) Percepción y expresión de la individualidad humana frente a la individualidad animal y sus repercusiones pedagógicas. 124
b) Percepción y expresión de la individualidad según los actos del alma. 126
c) Individualidad según las fuerzas corporales y anímicas. 126
2.6.8. El ser humano como objeto de cuidado: implicaciones pedagógicas. 128
a) Cuidado del desarrollo natural del individuo y de su entorno. 129
b) Necesidad de cuidado de la interioridad y su expresión. 131

2.7. EL SER HUMANO COMO PERSONA: EDUCANDO Y EDUCADOR 133
2.7.1. La persona como ser espiritual. 134
2.7.2. La empatía y la apertura al exterior del yo. 137
2.7.3. La contribución de los actos de empatía para el autoconocimiento de la persona. 138
2.7.4. La persona es libre para emprender su formación. 139
2.7.5. El ser humano como persona espiritual en su dimensión social. 140
a) La persona como miembro de una comunidad. 140
b) Interacción individuo-comunidad. 142
c) Agentes y necesidad de educación de la dimensión social para desarrollar la responsabilidad social. 144
d) La configuración de la persona como un tipo social. 146
e) Peligros potenciales en la configuración de la dimensión social. 148
f) La noción de pueblo en el pensamiento de Edith Stein. 149
g) Relación entre pueblo y cultura. 151
h) El individuo y el pueblo. 152
i) El significado de vivir como miembro del pueblo: el sentimiento de pertenencia y sus implicaciones educativas. 153
2.7.6. Las personas como protagonistas del proceso educativo. 157
2.7.7. La persona del educando. 158
a) El desarrollo de las potencias: proceso de actualización. 158
b) De la heteroeducación a la autoeducación: límites y normas. 160
c) La expresión de la individualidad del educando en el contexto escolar. 163
2.7.8. La persona del educador. 164
a) La perfectibilidad del educador. 166
b) El sentido de las nociones de verdad y claridad en la educación. 167
c) Formación del profesorado: licenciados y maestros. 168
d) La formación científica del educador. 170
e) Límites del educador: la necesidad de comprender a la juventud. 171
f) Actitud del educador: educere y educare. 174
2.8. FENOMENOLOGÍA DEL ACTO PEDAGÓGICO 175
2.8.1. Enseñanza y aprendizaje. 175
a) Agentes educadores: las manos que trabajan y los instrumentos. 175
La familia. 176
La escuela y el educador. 180
Coordinación familia-escuela. 183
El papel del Estado. 185
La Iglesia como institución colaboradora en la educación. 187
El apoyo de asociaciones educativas. 188
La influencia del grupo de iguales. 188
b) Los conceptos de educación, enseñanza y formación según Edith Stein. 189

c) La meta formativa como proceso interior o Bildung. 192
d) El material que tiene que ser formado. 193
e) El proceso de formación como acto configurativo. 195
f) La configuración de la personalidad como resultado del proceso educativo. 197
g) La educación de la dimensión social en el aula. 198
2.8.2. Guiar y ser guiado. 199
a) Disposiciones internas. 201
b) Libertad de acción en la formación. 202
c) Materiales formativos externos. 202
d) La empatía en el proceso de guía. 205
Límites de la empatía como conocimiento del educando: engaños y errores en la interpretación. 207
El lenguaje verbal y no verbal como instrumentos para la empatía. 209
e) La adolescencia: período crítico donde cuidar el proceso de guía. 212
f) La necesidad de guía frente a la capacidad de autoformación. 213
g) Necesidad formativa de los guías. 216
2.8.3. Ejemplo, imitación y seguimiento. 217
a) En la familia. 220
b) En la educación escolar o institucional: el educador como modelo. 221
c) Responsabilidad personal y autoformación en relación al seguimiento de un modelo. 223
2.9. APROPIACIÓN Y OFRECIMIENTO DE BIENES INTELECTUALES Y ESPIRITUALES 226
2.9.1. Teoría de la enseñanza general y particular. 227
a) Conocimiento y ciencia. 228
b) Capacidad y técnica. 231
2.9.2. Vida interior y valores. 239
a) El ánimo y disposición anímica. 239
b) Los sentimientos y su influencia en la configuración de la persona. 241
c) La educación en valores. 243
2.9.3. Voluntad, acción y objetivos. 250
a) Voluntad. 251
b) Acción. 254
c) Objetivos. 257
2.9.4. La adquisición de hábitos como objetivo pedagógico. 258
a) Establecimiento de hábitos según las inclinaciones y los talentos. 260
b) La fuerza de la voluntad como hábito: formación en la acción. 262
2.9.5 Orientaciones para la elaboración de un plan de estudios. 263
a) La necesidad de espíritu crítico para valorar las propuestas pedagógicas. 264
b) Líneas fundamentales para un plan de estudios. 265
c) La formación en el área del lenguaje. 266
d) Educación artística. 268
e) Enseñanza de Historia, Matemáticas y Ciencias naturales. 269

f) Educación religiosa.....270
g) Educación individualizada: conocimientos teóricos y prácticos.....271
h) Orientación académica y profesional.....273
i) Educación emocional.....273
2.10. LA UNIDAD DE LA PERSONA, CONFIGURACIÓN BÁSICA RESPECTO A SÍ MISMO Y HACIA LA ORDENACIÓN DEL ENTE. DIOS Y EL SER HUMANO.....275
2.10.1. La educación orientada al Bien, la Verdad y la Belleza como perfección de la persona en su unidad.....276
2.10.2. Configuración de la dimensión trascendental: Dios y el ser humano.....280
2.11. SÍNTESIS.....284
CAPÍTULO 3.....289
PRÁCTICA DOCENTE EN ESPIRA (1923-1931): estilo docente y coherencia con su teoría pedagógica.....289
3.1. MARCO HISTÓRICO Y JURÍDICO DEL CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESPIRA.....291
3.2. CURSOS Y CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO DE EDITH STEIN.....293
3.3. PRESENTACIÓN DE LOS CONTENIDOS TRABAJADOS EN CLASE: ESTILO DOCENTE DE EDITH STEIN.....297
3.4. CONTENIDOS CURRICULARES SEGÚN LA ORDEN MINISTERIAL PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE 1912.....299
3.4.1. Primero de Magisterio.....299
a) Lectura: prosa y poesía.....299
b) Expresión oral y escrita.....300
c) Intervención de Edith Stein.....300
3.4.2. Segundo de Magisterio.....301
a) Lectura: prosa y poesía.....301
b) Expresión oral y escrita.....302
c) Intervención de Edith Stein.....302
3.4.3. Tercero de Magisterio.....303
a) Lectura: prosa y poesía.....303
b) Expresión oral y escrita.....304
c) Intervención de Edith Stein.....304
3.4.4. Cuarto de Magisterio.....306
a) Lectura: literatura, prosa y poesía.....306
b) Expresión oral y escrita.....306
c) Intervención de Edith Stein.....307
3.4.5. Quinto de Magisterio.....310
a) Literatura, prosa y poesía.....310

b) Expresión oral y escrita. 310
c) Intervención de Edith Stein. 311
3.4.6. Sexto de Magisterio y Liceo. 314
a) Literatura, prosa y poesía. 314
b) Expresión oral y escrita. 315
c) Intervención de Edith Stein. 315
3.5. INTERVENCIÓN DE EDITH STEIN EN FUNCIÓN DE LOS PROPIOS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS Y LOS CONTENIDOS CURRICULARES 318
3.5.1. La persona. 318
a) Las limitaciones de la naturaleza humana y su capacidad de perfección. 318
b) El ser humano como un ser anímico. 322
c) La vida: el sentido de la existencia humana. 324
3.5.2. Ejemplo, imitación y seguimiento: elección de modelos de vida. 326
3.5.3. Objetivos, voluntad y acción. 334
a) Establecimiento de objetivos. 334
b) Motivación y seguridad en la toma de decisiones. 337
c) Constancia y práctica para alcanzar la meta. 341
d) Los beneficios de la acción y la necesidad de descanso. 346
e) Actos de la vida y sus consecuencias en la propia persona y en el prójimo. 353
3.5.4. Desarrollo de la vida interior. 356
3.5.5. Configuración de la personalidad. 360
a) Lo innato y lo adquirido. 361
b) La influencia interpersonal e intergeneracional. 363
c) La influencia de las experiencias vitales. 366
3.5.6. La individualidad en el ser humano. 370
a) Los dones de cada persona desde la antropología teológica. 371
b) La trascendencia de la individualidad en el ámbito escolar. 372
c) La configuración de los talentos. 374
d) Del don individual a la vocación al servicio de la humanidad. 375
3.5.7. La persona como ser social. 376
a) Identidad social. 378
b) Análisis de los diferentes roles sociales. 381
c) Trasmisión de la esencia del pueblo alemán y fomento del patriotismo a través del arte y la literatura. 388
d) El conocimiento de la región del Palatinado: tierra y población. 394
3.5.8. La escuela. 395
a) La escuela primaria: historia y servicio. 395
b) El ambiente escolar. 397
3.5.9. El educador. 400
a) Dificultades en los inicios de la profesión. 401

b) Formación inicial y permanente de los educadores. 402
3.5.10. La familia. 405
3.5.11. Elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje. 409
a) La alegría y la confianza 410
b) La fantasía y el juego infantil 411
c) La relevancia del desarrollo de la capacidad lingüística. 412
d) La importancia y efectos de la lectura en el proceso educativo 414
3.5.12. Educación en valores. 420
a) La dignidad de las personas. 421
b) El valor de las celebraciones como motivo de unión y alegría de la comunidad y el pueblo. 422
c) La amistad. 422
d) El amor. 423
e) La educación para la apreciación de la belleza. 424
f) La verdad. 426
g) El arte: un valor y un beneficio. 427
h) La libertad. 428
i) La paz. 432
j) Los avances tecnológicos como enriquecimiento o empobrecimiento del ser humano. 433
3.5.13. La mujer. 435
3.5.14. Propuestas asociadas a contenidos curriculares. 445
a) Historia. 446
b) La naturaleza. 447
c) Ciencias sociales. 448
d) Formación religiosa. 450
3.5.15. Temas y preguntas de examen. 455
a) La persona es lo innato y lo adquirido. 457
b) El ser humano como individuo y como miembro de una sociedad. 458
c) El estudio de la esencia y características del pueblo alemán. 461
d) La apreciación del valor de la belleza a través de la cultura y el arte. 461
e) El trabajo como fuente de virtud. 462
f) Avances tecnológicos. 462
g) La formación permanente del educador. 463
3.6. SÍNTESIS 465
CAPÍTULO 4. 471
CONCLUSIONES 471
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 488
FUENTES PRIMARIAS 488
MANUSCRITOS 489

FUENTES SECUNDARIAS 489
WEBGRAFÍA 493

ANEXO 1 495
Cronología 495

ANEXO 2 499
Trascripción del manuscrito: *Esquema pedagógico.* 499

ANEXO 3 500
TABLA 5. *Distribución de las alumnas por edades y cursos desde 1923 a 1931* 500

ANEXO 4 504
Trascripción manuscrito de Edith Stein: *Hojas explicativas 8 y 8a* 504

ANEXO 5 505
Trascripción manuscrito de Edith Stein: *Hoja explicativa 4a* 505

ANEXO 6 506
Traducción completa de preguntas de examen de Edith Stein 506

RESUMEN

La pregunta que nos planteábamos, no buscaba solamente responder qué puede ofrecernos la Pedagogía al mundo de la educación del siglo XXI. Nuestro reto era encontrar una figura relevante que pudiera dar *sentido* a la Pedagogía, y con ello, aportar una teoría pedagógica con *sentido*, es decir, aquella que pudiera proponer hoy en día respuestas sobre el por qué y el para qué de la educación. Así llegamos a Edith Stein, mujer judía, filósofa y teóloga. Pero, ¿podríamos definirla también como pedagoga?, ¿podríamos encontrar aportaciones significativas para la Pedagogía del siglo XXI?, ¿dónde reside nuestro interés por esta mujer?, ¿se podría realizar una sistematización de sus bases pedagógicas?

Existen diversos estudios sobre el concepto educativo en Edith Stein pero ninguno de ellos ha realizado una sistematización de sus fundamentos pedagógicos. En principio se podría decir que ella tampoco lo hizo. Sin embargo, nos encontramos con un documento clave que podría cambiar esta visión. Se trata de un *Esquema pedagógico* que elaboró nuestra pedagoga alrededor de 1932 y 1933, es decir, al final de lo que sería la década (1923-1933) dedicada intensamente al ámbito pedagógico. A priori parece que se trataba de un apunte para impartir una conferencia, pero nosotros afirmamos que tenía una mayor trascendencia. Tal documento nos ha servido de guía para ir analizando sus trabajos de esta década y construir sistemáticamente unos fundamentos pedagógicos steinianos. Con ello queremos demostrar que Edith Stein tenía planificadas unas bases pedagógicas concretas que fue exponiendo en sus intervenciones, que no eran fruto de la improvisación, y que quedaron recogidas en este esquema.

Junto a la teoría nos encontramos con la práctica como formadora de futuras maestras. Gracias a los manuscritos de sus clases encontrados en el Archivo de Espira, hemos podido realizar un análisis de su praxis y establecer una vinculación significativa con dicha teoría. Esta tarea nos ha permitido comprobar y corroborar la coherencia mostrada entre ambas. Incluso hemos podido identificar en Edith Stein un estilo docente característico.

Buscando las raíces de su interés por la educación, hemos realizado un estudio diacrónico de su biografía en busca de expresiones, decisiones y de cualquier otro vestigio relacionado con el mundo de la educación. Nos hemos encontrado con implicaciones específicas en asociaciones educativas, decisiones personales de formación orientadas explícitamente a una dedicación como educadora, así como una experiencia docente que abarca toda su vida pública y que camina a la par con la investigación filosófica.

Mujer y religión son dos ejes que marcan el devenir de su currículo personal, profesional e intelectual. Aunque su atención sobre la situación de la mujer en la sociedad tuvo su punto de partida en la actuación política, pronto se convenció de que la verdadera ayuda vendría desde la consideración de la educación como herramienta de prevención y lejos de posturas extremistas. La puesta en acción de esta intención queda patente en la década estudiada en la presente investigación (1923-1933) como formadora de maestras y en sus intervenciones teóricas: conferencias, artículos, debates…

Por otro lado, siendo judía de nacimiento, abandona la religión en 1906 amparándose en la razón como única fuente donde pretendía encontrar las respuestas sobre qué es la persona. Sin embargo, en 1917, siendo todavía agnóstica declarada, afirmaba que no se podía prescindir del fenómeno religioso, de Dios, si se quiere estudiar la verdad de la persona desde un punto de vista objetivo. Este fue el inicio del camino hasta su conversión al catolicismo en 1921. A lo largo de este tiempo, se fue convirtiendo en una mujer convencida de sus conclusiones sobre el ser humano obtenidas desde la antropología metafísica. Su teoría no se tambaleaba a pesar del nihilismo social y pedagógico que denunciaba, aunque se mostraba abierta a escuchar por lo que se convierte en modelo de respeto y tolerancia.

Todo ello nos ha permitido afirmar la presencia de una vocación clara y real como educadora, con mucho que aportar a la Pedagogía actual como mujer y como pedagoga consolidada pues ha estudiado en profundidad el sujeto y objeto de la educación: la persona.

ABSTRACT

The question that we posed did not seek only to answer what Pedagogy can offer to the world of education in the 21st century. Our challenge was to find a relevant person who could give sense to Pedagogy and, with it, provide a meaningful pedagogical theory, that is, one that could propose answers today about why education is and what for. Thus, we find Edith Stein, a Jewish woman, a philosopher and a theologian. But, could we also define her as a pedagogue? Could we find significant contributions to the Pedagogy of the 21st century? Where does our interest on this woman lie? Could we systematize her pedagogical bases?

There are several studies about Edith Stein's educational concept, but none of them has made a systematization of her pedagogical grounds. At first, it could be said that she did not either. However, we find a key document that could change this vision. This is a *Pedagogical Scheme*, that our pedagogue elaborated around 1932 or 1933. That it to say, it happened at the end of the decade (1923-1933), in which she was intensely dedicated to the pedagogical field. *A priori* it seems, it was a scheme for a lecture, but we affirm that it had a greater significance. Such a document has been useful for us as a guide in order to analyse her work from this decade and then to build systematically Stein's pedagogical foundations. In this way, we want to prove that she had planned specific pedagogical bases that she was exposing in her lectures and they were not the result of improvisation as they were included in this scheme.

Besides theory, we find praxis as a teacher for future teachers. Thanks to the manuscripts of these classes, which we have found in the Espira's Archive, we have been able to carry out an analysis of her praxis and to establish a significant link with her theory. This task has allowed us to verify and corroborate the coherence between both. We have even been able to identify a characteristic Edith Stein's teaching style.

Looking for the roots of her interest in education, we have carried out a diachronic study of her biography in search of expressions, decisions and any other vestige related to the world of education. We have found specific implications in educational associations, academic decisions in order to work as a teacher, as well as a teaching experience along her life, that went together with her philosophical research.

Woman and religion are two axes that mark the future of her personal, professional and intellectual curriculum. Although her attention to women's situation in society started with political action, she soon became convinced that the real help would come from

considering education as a prevention tool, and away from extremist positions. She started her action specially in this way in the decade 1923-1933, which we study in this research, when she was working as a teacher trainer and doing her theoretical interventions: lectures, articles, debates…

On the other hand, she was Jewish by birth but in 1906 she gave up religion. She relied on reason as the only source where she tried to find the answers about what a person is. In 1917, while she said that she was agnostic, she affirmed that the religious phenomenon, God, could not be dispensed with if anybody wanted to study the truth about what a person is from an objective point of view.

This was a beginning of her way until her conversion to Catholicism in 1921. Throughout this time she became a convinced woman of her conclusions about the human being, which have been obtained from metaphysical anthropology. Her theory did not falter in spite of the social and pedagogical nihilism that she denounced, although she was open to listening, therefore she becomes a model of respect and tolerance.

All of this has allowed us to affirm the presence of a real vocation as an educator, she has much to contribute to current Pedagogy as a woman and as a consolidated pedagogue, since she has studied in depth the subject and object of education: the person.

INTRODUCCIÓN

Edith Stein (1891-1942) es una mujer reconocida mundialmente en el ámbito de la Filosofía y la Teología. No ocurre lo mismo si nos movemos en el campo de la educación, donde habitualmente no es contemplada dentro del grupo de pedagogos, y menos del de pedagogas de inicios del siglo XX. La cuestión general que nos planteamos en esta investigación es encontrar razones consolidadas para incluirla también en este campo de conocimiento científico. Para obtener una respuesta afirmativa tendremos que encontrar en ella unos rasgos personales que la identifiquen como educadora y pedagoga en el sentido más estricto de la palabra, es decir, que durante su vida personal y profesional se haya sentido llamada a acompañar a la persona en el camino de perfección de su naturaleza mediante la labor educativa; que haya ejercido una práctica docente digna de reconocimiento; y que, además, exista una valiosa contribución intelectual específica dentro de este ámbito científico.

Siguiendo la exposición del profesor Birkenbeil (1990, p. 96) podremos descubrir esta faceta de Edith Stein si hacemos una lectura de su vida siguiendo las huellas que dejen ver su precoz interés por la persona y por su educación como instrumento de perfección, de tal modo que tendremos que seguir un hilo conductor pedagógico que permita establecer unos limites razonables en su extensa biografía y bibliografía.

Respecto a los estudios realizados sobre el concepto de educación en Edith Stein, citamos en este momento la tesis doctoral de Cordula Haderlein defendida en Alemania en 2009 y que lleva por título *El ser humano en libertad y responsabilidad. El concepto de Educación en Edith Stein*[1]. Si bien esta autora manifiesta que la obra steiniana no supone una exposición sistemática de unos fundamentos pedagógicos, en su investigación va interpretando y deduciendo del trabajo intelectual de Edith Stein las diferentes aportaciones al concepto de educación teniendo como objetivo determinar la libertad y la responsabilidad como meta del proceso educativo según nuestra protagonista (Haderlein, 2009).

En España nos encontramos con la tesis de Torralba Roselló (2018), en la que realiza una interpretación hermenéutica del concepto de *Bildung* según Edith Stein desde el punto de vista de la teología de la educación y aprecia su aportación a la filosofía de la educación

[1] Traducción propia. *Individuelles Mensch-Sein in Freiheit und Verantwortung. Die Bildungsidee Edith Steins.*

del siglo XX, valorándolas como positivas y necesarias en la realidad pedagógica del siglo XXI. Coincidiendo con nuestra opinión, este autor reconoce también el desconocimiento que existe de esta autora y la ausencia de su obra en «… los *curricula* de formación universitaria de maestros y profesores…» (p. 12).

Teniendo en cuenta este panorama, nuestra pretensión es profundizar en el estudio para mostrar que Edith Stein es una figura con la suficiente y sólida entidad como para situarla como modelo de mujer pedagoga digna de ser incluida en los planes de formación del profesorado. Además, queremos demostrar que sí se puede sistematizar unos fundamentos pedagógicos steinianos, aunque no estén desarrollados explícitamente en su legado intelectual. A ello añadimos que, sí podemos sistematizarlos porque al menos sí que estaban planificados y predeterminados por la propia Edith Stein.

Al plantearnos esta investigación identificamos tres puntos de vista desde los que concretar los siguientes objetivos específicos: cómo llega a configurarse como mujer pedagoga; cuáles son los puntos esenciales de su teoría pedagógica; cómo desarrolla su práctica docente como formadora de maestras; y si existe una relación coherente entre su teoría y praxis.

De esta manera obtendremos un modelo femenino a seguir, tanto como persona intelectual como profesional activo en el campo de formación de docentes, y demostraremos la existencia de unos fundamentos pedagógicos steinianos sistematizados y desarrollados en un período concreto de tiempo, es decir, entre 1923 y 1933. Hay dos razones que nos han llevado a centrarnos solo en esta década. En primer lugar se debe a la necesidad de acotar en espacio y tiempo nuestra investigación. No es una novedad afirmar que el legado intelectual de Edith Stein es demasiado amplio como para poder abarcarlo en una tesis doctoral. No obstante, el análisis de su obra previa en relación a los fundamentos pedagógicos quedaría abierta para ser completada por investigaciones posteriores, donde, además, se pueda incluir la evolución de los mismos, ya que no podemos ni queremos negar que sus exposiciones pedagógicas están enraizadas en tales trabajos, de tal forma que se mantiene una unidad en toda su producción[2].

Por otro lado, otro de los motivos que nos ha llevado a escoger esta década es demostrar que en ella tuvo una dedicación intensa y expresa a la Pedagogía, tanto en la práctica docente en Espira como en el legado teórico. Creemos que de esta manera, si

[2] Ella misma lo afirma en sus cartas (Stein, 2000a) y nosotros así lo expondremos más adelante.

conseguimos mostrar que con ellos se puede articular una propuesta pedagógica e integrar en su trabajo intelectual, podremos reafirmar nuestra hipótesis de que sus contribuciones a este campo no son causales y ni carentes de un orden previsto por la autora, sino que están dotados de una intencionalidad expresa por su parte. De esta manera se aportan razones para su inclusión dentro del grupo de pedagogos y pedagogas del siglo XX.

Para abordar esta investigación hemos recurrido a una metodología cualitativa dentro del paradigma hermenéutico como herramienta para la interpretación y comprensión tanto de los hechos como del contenido de los diversos textos. Sin embargo, esta comprensión, al menos en el caso que nos ocupa, necesita ser completada y aclarada con el conocimiento de los motivos que guiaron a Edith Stein en cada momento, reconociendo que todo tiene un sentido de trasfondo (Haderlein, 2009), como por ejemplo, la relevancia que tuvo para su devenir intelectual la conversión al catolicismo.

Por este motivo queremos destacar los rasgos que muestran la presencia, en la persona de Edith Stein, de una inquietud particular hacia el campo de la pedagogía, concretar la existencia de una formación académica orientada a la educación, para posteriormente añadir su experiencia docente como elemento que nos ayude a definir su vocación como educadora, así como sus contribuciones teóricas que avalen el título de pedagoga. Siguiendo estas razones, hemos organizado toda la investigación en tres partes diferenciadas. A pesar de su extensión, al contemplar su particularidad, y para obtener una visón global y unitaria de cada una, llegamos a la conclusión de realizar una estructuración del texto basada en tres capítulos, más un cuarto que recoge las conclusiones.

El primer capítulo está dedicado al estudio de su conformación personal y formación académica específicamente orientada al mundo de la educación, así como la determinación de las coordenadas espacio-temporales de sus contribuciones a través de las conferencias y de los trabajos realizados en el ámbito pedagógico. Todas las vivencias experimentadas desde su infancia tendrán su evocación de una manera u otra en sus reflexiones y obras tanto filosóficas como pedagógicas (García Rojo, 2002). Hecho que nos ha llevado a optar por un método biográfico para realizar un análisis diacrónico utilizando como fuentes primarias su autobiografía, escrita en 1933, así como su amplio legado epistolar que se conserva. Para la elaboración de los dos primeros capítulos hemos tenido como documentos de referencia principal las *Obras Completas de Edith Stein en Alemán* (*Edith Stein Gesamtausgabe; ESGA*) y las *Obras Completas de Edith Stein traducidas al español.* De esta manera, los hechos narrados en primera persona nos han aportado, como dice García Rojo (2002), una información existencial más profunda y significativa pues la propia autora

escogió cuidadosamente aquellos momentos con los que quería reflejar con más claridad quién era y cómo era. A estos datos hemos añadido los aportados por fuentes secundarias como son otras biografías y estudios relacionados con ella, así como documentos oficiales de Edith Stein (titulaciones, certificados…) que se conservan en Alemania y ha sido recientemente publicados en aquel país (Stein, 2020).

Posteriormente, en el capítulo segundo realizamos un análisis sistemático del legado steiniano de carácter pedagógico, tomando como documento de referencia principal un *Esquema pedagógico* que elaboró la propia Edith Stein entre los años 1932 y 1933 (Stein, 2004). En este apartado perseguimos un doble objetivo. Por un lado pretendemos demostrar que dicho documento no es simplemente una anotación realizada para una posible conferencia, sino que tiene una finalidad más precisa: determinar los ítems a desarrollar como fundamentos pedagógicos según su pensamiento antropológico y metafísico. Como hemos comentado anteriormente, al mismo tiempo que trabajamos para alcanzar esta meta, buscamos demostrar que todas las reflexiones y trabajos teóricos realizados entre 1923 y 1933 pueden dar respuesta a los puntos incluidos en el esquema.

Como fruto de un análisis sistemático, descriptivo e inductivo de los manuscritos de sus clases (Stein, 1923-1931; 1923-1924), en el tercer capítulo reflejamos la conexión entre diversos puntos esenciales que estructuran su propuesta pedagógica (expuesta en el capítulo segundo) y los contenidos curriculares presentados por Edith Stein en sus clases del Centro del Profesorado de Espira (1923-1931). La hermenéutica nos permitirá interpretar dichos vínculos teórico-prácticos con los que poder demostrar la capacidad de la autora para seguir las prescripciones curriculares, al mismo tiempo que se mantiene fiel y coherente con su idea de persona y su visión del mundo.

Para la elaboración de este capítulo, hemos tenido la oportunidad de acceder en tres ocasiones a los Archivos del Convento de Santa Magdalena de Espira. Este hecho nos ha permitido trabajar directamente con los manuscritos que Edith Stein fue elaborando para impartir sus clases a las futuras maestras del citado centro, documentos originales conservados y hallados en este archivo, y de los que damos más detalles en el capítulo tercero[3]. Estas visitas, así como la realizada al Archivo de Edith Stein en Colonia, nos ha

[3] Agradecemos al Convento de Santa Magdalena, especialmente a la hermana Raphaela como responsable del Archivo de Edith Stein, por habernos abierto las puertas, hecho que nos ha permitido descubrir documentos sobre su intervención como formadora de maestras en Espira que permanecen hasta la fecha parcialmente inéditos en España (ver anexos). Respecto al porcentaje de las publicaciones en español, en las Obras Completas de Edith Stein, nos encontramos con que sus autores solo pudieron trabajar con copias

facilitado triangular la información con la traducción al español (Stein, 2004); las aportaciones realizadas por la profesora Beate Beckmann-Zöller y P. Ulrich Dobhan OCD[4], fruto de su recopilación de datos referidos a la intervención de docente de Edith Stein entre los años 1924 y 1931; así como con los datos compartidos por P. Julen Urkiza OCD[5] sobre la información correspondiente a las clases impartidas por nuestra protagonista durante el curso 1923-1924, ya que estos últimos contenidos no se han podido encontrar todavía en el Archivo de Espira. Tras la triangulación decidimos centrarnos en los documentos originales conservados en Espira para analizar su praxis docente, además de apoyarnos en la información elaborada por Beckmann-Zöller (Stein, 2020), ya que consideramos que nuestra investigación ganaría en precisión y exactitud al minimizar errores de traducción e interpretación, además sería un oportunidad para ofrecer una información más completa al incluir contenidos inéditos. Torralba Roselló (2018) reconoce, en su tesis doctoral sobre teología de la educación de Edith Stein, la dificultad que nos encontramos a la hora de traducir los textos steinianos debido a la inclusión de términos filosóficos únicos. Podemos extrapolar esta situación a nuestra investigación desde el punto de vista pedagógico, cuya superación la hemos conseguido contextualizando las nociones expuestas en sus intervenciones y acercándolas a nuestro campo de conocimiento, la educación. Coincidimos además con el citado autor al apreciar la precisión conceptual que usa Edith Stein en sus intervenciones.

Nuestro trabajo de investigación en los archivos así como el citado proceso de triangulación han servido para contribuir a la publicación del capítulo tercero del volumen 28 de las Obras Completas de Edith Stein en Alemán (Stein, 2020), por lo que agradecemos a la Asociación de Edith Stein en Alemania (*Edith-Stein-Gesellschaft-Deutschland*) por el interés mostrado por nuestra investigación.

---

documentales conservadas en el Archivo de Colonia, ya que no tuvieron acceso al Archivo de Espira (Stein, 2003), además, los contenidos se exponen de forma desordenada e inconexa, con algunas lagunas de contenido y traducciones que no se ajustan totalmente al campo de la pedagogía. Ante estas circunstancias y la riqueza de los hallazgos, decidimos traducirlos y trabajar directamente con todos los originales, estuviesen o no publicados en español. Nuestra investigación busca, en el capítulo 3, sistematizar estas contribuciones, organizarlas y dotarlas de sentido integrándolas en el pensamiento de Edith Stein. Todos estos documentos han permanecido inéditos en alemán hasta febrero de 2020, momento en el que se publicó el volumen 28 de las Obras Completas de Edith Stein en alemán.

[4] La profesora Beate Beckmann-Zöller es Doctora en Filosofía, vicepresidenta de la Asociación de Edith Stein en Alemania (*Edith-Stein-Gesellschaft-Deutschland*) y coautora, junto con otros miembros de la citada Asociación, entre los que se encuentra el Padre Ulrich Dobhan OCD, provincial de los Carmelitas en Alemania, de las *Obras Completas de Edith Stein* en alemán *Edith Stein Gesamtausgabe* (ESGA). Les estamos muy agradecidos por su ayuda y apoyo mostrados.

En las tres visitas realizadas a Espira se han encontrado además otros documentos que entran dentro del ámbito pedagógico y ofrecen una oportunidad de estudio postdoctoral. Este hecho nos aportó, y aporta, una mayor admiración por la protagonista y, sin duda, supuso un impulso importante para ahondar en las razones que le llevaron a estructurar e impartir sus clases con una idiosincrasia particular, y para establecer las relaciones con su persona y exposiciones teóricas.

La persona como modelo educativo, el pensamiento pedagógico concreto y sistemático, así como su acción docente en el Centro de Formación de Maestras de Espira (1923-1931) convergen en nuestra investigación desde una visión que quiere acercar la figura de Edith Stein como ejemplo para el pedagogo y educador del siglo XXI. Consideramos que nuestros resultados contribuirán a completar los estudios ya nombrados sobre el concepto de educación de nuestra protagonista desde el punto de vista filosófico y teológico.

No se puede negar la consistencia y fiabilidad que emana de los trabajos de esta autora sobre la persona y la consideración de la educación como camino de perfección de la misma, por lo que, por nuestra parte, nos ha parecido interesante y necesario profundizar en su visión pedagógica con el fin de dotar de un argumento a favor al debate sobre la validez, peso y aportación de la Pedagogía como ciencia dentro del ámbito universitario (Gaviria Soto, Reyero García y Thoilliez, 2020). De forma concreta, la propuesta steiniana centrada en el ser humano aportaría el sentido de la Pedagogía en el siglo XXI, sentido que está, según Reyero García (Gaviria Soto et al, 2020), perdido a raíz del desconcierto sobre la verdad de la persona que impera en la sociedad actual. Y, acercándonos a la realidad de las aulas, este vacío lo hemos observado en muchos de los alumnos con los que nos encontramos, los cuales nos preguntan sobre el sentido de su existencia. ¿Podría ayudar a aportar sentido a sus vidas la propuesta pedagógica de Edith Stein, y ella misma como modelo de superación? Evidentemente, éste es otro de los argumentos que nos ha llevado a realizar este estudio.

[5] P. Julen Urkiza OCD es coautor de la traducción y recopilación de los textos de Edith Stein para la publicación del volumen IV de las *Obras Completas de Edith Stein* en español (Stein, 2003).

CAPITULO 1.
EDITH STEIN: LA MUJER PEDAGOGA

Desde los primeros años de su juventud desarrolló un espíritu filosófico que nunca desapareció, lo que nos hace imposible negar que Edith Stein era una mujer filósofa por naturaleza. En este sentido MacIntyre (2008) afirma: «Los acontecimientos más importantes de su vida solo pueden comprenderse a la luz de su desarrollo filosófico» (pp. 24-25). En esta ciencia encuentra el camino para responder a sus cuestiones más profundas sobre el ser humano (García Rojo, 2002). Pero, como veremos en el capítulo segundo de esta investigación, junto a la Filosofía sitúa a la Teología como disciplinas normativas que han de sustentar una propuesta pedagógica.

Herbart (1923) escribía: «La pedagogía como ciencia es un asunto de la filosofía, pero de toda la filosofía, tanto de la teórica como de la práctica, y tanto también de la más profunda investigación trascendental como del razonamiento que recoge superficialmente toda clase de hechos» (p. 371). En la actualidad Quintana Cabanas (2013) ratifica esta declaración y expone que en toda acción pedagógica hay una concepción de persona que hace preguntarnos el cómo y el para qué se educa, de tal forma que tras una pedagogía vamos a encontrarnos siempre una filosofía, por lo que existen tantos sistemas de pedagogía como de filosofía.

En nuestra investigación partimos de esta conexión entre estas dos ciencias como premisa, anticipando que si Edith Stein ya ha sido identificada como filósofa podría ser altamente compatible su designación como pedagoga sin que ello suponga negar su papel en la Filosofía.

1.1. LA CONFIGURACIÓN DE SU PERSONALIDAD COMO MUJER PEDAGOGA

La vida de Edith Stein no se caracteriza por ser extensa en el tiempo pero sí por la intensidad con la que vivió. La principal característica que define su persona y su trayectoria intelectual, y por la que es habitualmente reconocida, es su interés por la búsqueda de la verdad sobre la persona y el sentido de la existencia humana.

Nació en la ciudad de Breslau, Alemania[6], el 12 de octubre de 1891. Su familia, de origen judío, le transmitirá las tradiciones propias de esta religión. Es la hija pequeña de una extensa familia de once hermanos, cuatro de los cuales murieron a edades muy tempranas, por lo que ella no llegó a conocerlos. Sus padres, Siegfried Stein (1844-1893) y Auguste Courant (1849-1936) se mostraron tenaces y luchadores para sacar adelante a su familia y el negocio familiar, trasladándose varias veces de ciudad hasta que se asentaron en Breslau en 1890 (Stein, 2010, pp. 16-17).

La familia y la escuela son comunidades educadoras que, evidentemente, también actuaron en la conformación de la personalidad de Edith Stein y en el descubrimiento de sus intereses personales en relación con las necesidades sociales (Vilanou Torrano, 2002). Todo lo que le rodeaba, en la escuela, en la familia o en el grupo de iguales, iba dejando huella en su interior. Ella era consciente de esta influencia de tal modo que en su autobiografía reconocía haber tenido desde la infancia un mundo interior, no perceptible por los demás, donde procesaba todo lo que durante el día había oído y visto (Stein, 2010, p. 47).

1.1.1. La familia como agente educador.

Lamentablemente Edith Stein no puede ofrecer mucha información en su autobiografía sobre la figura paterna pues cuando ella no había cumplido todavía los dos años de edad, el 10 de julio de 1893, fallecía, a causa de una insolación, su padre durante un viaje de negocios. Por el contrario nos presenta una figura materna como pieza clave en su desarrollo. Ante la repentina muerte de su padre, su madre se hizo cargo del negocio familiar de madera. En su entorno, al igual que una gran parte de la sociedad de finales del siglo XIX con tradiciones marcadamente machistas, se opinaba que no tenía futuro una mujer al frente de una empresa. A pesar de las objeciones sociales y familiares, su madre se mantuvo firme y segura en su decisión, de tal forma que, tras la tragedia, consiguió sacar adelante con resultados extraordinarios el negocio familiar. En su autobiografía recuerda lo sucedido en el entierro de su padre respecto a la postura materna:

[6] Cuando Edith Stein nace en 1891 e incluso hasta su muerte en 1942, Breslau pertenecía a Alemania. Tras la Segunda Guerra Mundial esta ciudad (Wroclaw en la actualidad) fue entregada a Polonia y, por tanto, dejó de ser ciudad alemana.

> Mi madre callaba ante todos, y lanzó una mirada muy elocuente hacia su hija mayor, la cual tenía entonces diecisiete años. Su decisión estaba tomada. Ella quería buscarse la vida por sí misma sin depender de nadie. Y por ello quería hacerse cargo del negocio y sacarlo adelante[7].

Esta gran dedicación y diligencia materna, tanto en la vida familiar como en la profesional, será recordada por Edith Stein como una fuente importante para la vida, aprendiendo a enfrentarse con seguridad ante las no pocas dificultades que se le presentaron hasta su muerte[8]. Riego de Moine (2008, p. 268) interpreta también esta relación materno filial como un ejemplo educativo que le sirvió de impulso para afrontar con fortaleza los obstáculos. Cuestión que García Rojo (1998) resume en el siguiente comentario: «Adentrarse en el complicado mundo de la menor de los Stein, implica tener, como trasfondo significativo, las relaciones materno-filiales» (p. 43).

La influencia materna no será tanto fruto de palabras o conversaciones como del lenguaje no verbal. Cuando la propia Edith Stein habla de su madre reconoce en ella la presencia de un modelo donde se reflejan como en un espejo unas virtudes, comportamientos y actitudes que son sentidos como los más adecuados y correctos (De Spiritu Sancto, 1948, p. 16). Es frecuente encontrar en la autobiografía referencias a distintas situaciones vitales en las que se aprecia la cercana presencia de su madre (Stein, 2010).

Desde el punto de vista de la fe, la religión era un importante elemento vertebrador de la vida de su madre, aspecto que también trasmitió a su hija (García Rojo, 1998). Auguste Courant se mantenía fiel a las tradiciones judías celebrando las fiestas correspondientes y acudiendo de forma regular a la sinagoga. Edith Stein tenía por costumbre acompañarla, aportando de esta manera un elemento más para fortalecer dicha relación (Stein, 2010).

A pesar de este profundo arraigo religioso, su madre respetó la libertad y la autonomía de su hija adolescente cuando decide declararse agnóstica. En su autobiografía no hace referencia expresa a la existencia de un juicio materno en contra realizado a la

---

[7] Traducción propia. (Stein, 2010, p. 19).

[8] Del Espíritu Santo (1998), en la primera biografía que escribía sobre Edith Stein, confirmaba la influencia positiva que ejerció sobre ella la actitud de la madre: «Nos hemos visto trasladados al duro y valiente luchar de la reciente viuda (…). Ella, que siempre había sido el punto céntrico que apoyaba y animaba a la familia, queda a la muerte del padre como autoridad indiscutible ante la que todos se inclinan» (pp. 20-21).

sazón de esta decisión de abandonar la religión. Sin embargo, podemos deducir esta reacción de respeto por parte de su madre si nos fijamos en la condescendencia mostrada también ante las decisiones tomadas por otros hermanos de nuestra protagonista, los cuales, a su vez, fueron apartándose de las prácticas religiosas (Stein, 2002; García Rojo, 1998). El análisis de estos sucesos llevan a García Rojo (1998) a concluir en este sentido: «… virtudes cultivadas por la madre e inculcadas a sus queridos hijos fueron la libertad personal y el respeto a los demás» (p. 46).

Si bien es cierto que su madre fue respetuosa en los cambios respecto a la fe de su hija, también lo es que en 1921 supuso para ella un duro golpe el saber que aquella se había convertido al catolicismo (Stein, 2002). Este dolor interno que invadía a su madre se vio incrementado en 1933 cuando Edith Stein comunicó su decisión de entrar como carmelita en el Convento de Colonia. Así se lo hizo saber a su hija durante las semanas que compartieron en Breslau antes de partir hacia su destino conventual, tal y como lo narra en su autobiografía:

> Por fin me soltó una pregunta por largo tiempo esperada: "¿Qué es lo que vas a hacer en las monjas de Colonia?" "Vivir con ellas". Siguió una resistencia desesperada. […] Muchas veces durante aquellas semanas pensaba: ¿Quién se quebrantará de las dos, mi madre o yo? Pero ambas perseveramos hasta el fin. (pp. 506-508).

No podríamos reafirmar nuestra convicción de una actitud materna respetuosa, aunque dolida, si no rescatamos la despedida entre madre e hija. El 12 de octubre de 1933 se produciría la definitiva y dolorosa separación física y religiosa entre ambas. Sin embargo, a pesar del dolor, la madre bendijo a su hija en el momento de la despedida:

> Mi madre trató de tomar algo, pero en seguida retiró la taza y comenzó a llorar como la noche anterior. Nuevamente me acerqué a ella y la tuve abrazada hasta el momento de partir. […] Al final exclamó: "El Eterno te asista". (p. 509).

El hecho de darse una respuesta materna basada en la libertad, a pesar del sufrimiento interno, había forjado en nuestra protagonista una especial delicadeza y respeto hacia todas las personas independientemente de su religión. Actitud personal aprendida en la familia que se completaba al mismo tiempo con su proceso formativo intelectual, tal y como analizó filosóficamente desde el punto de vista de la empatía en su tesis doctoral de 1916 (Stein, 2008, pp. 133-134) y que expondremos más adelante.

Aunque la madre se convirtió en la principal figura de referencia para Edith Stein, no fue éste el único modelo que contribuyó a la configuración de su personalidad. Como hemos introducido anteriormente, era la menor de los once hijos del matrimonio Stein-Courant: Paul Stein (1872–1943); Selma Stein (1873–1874); Else Stein (1876–1956); Hedwig Stein (1877–1880); Arno Stein (1879–1948); Ernst Stein (1880–1882); Frieda Stein (1881–1942); Rosa Stein (1883–1942); Richard Stein (1884–1887); Erna Stein (1890–1978); y Edith Stein (1891–1942). Al enviudar, su madre se dedicó plenamente a la empresa de madera y pasaba muchas horas fuera de casa, por lo que sus hermanos mayores tuvieron que acoger pronto roles de responsabilidad colaborando tanto en el negocio familiar como en la organización y gestión del hogar (Stein, 2010, pp. 19-29).

Por tanto, en lo que respecta a la educación, su madre y los hermanos mayores colaboraron activamente en el proceso de modelación del fuerte temperamento que Edith Stein mostró durante los primeros años de su infancia. Es digna de mención la influencia fraterna en el plano académico. Sus hermanos mayores estaban inmersos en el ajetreo propio de una vida de estudiante según sus edades. Esta realidad propició que en el hogar se respirase un ambiente de estudio que ella pudo saborear desde su nacimiento, forjándose así un especial interés por el aprendizaje y el conocimiento. Además supuso una gran oportunidad para tener a su alcance narraciones que le llevarían a tener un gusto especial por la Literatura (García Rojo, 2002). Como ejemplo remitimos al momento narrado en su autobiografía cuando su hermana Frieda tuvo que leer la obra *María Estuardo* del literato alemán Schiller[9] y cómo en nuestra protagonista se despertó un fuerte interés e intento de lectura de este relato, aunque no era apropiado para su corta edad (Stein, 2010, p. 48). Añadimos al respecto el testimonio de su hermana Else:

> Los primeros conocimientos literarios que ella tuvo se los dio Pablo. Llevándola en brazos le hacía aprender, en una nueva Historia de la Literatura con grabados, todos los nombres de los poetas, con sus fechas y las obras principales… El primer ensayo literario lo hizo a los diez años, bajo mi dirección, en la boda de Pablo. (Del Espíritu Santo, 1998, p. 22).

[9] Friedrich von Schiller (1759-1805). Poeta, filósofo e historiador alemán del Romanticismo. En sus poesías quiere expresar la unión entre ética y estética (Deutsche Biographie, 2020). En el capítulo tercero veremos cómo este autor y esta narración literaria serán fuentes habituales en sus clases de Espira.

1.1.2. Las claves de su personalidad durante la infancia (1891-1906).

Ella misma se definía como una niña de carácter complicado y con un temperamento difícil de controlar: «En los primeros años de vida era como un azogue, viva, siempre en movimiento, de genio chispeante, ocurrente, atrevida y entrometida. Además, indomable, voluntariosa y colérica cuando algo me contrariaba» (Stein, 2002, p. 204). Esta personalidad se fue moldeando gracias a la intervención externa de los agentes educadores, pero también a medida que maduraba y reflexionaba en su interior sobre su propio comportamiento y los acontecimientos que vivía (Stein, 2010).

Su predisposición hacia el saber se reflejaba en su actitud y modo de hablar. Desde los primeros años de su infancia, Edith Stein destacó por su brillantez intelectual. La autopercepción y reflexión sobre esta capacidad extraordinaria para el aprendizaje así como las reacciones que este hecho provocaba en su entorno afectaban a su sensibilidad y sus efectos los guardaba celosamente en su interior (Stein, 2010). Fue aprovechando todas las experiencias vitales como fuente de crecimiento, elaborándolas interiormente en busca de respuestas y aclaraciones (Meis Wörmer, 2016). Esta tendencia a pensar sobre las propias vivencias, la cual se convirtió en un hábito característico de su personalidad, lo proyectaría más tarde a las alumnas de Espira identificándolo como instrumento pedagógico. Veremos en el capítulo tercero cómo les plateaba temas de redacción cuya temática giraba en torno a esta cuestión.

Con el desarrollo de su habilidad de introspección comenzó a prevalecer en ella la razón y una gran capacidad de autodominio ante situaciones que previamente hubiesen desencadenado explosiones de cólera (Stein, 2010, p. 48). Tenía tan solo siete años cuando empezó a valorar de forma especial la cuestión de la dignidad y el respeto humano, considerándolos como un bien preciado que hay que cuidar, de tal forma que ella encontró aquí la razón principal que le llevó a dar el paso para cuidar su comportamiento (Stein, 2010, p. 48). Cuando observaba a las personas que se dejaban llevar por las explosiones de ira, lo que más le dolía era pensar que con esa actitud se estaban dañando ellas mismas su propia dignidad (Stein, 2010, p. 48).

1.1.3. La crisis de la adolescencia (1906-1907).

Consideraba los momentos de crisis como algo inevitable en cualquier persona debido a la naturaleza limitada e imperfecta de todo ser humano, afirmación que

desarrollará y justificará en la propuesta pedagógica. Al mismo tiempo los valoraba como una ocasión para crecer y avanzar en el proceso de construcción y perfeccionamiento personal. Así se lo exponía a Margarete Günther[10] en una carta escrita el 29 de abril de 1937: «Estoy segura que el cielo no podrá estar siempre azul y despejado. Somos personas con debilidades y errores. Ninguna persona puede madurar y avanzar sin dolor, sin evolucionar internamente»[11].

El primer y el más intenso momento de crisis que tuvo en su vida sucedió en 1906, poco antes de cumplir los quince años y coincidiendo con en el fin de la educación escolar obligatoria. En este momento se enfrentó a un conflicto existencial que se había ido fraguando un tiempo antes. La raíz de esta época convulsa se encuentra en su intensa búsqueda de la verdad: ¿Quiénes somos?, ¿a dónde nos dirigimos? Podríamos reseñar otras situaciones vitales en las que ella exponía encontrarse en crisis, las cuales pueden ser leídas en su autobiografía. Nosotros nos fijaremos en este período de los quince años pues es el más importante para nuestra investigación, ya que las decisiones que tomó a partir de entonces dejarán huella en su pensamiento filosófico y pedagógico. En él se definirán los tres ejes por los que caminará personal y profesionalmente el resto de su vida: la formación del ser humano como proceso de perfección de su naturaleza; la cuestión de la mujer: dignidad, derechos y formación; y la religión.

La circunstancia que provocó el devenir de los hechos fue su confrontación con el sistema educativo, pues encontraba que lo aprendido en la escuela no le ayudaba a dar respuesta a sus intereses más profundos, los cuales estaban más relacionados con las cuestiones del mundo que con la acumulación de contenidos (Stein, 2010, p. 108). Al considerar que ya había estado lo suficiente en la escuela y creyendo que no le iba a aportar nada nuevo y edificante, decidió abandonar voluntariamente el colegio al terminar la educación obligatoria en Pascua de 1906 (Stein, 2010, pp. 106-107).

Dejó la escuela y salió de la casa materna para trasladar su residencia a Hamburgo hasta marzo de 1907, donde conviviría con su hermana Else, su cuñado y sus sobrinos pequeños. Como ella misma reconocía en su autobiografía, no le supuso ninguna dificultad

---

[10] Margarete Günther fue ayudante de en la biblioteca del Instituto Alemán de Pedagogía Científica en Münster. Allí se conocieron y mantuvieron una buena amistad (Stein, 2000b). El Instituto Alemán de Pedagogía Científica (*Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik in Münster*) fue fundado en 1922 e impulsado por la Unión de Maestras Católicas de Alemania y por la Federación de Maestros Católicos de Alemania. La primera presidenta y fundadora el mismo fue la pedagoga Maria Schmitz (Stein, 2002). Allí trabajará Edith Stein como docente desde 1932 a 1933.

[11] Traducción propia. (Stein, 2000b, p. 258).

decir adiós ni a la escuela ni al hogar familiar en Breslau (Stein, 2010). Este período, que duraría menos de un año, también era identificado por ella misma como clave en su desarrollo personal, tanto a nivel físico como psicológico y espiritual: cuando me viene a la memoria mi tiempo en Hamburgo, lo rememoro como si hubiese sido una especie de crisálida en su capullo[12].

Además es un período en el que se cuestionó los valores religiosos que había aprehendido desde la infancia en su entorno familiar. En su conciencia estaban latentes las experiencias vividas cuando ella tenía diez y once años respectivamente. Se trataba del suicidio, por motivos económicos, de dos de sus tíos[13]. Fue el primer encuentro con este tipo de trágica muerte. Este hecho le llevó a reflexionar buscando las razones por las que personas con convicciones religiosas quieren acabar con su vida. El no encontrar respuestas le hizo plantearse la validez de la religión a la hora de necesitar consuelo y esperanza. Según sus razonamientos del momento, veía que, aunque ambos tíos vivían la religión judía según correspondía a su tradición familiar, estas creencias no fueron suficientes para encontrar el sentido de la vida cuando aparecieron las grandes dificultades. Entendía que la motivación para vivir y trabajar estaba presente mientras que se tuviese una meta delante pero otras cuestiones quedaban sin resolver: ¿Qué pasa cuando esa meta desaparece?, ¿dónde está el sentido de la vida? (Stein, 2010, pp. 52-54). Estos sucesos dejaron una profunda huella en su interior y allí permanecieron hasta que resurgieron en la crisis de 1906 (Sancho Fermín, 2008). Desde sus conclusiones de adolescente dudó de la validez de la religión a la hora de tener que enfrentarse a la realidad de la vida. Ya había dejado la escuela y ahora, estando en Hamburgo, percibía que la fe tampoco podía calmar su inquietud por encontrar la verdad de la persona. Por eso tomó la decisión de abandonar también, consciente y libremente, la oración (Stein, 2010, p. 109). Con la intención de reafirmar su libertad, se amparó en la razón y en sus propias fuerzas (Juan Pablo II, 1998) como medio para conseguir sus objetivos.

Junto a los cambios en su formación académica y en las creencias religiosas, en tercer lugar, y no por ello menos importante, en esta época se desarrolló en Edith Stein una sensibilidad especial hacia la cuestión de la mujer. El tiempo vivido en el hogar de su hermana mayor le hizo abrir los ojos a la realidad social de la población femenina, las

[12] Traducción propia. (Stein, 2010, p. 109).

[13] En 1901 se suicidó el hermano de su madre, Jakob Courant, y un año más tarde se quitó la vida uno de los hermanos de su padre, Alexander Stein (Stein, 2010, pp. 52-54).

dificultades e injusticias con las que tenían que convivir. Estas experiencias, siguiendo la pauta normal en ella, fueron depositándose en su interior y saldrán a la luz en el momento oportuno (Sancho Fermín, 2008). Desde el fervor de la adolescencia, al regresar de Hamburgo y durante su tiempo universitario en Breslau, cuenta que se encontraba en una postura cercana al feminismo de la época (Stein, 2010). Feminismo que identificó ella misma el 12 de abril de 1928 en su primera conferencia sobre la mujer, *El valor específico de la mujer en su significado para la vida del pueblo*, como un movimiento guiado por el deseo de emancipación y la exigencia de apertura de nuevos caminos de formación y profesión para la mujer (Stein, 2015). Y en este sentido, cuando en su autobiografía recuerda sus años de adolescencia y primeros cursos como universitaria, ella se define como sufragista radical en busca de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres (Stein, 2010).

Posteriormente, tras el estudio, la maduración personal y especialmente tras su conversión al catolicismo, ella declaraba que fue progresando poco a poco hacia una posición más equilibrada y objetiva. Así lo podemos leer en una carta que escribió a su amiga Calista Kopf el 8 de agosto de 1931: «Como estudiante de bachillerato y joven universitaria he sido sufragista radical. Entonces perdí completamente el interés por la cuestión. Ahora busco, porque es lo que debo hacer, soluciones puramente objetivas»[14]. Para poder entender qué quiere decir con adoptar decisiones más objetivas, acudimos a sus conferencias sobre la mujer, donde afirmaba la necesidad de superar *el entusiasmo y fogosidad de los primeros impulsos* suscitados en favor de la defensa de los derechos de la mujer para retomar con calma el análisis de la situación (Stein, 2015). De esta manera, valoraba que la cuestión de la mujer se debería afrontar reflexionando sobre la complementariedad con el hombre, y evitando posturas unilaterales que nieguen la diferenciación entre ambos sexos (García Rojo, 1998; Stein, 2002). Más adelante, cuando abordemos la implicación pedagógica de Edith Stein en la cuestión femenina, retomaremos este aspecto.

El regreso a Breslau llegó en marzo de 1907 cuando su familia le pidió ayuda para cuidar de uno de sus sobrinos, el cual estaba mortalmente enfermo. Todavía hubo que esperar hasta septiembre de ese mismo año para que aflorase al exterior el fruto de esta pausa educativa. Fue entonces cuando decidió con gran motivación retomar su formación

[14] Traducción propia. (Stein, 2000a, p. 185).

académica[15]. No se trata de una decisión espontánea sino de una respuesta meditada durante varios meses. A lo largo de los meses fuera del entorno escolar surgió en ella el deseo de tener un compromiso más firme en su formación de cara a una mayor entrega a la humanidad, no conformándose con el estudio personal que había estado haciendo hasta ese momento (Stein, 2010, p. 112).

Con el apoyo y la ayuda de su madre se preparó para realizar la prueba libre de acceso a bachillerato en el segundo trimestre de 1908 (Stein, 2010, pp. 113-114). El medio año de intenso estudio lo recuerda en su autobiografía como el primer gran período de su vida de completa alegría. Lo justifica afirmando que sus fuerzas intelectuales estaban totalmente volcadas en la tarea que más se ajustaba a ellas (Stein, 2010, p. 115). No es éste un detalle que debamos pasar desapercibido, pues veremos cómo trasladará esta experiencia personal a su teoría pedagógica, según la cual la educación debe buscar la armonía entre las disposiciones personales y la tarea emprendida.

Después de haber pasado por este tiempo de oscuridad, la búsqueda de la verdad es retomada con más fuerza. Ahora tenía una meta clara hacia donde dirigirse y eso le motivaba para esforzarse y superarse en su formación (Stein, 2010, p. 115). En el momento de realizar esta declaración al iniciar los estudios de bachillerato, tenía ya claro el camino que iba a tomar en su futura formación universitaria. Se había fortalecido el deseo personal por buscar qué es la persona, cuál es el sentido de la existencia, y ahora, tras la experiencia en Hamburgo, había incluido la convicción de hacer frente a la cuestión de la mujer en la sociedad.

Soñaba con frecuencia con la felicidad que tendría cuando aprobase el examen que le abriría las puertas de la universidad y así estudiar lo que realmente le interesaba (Stein, 2010, p. 134). Sin embargo, aunque había puesto toda su energía, toda su voluntad y todas sus fuerzas, en su interior no apareció dicha felicidad cuando llegó este momento esperado. Un desasosiego inesperado le invadió por dentro: «Aquella gran felicidad que había esperado tras la prueba no apareció para nada, más bien había un gran vacío interior»[16]. Parecía encontrarse de nuevo en un cruce existencial donde su estilo de vida querido y

---

[15] Respecto al momento, motivación y forma de comunicación de la vuelta a los estudios existe un desajuste entre a la primera biografía y la narración que escribió la propia Edith Stein. Según Teresa Renata del Espíritu Santo (1998, p. 28) cuando Edith llevaba seis meses en casa de su hermana en Hamburgo recibió la visita su madre y en este encuentro le comunica que quiere volver a estudiar. Sin embargo, en su autobiografía sitúa este momento en Breslau en el mes de septiembre de 1907, es decir seis meses después de regresar de Hamburgo (Stein, 2010, p. 113).

[16] Traducción propia. (Stein, 2010, p. 134).

familiar ya se había quedado atrás para siempre y ahora aparecía un futuro incierto que le hacía preguntarse: ¿Qué es lo que se ha ido?, ¿qué es lo que viene ahora? (Stein, 2010, p. 134). Pronto resolvió estas dudas. En esta misma reflexión encontró la luz que le acompañaría toda de su vida, el motor que le impulsará en su formación y emprendimiento académico, profesional y espiritual: «Estamos en el mundo para servir a la humanidad –la mejor manera de hacerlo es si uno hace aquello para lo que está específicamente dotado»[17].

1.1.4. Formación académica en el ámbito de la Pedagogía.

Había ido aprendiendo la importancia de poseer un buen autoconocimiento para tomar de forma autónoma y segura las propias decisiones vitales, especialmente en los momentos difíciles. Edith Stein ejerció en este punto su derecho indispensable, al igual que debería tenerlo cada joven de la escuela del s. XXI, de buscar su particular camino en la vida y evitar una manipulación externa que limitase su libertad reduciéndola a una mera apariencia (Birkenbeil, 1990, p. 99). Ella decidió elegir los estudios universitarios que mejor respondían a sus inquietudes personales sin ajustarse a lo que era esperado, social y familiarmente, en una mujer (Stein, 2010).

a) Su vocación: la educación de la persona.

A pesar de las dificultades personales narradas previamente, especialmente en lo que respecta a la decepción por lo aprendido en el colegio, en su memoria guardaba el tiempo vivido en la escuela como uno de los momentos vitales esenciales que marcaron positivamente su infancia (Stein, 2010, p. 39). Esto puede explicar el por qué dedicó gran parte de su autobiografía a exponer dichos recuerdos escolares y cómo proyectó esta experiencia educativa en su praxis y teoría pedagógica (García Rojo, 2002).

Para hablar de una vocación como educadora podemos remontarnos a los primeros años de su infancia. En esta época expresó por primera vez sentirse llamada a dedicar su

[17] Traducción propia. (Stein, 2010, p. 134).

vida a la enseñanza y la educación: «Yo había manifestado ya con seis años, cuando mi hermana Else hizo el examen de magisterio, que también yo quería ser maestra»[18].

El interés por la persona, el reconocimiento de su valor y su dignidad, fue creciendo en el interior de Edith Stein desde su juventud (García Rojo, 2002). Esta inquietud se reflejó en sus trabajos académicos y en este deseo de ser educadora, el cual resurgió con más firmeza cuando retomó sus estudios de bachillerato en 1908. Poco tiempo antes del examen de ingreso a la universidad, en 1911, cuando era el tiempo en el que las alumnas debían pensar sobre la elección de profesión, confiesa en su autobiografía que ella tenía poco que meditar pues era algo que ya se había cuestionado por primera vez apenas iniciado esta última etapa escolar (Stein, 2010, p. 130). Ya entendía su vida como vocación al servicio de la humanidad (Stein, 2010, p. 134). Para ella, esta entrega tenía verdadero sentido si pudiese aprovechar sus cualidades personales en el lugar y modo más apropiado (Sancho Fermín, 2009). No se preocupaba tanto de razones prácticas de cara a conseguir un simple puesto de trabajo, tal y como su familia esperaba, sino por el interés de luchar por sus intereses, los cuales se inclinaban hacia el estudio de aquellas áreas que más pudiesen usarse en la profesión docente, como la Literatura y Filosofía (Stein, 2010, p. 130).

b) Formación académica específica orientada a la enseñanza y a la educación.

Como en cualquier persona, el proceso formativo se inició en Edith Stein con la educación no formal recibida en su entorno familiar. En cuanto a la educación formal, el comienzo se sitúa a los cinco años con la entrada en el jardín de infancia o *Kindergarten*. A pesar de su gran inquietud y sed de aprendizaje, cuando años después describió aquel momento en su autobiografía, recordaba esta primera vivencia escolar como un momento de frustración: «Lo consideraba como algo inferior a mi dignidad. Llevarme allí cada mañana era una intensa lucha»[19] (Stein, 2010, p. 50). Ella no quería jugar, quería aprender (Sancho Fermín, 2008).

[18] Traducción propia. (Stein, 2010, p. 38).
[19] Traducción propia. (Stein, 2010, p. 50).

Para dar respuesta a unas altas expectativas de futuro que empezaban a surgir en su fantasía, comunicó con firmeza a su madre que el único regalo que quería para su sexto cumpleaños era ir directamente a la escuela primaria y abandonar el *odioso Kindergarten*, como ella lo llamaba (Stein, 2010, p. 50). Así, el 12 de octubre de 1897, justo el día en el que cumplía seis años, entró en la *Escuela Viktoria* de Breslau para empezar educación primaria. La incorporación tardía al curso escolar, el cual había comenzado en la Pascua de ese mismo año, así como su edad, inferior a la establecida para ese nivel, no fueron impedimento para figurar entra las primeras de la clase al llegar a final de curso (Stein, 2010, p. 51).

Desde 1897 hasta 1906 realizó los nueve años correspondientes a la escuela primaria y secundaria (*Grundschule* y *Realschule*), vislumbrándose en ella una clara preferencia por las asignaturas de Alemán e Historia. Posteriormente surgió la ya expuesta crisis de los quince años que le condujo a abandonar los estudios durante el curso 1906-1907. Aunque su educación formal quedaba interrumpida durante este período, en ella pervivía el gusto por el aprendizaje que se materializó en una intensa dedicación a la lectura. Tenía predilección por los dramas de Grillparzer[20], Hebbel[21], Ibsen[22], Shakespeare[23] o Schopenhauer[24] (Stein, 2010, p. 111). La propia Edith Stein reconoce que estas lecturas, junto con las que realizaría más adelante en bachillerato, serían de gran provecho para los años posteriores en los que se dedicó a la enseñanza de Literatura (Stein, 2010, p. 128).

Recordamos que en marzo de 1907 regresó a Breslau y desde septiembre de ese mismo año se preparó para la prueba libre de acceso a bachillerato (*Gymnasium*), superándola sin problema. Entre 1908 y 1911 cursó este nivel con excelentes resultados y aprobó el acceso a la universidad. Amparándose en sus preferencias personales y el sentido de entrega a la humanidad confeccionó su programa de formación sin verse afectada por la presión de algunos familiares, los cuales tenían expectativas diferentes para su futuro (Stein, 2010, pp. 140-141). Escogió aquellas materias que podrían aplicarse a la enseñanza y abrirle el camino hacia la búsqueda de la verdad sobre la persona, matriculándose en

[20] Franz Grillparzer (1791-1872). Escritor y dramaturgo austriaco (Deutsche Biographie, 2020).
[21] Christian Friedrich Hebbel (1813-1863). Dramaturgo alemán (Deutsche Biographie, 2020).
[22] Henrik Ibsen (1828-1906). Dramaturgo y poeta noruego (Deutsche Biographie, 2020).
[23] William Shakespeare (1564-1616). Poeta y dramaturgo inglés (Deutsche Biographie, 2020).
[24] Arthur Schopenhauer (1788-1860). Filósofo alemán (Deutsche Biographie, 2020).

Germanística, Historia, Propedéutica filosófica e Introducción a la Psicología con William Stern[25] y Richard Hönigswald[26] (Stein, 2010).

Aunque parecía estar segura de su decisión, recuerda en su autobiografía cómo echó de menos una ayuda a la hora de escoger las materias más apropiadas en función de sus intereses (Stein, 2010, p. 142). Esta experiencia personal y el encontrarse con compañeros universitarios que cambiaban de estudios en esta etapa sin tener claridad en sus objetivos formativos le hizo pensar en la necesidad de una adecuada orientación académica y profesional para los estudiantes (Stein, 2010, p. 142). Por su parte, en 1912, tras cuatro semestres en Breslau, comenzó a cuestionarse si la Psicología había sido una buena elección, pues en su interior permanecía su fuerte deseo por conocer la estructura de la persona y esta ciencia no respondía a sus expectativas más profundas sobre esta cuestión. No tenía muy claro por donde seguir, y en este punto el Dr. Georg Moskievicz[27] le presentó la obra *Investigaciones Lógicas* de Husserl[28] donde descubrió la Filosofía fenomenológica que estaba desarrollando este autor en la Universidad de Gotinga. Entonces una nueva motivación se despertó en Edith Stein al intuir que allí podría encontrar las respuestas buscadas sobre la persona. Aprovechó las vacaciones de Navidad de 1912 para leer la obra de este filósofo (Stein, 2010). Tras su estudio decidió retocar el rumbo de su formación cambiándose de universidad y abandonando la Psicología. Entendió que, a diferencia de lo que podría aportarle la Fenomenología, en aquella ciencia no obtendría un conocimiento auténtico del ser humano (Sancho Fermín, 2008, p. 35). Como puntualiza Vilanou Torrano (2002), la creciente tendencia positivista y mecanicista que se imponía en la Psicología de la época no convencieron a una Edith Stein que miraba más a la profundidad del ser. Finalmente, el 17 de abril de 1913 se trasladó a la Universidad de Gotinga para estudiar Fenomenología con Husserl (Stein, 2010). Estudios que completó con Germanística y que terminó exitosamente en el semestre de verano de 1914 (Stein, 2020b, pp. 265-266).

---

[25] William Stern (1871-1938). Psicólogo y filósofo alemán. Se encuadra dentro del campo de la psicología general desde donde aborda el análisis del comportamiento y del concepto de inteligencia y su cuantificación. Se especializa en la infancia y juventud (Deutsche Biographie, 2020).

[26] Richard Hönigswald (1875-1947). Filósofo alemán (Deutsche Biographie, 2020).

[27] Dr. Georg Moskievicz (1878-1918), filósofo y psiquiatra. Edith Stein narra en su autobiografía este momento: «"Deje usted esas cosas –me dijo–; lea usted esto; los otros no han hecho otra cosa que tomar de aquí". Diciéndome esto, me alargó un grueso volumen. Era el segundo tomo de las Investigaciones lógicas de Husserl» (Stein, 2002, p. 327).

[28] Edmund Husserl (1859-1938). Filósofo alemán fundador de la fenomenología como método de investigación que busca conocer la esencia de las cosas como dato de la conciencia sin realizar una interpretación subjetiva (Gambra, 2010).

A partir de este punto se planteó la elaboración de una tesis doctoral. Tanto en Breslau como en Gotinga, la empatía era un tipo de conocimiento intersubjetivo que le atraía de forma especial. El contacto con los filósofos de esta última universidad, especialmente Husserl y Scheler[29], contribuyeron al incremento de su interés por el tema (Stein, 2010, p. 210). Como afirmaba Birkenbeil (1990) el trabajo doctoral aportaría un sentido esencial para las cuestiones pedagógicas que desarrollará Edith Stein en los años posteriores.

Cuando terminó sus estudios en Gotinga, y antes de centrarse en la redacción de la tesis, se preparó para realizar el examen de Estado con el fin de habilitarse para impartir clase de Historia, Propedéutica filosófica y Germanística. En el mes de enero de 1915 realizó dicho examen y una vez más obtuvo la nota máxima (Stein, 2020b, pp. 270-271). Durante los meses de abril a septiembre de este mismo año (1915) volvió a hacer una pausa en su formación académica para ofrecerse como voluntaria al servicio de la Cruz Roja durante la Primera Guerra Mundial. En este tiempo recibió formación como enfermera para atender los hospitales de campaña (Stein, 2020b).

Tras este servicio regresó a Breslau el 1 de octubre de 1915. Allí se preparó y superó el examen oficial de griego como requisito para acceder al doctorado. A partir de entonces su intención fue dedicarse de forma intensa a la tesis doctoral, aunque en el primer trimestre de 1916 se le pidió colaboración desde su antigua *Escuela Viktoria* para impartir clases de Latín. Al poco tiempo de comenzar esta tarea tuvo que realizar la formación correspondiente para acceder al Cuerpo de Maestros de la Educación Pública asistiendo al seminario para docentes coordinado desde el Negociado para las Escuelas Superiores Femeninas, en el Consejo Escolar Provincial (Stein, 2010, p. 323). La formación consistía en la asistencia a una conferencia semanal impartida por el inspector provincial[30], la realización de trabajos monográficos y la visita de dicho responsable a las clases de cada uno de los candidatos. De esta manera, en el segundo trimestre de 1916 accedió al Cuerpo de Maestros de la Educación Pública (Stein, 2010, pp. 323-324). Esta conquista le llenó de satisfacción, pues además de suponer la esperanza de tener asegurado un futuro laboral, también podría responder al deseo de dedicarse, sin olvidar la actividad científica, a la formación de la persona en sintonía con la Filosofía (Stein, 2010, p. 325).

[29] Max Scheler (1874-1928) filósofo alemán también implicado en el estudio de la fenomenología (Gambra, 2010).

El 3 de agosto de 1916 defendió su tesis *Sobre el problema de la empatía* (*Zum Problem der Einfühlung*) obteniendo la máxima calificación *Summa cum laude* (Stein, 2020b, p. 276). Desde el otoño de 1916 fue asistente de Husserl en la Universidad de Friburgo y se mantuvo en este puesto hasta febrero de 1918. La decisión de dejar esta dedicación se vio motivada por su personalidad libre e independiente y la necesidad de desarrollar su propio trabajo científico (Stein, 2002). A esta decisión se unen las dificultades existentes en la relación laboral con el filósofo pues consideraba que aquel no mostraba mucho interés hacia las producciones que ella realizaba. Así lo exponía la propia Edith Stein en sus cartas a Roman Ingarden[31] (Stein 2002, p. 603) y Fritz Kaufmann[32] (Stein 2002, p. 607).

El doctorado debería darle la oportunidad de acceder a la docencia universitaria, por ello desde su traslado a Breslau en febrero de 1918 se dedicó al trabajo científico privado con el objetivo de presentarse a cátedra. Con este fin preparó el trabajo *Contribuciones para la fundamentación filosófica de la psicología y de las ciencias del espíritu* (Stein, 2002, p. 681), donde recogía trabajos elaborados durante su implicación en la política[33].

El 6 de febrero de 1919, Husserl le firmó un certificado de idoneidad para la admisión a concurso a cátedra en la Universidad de Friburgo, aunque en dicha carta establecía como condición la apertura de la carrera académica a las mujeres (Stein, 2002, pp. 1658-1659). Como Edith Stein narró a Roman Ingarden en una carta el 16 de septiembre de 1919, Husserl rechazó a última hora la opción de presentar esta recomendación en la Universidad de Friburgo (Stein, 2002, p. 681). Existen opiniones que justifican esta negación de apoyo por parte del citado filósofo remitiendo a lo que había sido expresado en el texto, es decir, a que Edith Stein era mujer (Stein 2002, p. 681). Sin embargo, se ha publicado una carta que Husserl escribió el 29 de mayo de 1919 donde argumentaba una razón diferente. Según este documento, él consideraba que no era oportuno presentar la recomendación porque la Facultad de Filosofía de Friburgo ya contaba con tres docentes de ascendencia judía y, por tanto, él no tenía esperanzas de que la solicitud de Edith Stein, también judía, prosperase (Speer y Regh, 2016, pp. 132-133; Stein, 2020b, p. 288).

---

[30] En 1916, el inspector provincial era el Dr. Sterrmann Jantzen, el cual había sido profesor de Edith Stein en la clase tercera, cuarta y quinta en su etapa escolar en la *Escuela Viktoria* (Stein, 2010, p. 323).

[31] Roman Ingarden (1893-1970), filósofo alemán y gran amigo de Edith Stein, con la que intercambió numerosas cartas (Stein, 2002).

[32] Fritz Kaufmann (1891-1958). Profesor de Filosofía. Edith Stein y él coincidieron como estudiantes en la Universidad de Gotinga y entablaron una amistad que se mantuvo en el tiempo (Stein, 2002).

[33] Esta implicación política la exponemos más adelante.

En esta misma carta en la que aclaraba su decisión, realizaba otra recomendación de Edith Stein al mismo profesor a Georg Misch[34] para intentar el acceso a cátedra en la Universidad de Gotinga. A pesar de este apoyo de Husserl, dicha propuesta tampoco fue aceptada en esta institución. El rechazo le dolió especialmente a nuestra protagonista ya que su solicitud no llegó siquiera a ser valorada oficialmente en la Facultad de Filosofía sino que fue resuelta por una precomisión formada por miembros del Departamento de Historia y Filosofía de la Facultad (Stein, 2002, p. 684). Dicha comisión argumentó que el acceso de mujeres a cátedra ofrecía dificultades y por tanto no podían aceptar su propuesta[35]. Como ya había entrado en vigor la Constitución de Weimar[36] con los reconocimientos legales en favor de la mujer, Edith Stein decidió, amparándose en estos derechos, denunciar la situación ante el Ministerio de Ciencia, Arte y Educación Popular mediante una carta escrita el 12 de diciembre 1919 (Stein, 2002, p. 1418). El 21 de febrero de 1920, el Ministro Konrad Hänisch le responde dándole la razón y notificando que pone el conflicto en conocimiento de los cargos competentes, enviando una copia a la Universidad correspondiente (Stein, 2002, p. 1418). Sin embargo, el devenir de los hechos demostraron que finalmente no se hizo nada al respecto.

Además de Friburgo y Gotinga, también intentó entrar en las Universidades de Kiel y Hamburgo (Stein, 2002). Aunque ninguno de los intentos prosperaron, se mantuvo firme en la lucha por los derechos y libertades de las mujeres y de los judíos. Un elemento clave de su personalidad es su perseverancia por entregar su vida al bien común y reconocía en una carta enviada a Roman Ingarden que los rechazos recibidos no le intimidaban para seguir tal objetivo (Stein, 2001, p. 127). Entre 1930 y 1931 reintentó infructuosamente el acceso a cátedra, aunque ahora a su condición de mujer se le unía de forma más intensa su ascendencia judía (Stein, 2002, p. 949).

---

[34] Georg Misch (1878-1965), filósofo alemán sucesor de Husserl en la cátedra de la Universidad de Gotinga cuando éste fue trasladado a la de Friburgo en 1916 (Stein, 2020b).

[35] En una carta del 29 de octubre de 1919, el profesor Eduard Hermann (1869–1950), doctor en filosofía y catedrático de lingüística indoeuropea en Gotinga, le comunica de forma oficial a Edith Stein esta resolución y los motivos: «Muy a pesar mío, debo comunicarle que, por consejo de la comisión preparatoria, no estoy en condiciones de presentar su trabajo al encargado de dictaminar. La admisión de una dama a las oposiciones a cátedra sigue encontrando dificultades…» (Stein, 2002, p. 1418).

[36] El 9 de noviembre de 1918 se puso fin al *II Reich* en Alemania con la abdicación el emperador Guillermo II y del príncipe heredero. El 10 de noviembre de 1918 se proclamó la República de Weimar (1919-1933) con Friedrich Ebert como gran canciller. Esta república promulgó la Constitución de Weimar en la que, por primera vez, se reconocía el derecho de voto de las mujeres y se defendía la igualdad con el hombre. El 11 de agosto de 1919 entró en vigor la Constitución de la República.

c) El trasfondo religioso en la evolución de su pensamiento antropológico y pedagógico.

A pesar de haber nacido en una familia judía y vivido las tradiciones propias de esta religión, hemos visto cómo en la adolescencia abandonó conscientemente la fe y se amparó en la razón. Desde este posicionamiento emprendió el estudio de la persona, primero desde la Psicología y posteriormente desde la Fenomenología de Husserl como método que le permitía conocer los fenómenos de la conciencia liberándose de los prejuicios (Stein, 2002, p. 574). Esta liberación le facilitaba, como ella declaraba, la objetividad en el estudio y el respeto al prójimo[37]. En este sentido, también se amparaba en el conocimiento que le había aportado su investigación doctoral *Sobre el problema de la empatía* para exponer que no se puede negar la existencia de la experiencia religiosa como un fenómeno que sucede en lo profundo del alma de una persona creyente, ya que se trata de vivencias que pueden ser observadas y aprehendidas gracias a los actos de empatía por otro sujeto, aunque que se defina ateo, agnóstico o que profese otra religión (Stein, 2008, pp. 133-134). De esta forma reconocía la capacidad de ser increyente pero entender al *homo religiosus* (Stein, 2008, p. 133) como elemento esencial para educar en el respeto y la tolerancia.

Su conversión al catolicismo acaecida en 1921 supuso un gran cambio en la orientación de su producción intelectual. Ésta fue definiéndose bajo la nueva influencia recibida de los escritos de Santo Tomás de Aquino. Sin embargo, como expone Vilanou Torrano (2001) nunca llegó a desprenderse totalmente de la Fenomenología (p. 332). En esta nueva etapa se observa en ella el paso de una Filosofía centrada en el yo a una Filosofía abierta a la trascendencia, es decir, con una meta teológica que impregnará también su propuesta pedagógica, la cual se iría acercando a las nuevas corrientes metafísicas que surgían en Alemania (Vilanou Torrano, 2001, pp. 483-484).

En función de esta evolución en su pensamiento, el legado intelectual de Edith Stein se puede clasificar en tres grupos según el criterio comúnmente utilizado (Meis Wörmer, 2016) . Estos responden a las diferentes etapas claves en su vida y, aunque no se puede hablar de una frontera clara entre un grupo y el otro, sí se aprecian unos límites más o menos difusos que permiten su clasificación. La primera etapa, que discurre desde 1916 hasta 1921, supone el inicio del camino científico en busca de la verdad de la persona y en

ella se incluyen los trabajos realizados según la fenomenología aprendida en Gotinga, comenzando con la elaboración de su tesis doctoral sobre la empatía (Del Pozo, 2009, p. 379). Un segundo grupo de obras coinciden con el período de tiempo que se inició con su conversión al catolicismo en 1921 y el cambio hacia la elaboración de sus trabajos filosóficos según el pensamiento tomista. Dentro de esta etapa encontramos los trabajos específicamente pedagógicos realizados entre 1923 y 1933, los cuales son el material de nuestra investigación. El origen del tercer y último período de su producción intelectual se sitúa a partir de 1933 cuando tiene que abandonar su actividad intelectual pública y decide voluntariamente entrar como religiosa en la orden católica de Carmelitas Descalzas en Colonia. En este tramo de su vida se dedicará principalmente a obras de tipo espiritual y a terminar otras filosóficas ya iniciadas. El final de su carrera llega el 2 de agosto de 1942 cuando es arrestada en el convento de la ciudad holandesa de Echt por la Gestapo y traslada al campo de concentración de Auschwitz, donde muere en la cámara de gas el mismo día de su llegada, el 9 de agosto del citado año. Sólo unas semanas antes terminó su última y gran obra espiritual redactada en honor a San Juan de la Cruz, *Ciencia de la Cruz.*

1.1.5. Los primeros compromisos con la Pedagogía.

Los primeros compromisos en el ámbito de la Pedagogía aparecen durante su tiempo de estudiante en la Universidad de Breslau (Stein, 2010). El estudio de la Historia, como afirmaba en su autobiografía, impulsó en ella un creciente sentimiento de responsabilidad social. A ello se añadió su opinión respecto al sistema educativo alemán y la formación del profesorado, aspecto que abordaremos más adelante. Para dar respuesta a estas inquietudes se unió activamente a distintas asociaciones de tipo pedagógico.

Además de la formación académica y la implicación en estos grupos, dicho entorno universitario le permitió alimentar su interés por la política (Sancho Fermín, 2008), el cual estaba focalizado hacia la situación social y educativa de la mujer (Stein, 2020b).

Su amiga Rosa Guttmann[38] fue la que incorporó a Edith Stein a un grupo de jóvenes universitarios de Breslau que se hacían llamar *Grupo Pedagógico* (*Pädagogische Gruppe*;

[37] «Yo había aprendido en Gotinga a tener respeto ante las preguntas de la fe y por las personas creyentes (…) pero todavía no había reencontrado el camino hacia Dios» (Stein, 2002, p. 413).

[38] Rose Guttmann (1890- s.f.). Amiga de la infancia de Edith y de su hermana Erna (Stein, 2010).

Stein, 2010, p. 147). Fue su primer vínculo con una asociación específica del campo de la educación y con unos objetivos claramente dirigidos a realizar una autoformación práctica en este ámbito (Sancho Fermín, 2008, p. 32). En las reuniones que allí se organizaban, se exponían y se debatían diversas cuestiones, otorgándole una oportunidad donde confrontar sus ideas con las de otros jóvenes universitarios sobre temas como por ejemplo: los educandos, la coeducación[39], la adecuada formación pedagógica de los futuros maestros[40]… Para abordar estos asuntos, además de analizar la obra de distintos autores, era normal invitar a directores de escuelas, maestros o profesores universitarios para que compartiesen su experiencia profesional (Stein, 2010, p. 147). De esta manera Edith Stein se fue introduciendo en el campo de la Pedagogía, llegando incluso a reconocer que debe a este grupo lo más valioso de su etapa como estudiante en Breslau (Stein, 2010, p. 147).

Ésta no fue la única asociación pedagógica a la que perteneció durante su etapa de Breslau. Ella y todos los miembros del *Grupo Pedagógico* formaban parte también de la *Liga para la Reforma Escolar* (*Bundes für Schulreform*; Stein, 2010, p. 148). En esta época Edith Stein ya consideraba necesaria una reforma de la educación. Opinaba que la discusión pedagógica se quedaba muchas veces en un plano superficial (Haderlein, 2017) y demandaba más claridad en los fundamentos pedagógicos: «Por aquel entonces ya percibí que todavía imperaba allí mucha confusión y desorientación respecto a los objetivos»[41].

Además de debates internos sobre las mencionadas cuestiones, el ser miembro de esta asociación le permitió conocer distintas instituciones y sus líneas pedagógicas de intervención con menores. El centro que más impresión le produjo por su organización fue un orfanato situado en las cercanías de localidad alemana de Obernigk[42], en el cual los menores estaban agrupados según distintas edades y sexos, tal y como podría suceder en

---

[39] En alguna de las reuniones del grupo se trató sobre la coeducación. Edith Stein se posicionó en ese momento a favor de esta propuesta, aunque ella misma reconoce que en esa decisión había una dosis de idealismo juvenil e inexperiencia que le impedía ver las dificultades reales sobre la cuestión (Stein, 2010, p. 150).

[40] Este grupo estaba formado por alumnos y alumnas que estaban preparándose para ser maestros y maestras. Tenían una opinión crítica respecto a la formación que tenían de cara a su futuro desarrollo profesional. Edith Stein nos lo expone de la siguiente manera en su autobiografía: «Estos futuros maestros y maestras consideraban insoportable que en la universidad no se hiciese nada específico por la preparación de los que más tarde habrían de ejercer la enseñanza. Ciertamente había clases teóricas de pedagogía y había que aprobar en el examen de estado algunos conocimientos de esta materia: pero no se prestaba viva atención a los grandes interrogantes pedagógicos, ni a la práctica escolar. Este defecto es lo que condujo más tarde a la reforma de la formación de los maestros y a la fundación de Academias Pedagógicas» (Stein, 2002, p. 303).

[41] Traducción propia. (Stein, 2010, p. 148).

[42] Se trataba de una institución fundada en 1910 por Eva von Thiele-Winkler (1866-1930) y dirigida por una comunidad de diaconisas protestantes (Stein, 2010, p. 148).

una familia. En su autobiografía destacaba este detalle y se mostraba a favor de este tipo de estructuración de las comunidades escolares (Stein, 2010, p. 148). Cada visita realizada conllevaba un proceso de reflexión personal gracias al cual fue forjando su propia opinión y visión sobre las distintas tendencias pedagógicas del momento. Así sucedió también cuando, guiada por el responsable del Grupo Pedagógico, tuvo ocasión de visitar uno de los campamentos del movimiento juvenil *Wandervogel*[43] (Stein, 2010, p. 149). De esta manera pudo conocer de primera mano la propuesta pedagógica del inspirador de dicho movimiento, Gustav Wyneken.

Esta experiencia le permitió abordar posteriormente, en el verano de 1913, una colaboración solicitada por Stern, su antiguo profesor de Psicología de Breslau (Stein, 2010, p. 221). Para la ocasión, Edith Stein tuvo que preparar una sesión para unas jornadas de trabajo donde se iba a confrontar las propuestas pedagógicas y los opuestos estilos educativos de Wyneken y Stern. Mientras que el primero defendía una escuela libre de autoridad en el sentido más radical[44], el segundo se decantaba por una educación inspirada en la institución familiar (Stein, 2010, p. 221). Ante estos dos modelos pedagógicos, ella se mostró claramente a favor del planteamiento de su antiguo profesor, el cual estaba lejos de lo que ella consideraba como fanatismos extremos como el ofrecido por el otro ponente (Stein, 2010, p. 221).

Tras estas primeras experiencias asociativas, de una forma más activa se inscribió también durante su tiempo de universitaria en Breslau en la *Sección Académica de la Asociación Humboldt*[45] *para la Educación del Pueblo* (*Akademischen Zweigverein des Humboldt-Vereins für Volksbildung*)[46]. Allí, como veremos en el siguiente apartado, tuvo las primeras experiencias como docente (Stein, 2010, pp. 156-157).

---

[43] El movimiento *Der Wandervogel*, encabezado por Karl Fischer (1881-1941), tuvo la influencia de las ideas del pedagogo alemán Gustav Wyneken (1875-1964), el cual defendía una escuela libre de autoridad externa. El movimiento *Der Wandervogel* surgió en Alemania a finales del siglo XIX y tenía como propósito inicial ser una asociación juvenil para compartir tiempo de ocio en contacto con la naturaleza. A partir de este primer objetivo se desarrolló una auténtica cultura juvenil que derivó en un movimiento que se alzó contra un tipo de educación estricta y autoritaria defendiendo la autoeducación y el autogobierno. Comenzó en Berlín y se extendió rápidamente por todo el territorio de habla alemana (Rappe-Weber, 2017).

[44] Siguiendo su teoría de una educación fundó en 1906 la *Escuela Libre de Wickersdorf* (Rappe-Weber, 2017).

[45] Wilhelm Humboldt (1767-1835) fue un filólogo y político alemán, ministro del interior de Prusia y fundador de la Universidad de Berlín (Deutsche Biographie, 2020).

[46] Traducción propia. Esta asociación fue instituida en 1869 por iniciativa privada (Stein, 2010, p. 156).

1.2. EDITH STEIN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ALEMÁN

Edith Stein realizó sus estudios escolares en los años de transición entre los siglos XIX y XX. Le tocó vivir una época de grandes cambios, propuestas y corrientes pedagógicas que ya se venían gestando desde finales del s. XVIII. A estos nuevos enfoques se unían desde los inicios del s. XIX las iniciativas que defendían una mejora en la educación de las niñas y adolescentes. Ambos aspectos confluirán en su actividad pedagógica, tanto al involucrarse en las citadas asociaciones pedagógicas en tiempos universitarios como posteriormente al ser formadora de maestras.

1.2.1. Contexto histórico-pedagógico.

Uniéndonos a la apreciación de Vilanou Torrano (2002) y Torralba Roselló (2018), Edith Stein denunciaba en sus conferencias y cursos pedagógicos lo que ella consideraba herencia de una escuela ilustrada: la prevalencia del saber enciclopédico sobre cuestiones relativas al ser y su existencia. Para situarnos en la realidad educativa que vivió y así comprender su postura, la cual expondremos más adelante, consideramos que es preciso realizar un breve recorrido pedagógico remontándonos al citado período, es decir, a la Ilustración alemana o *Aufklärung* como movimiento intelectual y literario desarrollado en Alemania en el s. XVIII y principios del s. XIX.

La Ilustración pretendía superar el oscurantismo medieval impulsando el pensamiento racionalista. A pesar de ello, la influencia religiosa recibida del protestantismo durante esta época se dejaba traslucir en los pedagogos alemanes, los cuales respondían de distintas maneras en cuanto a forma y radicalidad (Vilanou Torrano, 2001). Junto a la presencia religiosa convivía una clara apuesta por las ciencias (Mialaret y Vial, 1981). Éstas estaban enfocadas desde un punto de vista práctico y utilitarista, siendo la principal finalidad el aprendizaje de destrezas que permitiesen la inserción laboral (Martí Marco, 2012).

En este tiempo se fundaron las escuelas filantrópicas de Basedow[47] donde empezaba a mostrarse el deseo de compaginar el trabajo escolar con el juego y la actividad física. Al mismo tiempo, este pedagogo fomentaba el gusto por la observación de los niños con el fin de ajustar los procesos educativos según sus necesidades (Mialaret y Vial, 1981). En esta línea surgen otras iniciativas privadas con propuestas novedosas que rompían los moldes estatales de tendencia racionalista. Es el caso de Rousseau[48], el cual potenciaba una educación dirigida principalmente al desarrollo de la libertad y la individualidad.

Tanto el pensamiento filosófico como la sociedad germana en general, e incluso el ámbito escolar, se vieron impregnados por las obras literarias de Goethe[49] y Schiller (Mialaret y Vial, 1981). La influencia de estos autores se mantendría hasta mediados del s. XX y, por tanto, también estuvieron muy presentes durante el tiempo escolar, universitario y docente de Edith Stein[50]. Dicho literatos se decantaron en un primer momento por un neoclasicismo en el que se vislumbraban rasgos propios de la Grecia clásica (Quintana Cabanas, 2013). Entre este Neoclasicismo y el Romanticismo del segundo cuarto de s. XIX surgió (1770-1790) una etapa intermedia como reacción al racionalismo, era la llamada *Sturm und Drang* (Quintana Cabanas, 2013). En sus clases de Espira, Edith Stein planteará temas de redacción donde reflexionar sobre la relación entre este último movimiento y la poesía clásica de Goethe o Schiller (Stein, 2020b, p. 22).

Las Guerras Napoleónicas y la posterior derrota de Prusia afectaron al ánimo de la sociedad germana. En 1807 se firmó el Tratado de Paz de Tilsit por el que se puso fin a la participación de Prusia y Rusia en la guerra. Con este acuerdo comenzó el camino de remodelación y recuperación del Estado. Como visión intermedia entre el humanismo y el filantropismo, surgió un neohumanismo pedagógico que, rechazando un racionalismo absoluto y una visión de la educación excesivamente utilitarista, pensaba que la solución estaría en retornar a un modelo educativo basado en el humanismo griego como un ideal

---

[47] Johann Bernhard Basedow (1724-1790). Este pedagogo alemán aplicó su teoría a los niños de los campesinos. Los buenos resultados atrajeron la atención del ministro prusiano de educación de la época, von Zedlitz (Mialaret y Vial, 1981).

[48] Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Pedagogo, escritor, filósofo, músico y botánico suizo (Deutsche Biographie, 2020).

[49] Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832). Poeta alemán de gran influencia desde el Romanticismo (Deutsche Biographie, 2020).

[50] Edith Stein recordará en su autobiografía la impresión que le producía la obra filosófica de Schiller: «Las poesías filosóficas de Schiller me ofrecieron una concepción del mundo que me agradaba» (Stein, 2002, p. 285). Será uno de los autores tratados a fondo en sus clases de Espira, como veremos en el capítulo tercero.

de persona al que dirigirse (Mialaret y Vial, 1981). Este corriente neohumanista perdurará en la pedagogía germana hasta mediados del s. XX (Martí Marco, 2012).

Partiendo de la filosofía trascendental de Kant[51] y su obra *Crítica de la razón pura,* Fichte[52], Schelling[53] y Hegel[54] recurrieron a la Metafísica para buscar la verdad sobre la persona, ofreciendo una visión trascendental de la realidad y dando más importancia al desarrollo natural del ser humano (Quintana Cabanas, 2013). Reconociendo la presencia de las ideas *a priori,* estos autores se centraban en una visión más profunda de la educación basándose en los aspectos antropológico-filosóficos y religiosos que subyacen en el interior de la persona, dejando en segundo plano lo empírico, las didácticas y enseñanzas académicas (Quintana Cabanas, 2013). Se mostraron en contra del aprendizaje memorístico como método de enseñanza, defendiendo el aprendizaje directo y por observación en lugar de lecciones magistrales (Quintana Cabanas, 2013).

Será en 1809 cuando Wilhelm von Humboldt[55], siendo ministro de educación, a principios del s. XIX aportará nuevas fuerzas a la sociedad mediante la propuesta de reforma de la educación. Junto a la influencia de Kant y su filosofía centrada en el sujeto (Caruso, 2011), rescatará el concepto de Fichte sobre la formación de la esencia del yo en la actividad como intuición de la presencia de una trascendencia (Martí Marco, 2012). Por otro lado, dará mucha importancia al aprendizaje de la lengua como medio de trasmisión de la cultura (Quintana Cabanas, 2013). Humboldt había estudiado la obra de Schiller y meditado sobre los límites de la eficacia del Estado, por ello quería una educación dirigida a la formación integral de la persona, atendiendo a la configuración de la personalidad y no tanto a la trasmisión de saberes (Mialeret y Vial, 1981). Para conseguirlo se centró en una

---

[51] Immanuel Kant (1724-1804). Filósofo alemán. Afirmaba que el ser humano es el único ser que necesita educación: disciplinado para controlar la impulsividad; cultivado mediante la instrucción y enseñanza; civilizado para vivir en sociedad; y moralizado con el objetivo de saber escoger los fines buenos (Quintana Cabanas, 2013). Kant resume en tres preguntas las cuestiones de la vida humana: ¿qué puedo saber? (pregunta teórica); ¿qué debo hacer? (pregunta práctica relacionada con la moral); ¿qué me cabe esperar? (pregunta práctica sobre la vida después de la muerte). Estas preguntas son respondidas en sus obras: *Crítica de la razón pura* (responde a la primera pregunta); *Crítica de la razón práctica* (responde a las otras dos); *Crítica del juicio* (intenta unir las tres preguntas) (Gambra, 2010).

[52] Johann Gottlieb Fichte (1762-1814). Filósofo alemán. Uno de los principales representantes del idealismo alemán, también llamados filósofos del Romanticismo (Gambra, 2010).

[53] Friedrich von Schelling (1775-1854). Filósofo alemán considerado dentro del grupo de los representantes del idealismo alemán o del Romanticismo. Exalta la belleza de lo creado y tiene una visión optimista de la materia, sin oponerla al espíritu (Gambra, 2010).

[54] Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). Filósofo alemán identificado con el idealismo surgido en Alemania. Su sistema filosófico termina en el pensamiento racionalista (Gambra, 2010).

pedagogía sustentada por el mundo de los valores y la educación del espíritu (Vilanou Torrano, 2001). La finalidad de la educación sería el desarrollo de la razón junto con el espíritu de iniciativa para superar los roles impuestos por la sociedad, por tanto, una educación abierta a toda la población (nobles, burgueses, campesinos o artesanos), con la mirada puesta en ayudar a cada persona a superarse y no dejarse llevar por las imposiciones externas (Mialeret y Vial, 1981). Por entonces, Pestalozzi[56] ya había puesto en práctica en Suiza su teoría pedagógica dirigida a la formación de todo el pueblo sin exclusión de clases sociales. Influenciado por este pedagogo y con una gran inquietud por acercar la formación a toda la población, vio la necesidad de sistematizar la labor educativa. Con este fin, en 1806 el alemán Herbart[57] publicó la obra *Pedagogía general* y con ella se identifica el inicio de la Pedagogía científica.

Süvern[58], colaborador de Humboldt, reconociendo que cada persona necesita un proceso continuo y permanente de formación que le permita perfeccionar su personalidad a lo largo de su vida (Martí Marco, 2012), introdujo una concepción de educación cuyo objetivo fuese aprender a aprender (*Lernen des Lernens*; Mialaret y Vial, 1981).

En este contexto y con esta visión pedagógica surge con fuerza el concepto de *Bildung*[59], según el cual, Humboldt planteaba la educación como un proceso de formación o autodeterminación de la persona, es decir, de perfeccionamiento de su naturaleza con el fin de hacerlo más humano. Por esta razón, las Ciencias del espíritu serán una constante en la Pedagogía alemana (Vilanou Torrano, 2001).

Desde otro punto de vista aparecía el Romanticismo, el cual exaltaba el sentimiento ante el racionalismo. A este movimiento llegarán Goethe y Schiller, defensores de la educación estética de la persona y el desarrollo de la libertad como elementos del desarrollo de la personalidad (Quintana Cabanas, 2013).

---

55 Wilhelm von Humboldt (1767-1835). Filólogo y Político prusiano, fue ministro de educación de 1809 a 1810. Fundador de la Universidad de Berlín e instituyó el llamado *Gymnasium* o Bachillerato (Deutsche Biographie, 2019).

56 Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Pedagogo suizo impulsor de la reforma pedagógica (Deutsche Biographie, 2020).

57 Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Pedagogo y filósofo alemán. Estudió en Suiza con Pestalozzi (Deutsche Biographie, 2020).

58 Wilhelm Süvern (1775-1829). Filósofo y pedagogo alemán. Colaborador en la reforma escolar de Prusia impulsada por Humboldt a inicios del siglo XIX (Deutsche Biographie, 2020).

59 Sianes-Bautista (2017), en su estudio sobre el concepto de *Bildung,* señala que Ipland García (1999) vincula directamente el origen de dicho término a Humboldt y su idea de educación, y desarrollada por las corrientes pietista y neohumanista alemana.

Tras la exaltación de la persona y el ideal humano de los primeros años del siglo XIX, cuyo fin principal era la recuperación personal tras un tiempo de conflicto bélico y de derrotas, a partir de la segunda mitad del siglo aparece una nueva motivación en la sociedad alemana. La Revolución de 1848 surgida en el país quería buscar la reunificación y reconstrucción de la nación, haciendo renacer la esperanza de los patriotas y de los liberales (Miaralet y Vial, 1981). Estos nuevos ideales no van a pasar inadvertidos para el mundo de la Pedagogía. El resultado del proceso de unificación es un aumento del poder del Estado sobre la educación y la instauración de un objetivo educativo dirigido a la inserción laboral del ciudadano, al progreso de la nación y al desarrollo de un sentimiento de pertenencia al pueblo alemán (Mialaret y Vial, 1981). Para ello se creaba un modelo educativo orientado al trabajo, la instrucción cívica y la enseñanza de la Historia como medio de unión del pueblo (Mialaret y Vial, 1981). Es el momento de la creación de las escuelas primarias superiores (*Realschulen* y *Bürgerschulen*), cuya finalidad era establecer una formación reglada y oficial dirigida a la preparación para el trabajo, especialmente en el ámbito del comercio y de la industria (Mialaret y Vial, 1981).

A lo largo de la segunda mitad del s. XIX surgen nuevamente iniciativas pedagógicas impulsadas de forma no estatal por diferentes pedagogos que decidieron pasar de la teoría a la práctica e incluir innovaciones en el terreno educativo. Impulsaban la coeducación y el trabajo en grupo mediante la creación de comunidades educativas según afinidades y nivel (Mialaret y Vial, 1981). En estas iniciativas existía un especial gusto por las actividades artísticas y manuales, al mismo tiempo también se fomentaba el amor a la patria (Mialaret y Vial, 1981). Este patriotismo impulsado por estas visiones convivía con una apertura a otras culturas pues se quería despertar el reconocimiento de que cada persona es ciudadana del mundo (Mialaret y Vial, 1981). A este respecto, Edith Stein se mostró a favor de fomentar la interculturalidad sugiriendo lo siguiente: «… en los distintos países debería haber institutos de "intercambio cultural" para abrir paso a la mutua comprensión"» (Stein, 2002, p. 623).

Los jóvenes en las escuelas sentían cierto autoritarismo y control por parte del Estado. Como reacción a este tipo de educación forjada a lo largo del s. XIX surgió en el cambio de siglo el ya nombrado movimiento juvenil *Der Wandervogel.*

Frente a las tendencias secularizadoras de finales de s. XIX, a principios del s. XX comenzó a alzarse una corriente de base aristotélico-tomista cuyos principales protagonistas buscaban retomar su metafísica como fundamento de sus teorías pedagógicas (Vilanou Torrano, 2001). Entre estos intelectuales encontramos a Peter

Wust[60], Romano Guardini[61], Otto Willman[62] y, tras el cambio experimentado con su conversión al catolicismo, también se puede incluir a Edith Stein. Bajo esta línea se desarrollaron propuestas educativas que buscaban superar las limitaciones de las Ciencias experimentales, aportando a los educandos un horizonte más amplio en su formación (Vilanou Torrano, 2001) al incluir la dimensión espiritual de la persona con el fin de dotar de sentido la existencia humana.

Después de la Primera Guerra Mundial (1914-1918) y el sentimiento de fracaso que experimenta el pueblo alemán tras el conflicto, la Pedagogía se convirtió en moneda de cambio en las disputas ideológicas. Fue el momento en el que empezaron a crearse los institutos para el estudio científico de la Pedagogía, potenciando de esta manera los nuevos intentos de reforma educativa (Vilanou Torrano, 2001). La República de Weimar, estrenada en 1919, impulsaba un modelo de escuela única, abierta y con protagonismo central del trabajo según las influencias de Kerschensteiner[63] (Vilanou Torrano, 2001). Con la mirada puesta en la reforma de la sociedad mediante la educación como un proceso permanente que surge desde el interior de la persona, se retomó la visión de formación como *Bildung*, fomentándola tras los momentos de crisis que había ido experimentado en los últimos años (Vilanou Torrano, 2002).

1.2.2. La postura de Edith Stein ante el sistema educativo alemán.

Hemos expuesto en el análisis de la biografía de Edith Stein cómo a nivel personal llegó a sentirse decepcionada por la práctica docente y por los contenidos curriculares tanto de la escuela como de los primeros años de universidad (Stein, 2010, p. 101). No encontraba en ellos la profundidad necesaria para llenar su anhelo de conocimiento sobre

[60] Peter Wust (1884-1940). Profesor de filosofía en Münster. Edith Stein coincidió con él en 1930 durante el Congreso de la Asociación Universitaria de Académicos Católicos celebrado en Salzburgo en septiembre de 1930. Ambos impartieron sendas conferencias en las que subyacía una antropología teológico-cristiana. En 1932 reconocía mantener con él una estrecha amistad, como podemos comprobar en las cartas que se conservan (Stein, 2002, p. 973-ss).

[61] Romano Guardini (1885-1968). Teólogo nació en Verona, Italia, pero desempeñó una destacada labor en Múnich (Deutsche Biographie, 2020).

[62] Otto Willmann (1839-1920), pedagogo y filósofo alemán. Sus escritos sobre pedagogía fueron recomendados por Edith Stein a Elisabeth Nicola y a Helene Lieb, amigas y compañeras de su etapa en Münster, en una carta data en 20 de diciembre de 1935 (Stein, 2002, pp. 1156-1158).

la verdad de la persona y la visión del mundo y asociaba esta limitación al sistema educativo existente (Birkenbeil, 1990).

Con casi quince años se enfrentó a esta situación abandonando el sistema educativo. Pero en la universidad decidió involucrarse de forma más activa mediante la pertenencia a las distintas asociaciones pedagógicas. La experiencia personal como estudiante y como docente le permitió crearse una opinión propia de la situación escolar de Alemania que expuso a lo largo de sus conferencias y cursos pedagógicos entre 1926 y 1933 (Stein, 2015, p. 240).

En su conferencia de 1930 *Fundamentos de la formación de la mujer* realizó un recorrido de la evolución del sistema educativo alemán desde la Ilustración, denunciando, en el debate posterior de este encuentro, que la herencia de la escuela ilustrada de su adolescencia estaba todavía presente (Stein, 2015, pp. 233-234), como se podía ver en la tendencia al aprendizaje enciclopédico y por la influencia derivada del legado literario de Goethe (Stein, 2015, pp. 239).

Valoraba los vestigios del idealismo alemán del s. XIX en la educación como un suceso esencial para la vida espiritual del pueblo al impulsar un optimismo y activismo pedagógico muy favorable para las reformas educativas del momento (Stein, 2003, p. 563). Resaltaba positivamente su imagen de una humanidad libre y bondadosa, especialmente por la influencia de Rousseau, la cual tenía que ir formándose hacia un ideal o meta mediante un proceso educativo en el que se apelaba al esfuerzo personal y donde se veían las capacidades personales como potencias que tienen que desarrollarse y desplegarse naturalmente (Stein, 2003, pp. 563-564). Veremos cómo en su propuesta pedagógica, aunque valoraba la libertad y el fomento de la autonomía de la persona, subrayaba que no podía caerse en posturas extremistas partidarias de evitar límites y normas (Haderlein, 2009).

Lamentaba que, a pesar del surgir del Romanticismo como corriente que descubría las fuerzas presentes en lo más profundo del ser, ésta no pudo imponerse a la tendencia dominante en la época en la que el racionalismo predominante solo tenía en cuenta lo que era perceptible por el intelecto (Stein, 2003, p. 564). Según exponía en su curso de 1932 *Estructura de la persona humana*, este idealismo pedagógico fue decayendo poco a poco

[63] Georg Kerschensteiner (1854-1932). Pedagogo alemán. Junto con Wyneken fue uno de los pedagogos estudiados por Edith Stein en el Grupo Pedagógico al que pertenecía durante su tiempo universitario en Breslau (Stein, 2002, p. 304).

hasta su fracaso evidente en la I Guerra Mundial, sin que esto significase una desaparición total de su influencia en el sistema educativo (Stein, 2003, p. 563).

Coincidiendo con las tendencias curriculares de la época, en este curso pedagógico reconoce a Lessing[64], Herder[65], Schiller y Goethe entre los literatos más representativos del entorno pedagógico de Alemania durante el s. XIX (Stein, 2003, p. 563). Estos autores serán estudiados en profundidad en las clases de Edith Stein con las futuras maestras de Espira durante sus clases de Literatura, fijándose especialmente en la capacidad que tenían para exponer la belleza, la bondad y la verdad de la persona junto con la libertad como elementos constitutivos del ser humano[66].

En este mismo trabajo pedagógico sobre la estructura del ser humano afirmaba que el sufrimiento vivido durante el tiempo de guerras y entreguerras había marcado a la sociedad alemana de tal forma que sus efectos llegaron también al ámbito del pensamiento (Stein, 2003). Según sus argumentos, el sentimiento de impotencia para explicar las heridas de la persona suscitó un cambio en la concepción antropológica y en la cosmovisión. La razón, la humanidad y la cultura que se habían establecido como ejes de las teorías pedagógicas dominantes no podían dar respuesta a las experiencias que parecían permanecer en la profundidad del ser (Stein, 2003). De esta manera se abría la puerta a la Psicología dentro del ámbito educativo (Stein, 2003, p. 565).

Frente a la Psicología de lo superficial propia del idealismo, donde se contemplaba una vida externa y ordenada (Stein, 2003, p. 564), se comenzaba a presentar entonces una concepción en la que se percibía una profundidad escondida que influía en el comportamiento y actitud ante el aprendizaje del alumnado: «Percibimos entonces que nos hallamos precisamente ante una mera *superficie*, debajo de la cual se esconde una *profundidad,* y que en esta profundidad actúan oscuras fuerzas» (Stein, 2003, p. 564). Ante esta variedad de corrientes y tendencias, Edith Stein se mostraba defensora de un enfoque multidisciplinar para evitar los extremismos pedagógicos, afirmando que ni todo es humanismo ni todo es psicoanálisis (Stein, 2003).

Respecto al reconocimiento de la presencia de una profundidad del ser, manifestaba haber detectado esta dimensión en la lectura y en el estudio de distintas obras literarias,

---

64 Gotthold Ephraim Lessing (1729-1781). Poeta, dramaturgo y filósofo alemán (Deutsche Biographie, 2020).

65 Johan Gottfried Herder (1744-1803). Poeta, traductor, teólogo. Junto con Martin Wieland, Goethe y Schiller forma uno de los cuatro pilares del movimiento cultural y literario que discurre entre 1788 y 1832 conocido como el *Clasicismo de Weimar* (Deutsche Biographie, 2020).

66 Aspecto expuesto en el capítulo tercero de este documento.

motivo por el cual este área curricular será para ella esencial a la hora de trabajar la configuración del ser: «Muchos de nosotros las hemos descubierto en toda su intensidad gracias a las grandes novelas *rusas*. Tolstoi y Dostojevski, grandes conocedores del alma humana, nos han desvelado los abismos de la existencia del hombre» (Stein, 2003, pp. 564-565).

Al abordar el estudio de la estructura de la persona humana en el contexto pedagógico, acometió también el análisis del existencialismo abanderado por Heidegger[67] (Stein, 2003, pp. 566-568). Edith Stein se pronunciaba en contra de la pedagogía pesimista que se derivaba de esta filosofía, en la que solo se conseguía una triste educación que impulsaba a la persona a huir del sentido de la existencia para refugiarse en la nada (Stein, 2003, p. 568). Consideraba que el origen de esta idea del ser vinculada a una existencia vacía se situaba en una metafísica nihilista presente en el devenir sociopolítico de Alemania (Stein, 2003, p. 568). El resultado era una pedagogía también nihilista incapaz de dar respuesta a los anhelos del ser y a las inquietudes existenciales de los educandos (Stein, 2003, p. 568).

En este mismo curso de 1932 ya denunciaba, a modo de presagio, la prevalencia de la idea de pueblo, nación y raza en las propuestas pedagógicas alemanas de la época por encima del reconocimiento de la individualidad del ser, en las que se fomentaba, por el contrario, no solo aquel nihilismo sino también un individualismo en favor del Estado (Stein, 2003, p. 586).

Todas estas experiencias contribuyeron al desarrollo y fortalecimiento de su intención personal de elaborar unas bases pedagógicas con fundamentos católicos con el fin de compensar los extremismos que, en su opinión, se alejaban de la verdad de la persona y el fin de la educación. Su pensamiento antropológico basado en la metafísica aristotélico-tomista a partir de su conversión al catolicismo de 1921, le llevó a elaborar esquema con los puntos críticos que debían ser contemplados en una propuesta pedagógica que quisiera recoger toda la existencia del ser y la presencia del Absoluto como responsable de toda la creación (Haderlein, 2017).

[67] Martin Heidegger (1889-1976). Filósofo alemán contemporáneo de Edith Stein. Se conocieron en Friburgo (Stein, 2002).

1.2.3. La reivindicación de una reforma educativa.

En la conferencia de 1930 *Fundamentos de formación de la mujer* reconocía que la sociedad alemana de la primera mitad del s. XX reclamaba una reforma de un sistema educativo considerado en crisis (Stein, 2015, p. 30). Pero este tema ya había sido tratado previamente por Edith Stein en los grupos pedagógicos a los que perteneció durante su tiempo de universitaria en Breslau y se había mostrado crítica respecto a los movimientos realizados en este campo (Stein, 2010). Este tiempo de estudiante abogaba activamente por una necesaria y verdadera reforma del sistema manifestando que los infructuosos intentos de años anteriores se podían definir como meros experimentos (Haderlein, 2017, p. 276).

Casi veinte años después, en la citada conferencia de 1930 volvía a denunciar la falta de claridad y consistencia de algunos de los argumentos utilizados en las incipientes líneas de acción en este tema (Stein, 2015, p. 31). Desde su punto de vista, tan solo se conseguía reformular el concepto ilustrado de formación de tal forma que seguía manteniéndose la llamada vieja escuela típica de este período (Stein, 2015, p. 31). Se expresó contraria a tal idea de educación que consideraba el alma del niño como una *tabula rasa* que se había de rellenar con contenidos aprendidos memorísticamente (Stein, 2015, p. 31). Entendía que dicho método de enseñanza era totalmente opuesto al verdadero trabajo educativo, conllevando una sobrecarga de materiales centrados en la mera trasmisión de los saberes y ajenos al ámbito de lo personal (Stein, 2015, p. 101). Insistía en sus conferencias y cursos pedagógicos que la huella de este anticuado sistema se podía encontrar en todo el ámbito educativo, desde la escuela primaria hasta la universidad, e incluso en otros centros de formación superior y extraescolar (Stein, 2015, p. 31).

Desde su parecer, el problema fundamental radicaba en que en estos movimientos de reforma no se abarcaba el verdadero objetivo de la educación. Para ella éste era mucho más profundo y complejo del establecido, el cual se quedaba en la superficie de la persona obviando otros factores que intervienen en la configuración de todo el ser (Stein 2015, p. 33). Afirmaba que para empezar a debatir sobre las cuestiones importantes de la educación, se tenía que partir desde la praxis educativa, es decir, desde las dificultades reales presentes en la escuela y poniendo especial énfasis en el desarrollo de la personalidad (Stein, 2000a, p. 259) y la atención emocional (Haderlein, 2017). Edith Stein tuvo que vivir una época en la que Alemania no gozaba de buena situación económica. Según exponía en el curso pedagógico *Problemas de formación de la mujer,* los recortes educativos ponían en peligro la posibilidad de poder realizar una auténtica y necesaria

educación individualizada (Stein, 2015, pp. 132-133). Para ella era importante dejar bien claros los fundamentos de la pedagogía (Stein, 2002, pp. 1009-1010). A pesar de las dificultades que puedan existir, y consciente de la influencia inevitable de la concepción antropológica sobre las propuestas educativas, subrayaba que cualquier iniciativa debía estar abierta al diálogo, valorando la situación del momento y escogiendo la mejor opción para el educando (Stein, 2000a, p. 259).

Respecto a la formación de los maestros de educación primaria, la normativa en este país en los inicios del s. XX otorgaba a cada Confederación la competencia para su regulación (Stein, 2001, p. 223). Surgieron entonces las academias pedagógicas, muchas de las cuales no dependían de alguna universidad (Stein, 2001, p. 223). En su etapa de universitaria en Breslau, esta cuestión formativa era otro de las temas asiduamente debatidos en los grupos pedagógicos, expresando su malestar por los vacíos que en ella se apreciaba. Edith Stein lo recordaba así en su autobiografía:

> Estos futuros maestros y maestras consideraban que era una carencia intolerable que en la universidad no se hiciera nada respecto a la preparación de la posterior profesión docente. Habría conferencias sobre Pedagogía y se debía mostrar los conocimientos en un examen estatal. Pero no había una viva conexión con las cuestiones educativas y con la práctica escolar. Esta carencia es la que propició la posterior reforma de la formación de los maestros y la fundación de las academias pedagógicas[68].

Por su parte, tras a su propia experiencia como docente en el centro de formación de maestras de Espira, Edith Stein se reafirmaba en su opinión respecto a la formación de los futuros maestros (Stein, 2015, p. 240). Según su visión, no se puede realizar una separación entre la educación de la persona y la formación académica, olvidándose de la primera y basándose solo en la segunda, o viceversa (Stein, 2001, p. 223).

1.2.4. La valoración de la educación de la mujer.

El compromiso adquirido ante la cuestión de la mujer le llevó a aprovechar las intervenciones pedagógicas para abogar por la defensa de su valor, cualidades específicas,

derechos y dignidad (García Rojo, 2002). San Juan Pablo II destacaba en 1999 el papel de Edith Stein en este ámbito:

> Para su tiempo, es particularmente apreciable su militancia en favor de la promoción social de la mujer, y resultan verdaderamente penetrantes las páginas en las que ha explorado la riqueza de la femineidad y la misión de la mujer desde el punto de vista humano y religioso. (p. 7).

Como ya adelantábamos, el tiempo que vivió en Hamburgo, en casa de su hermana mayor Else, durante la adolescencia (1906-1907) le permitió a Edith Stein vivir de cerca la perspectiva laboral y social de la mujer de principios del s. XX (Stein, 2010). Allí pudo observar cómo su propia hermana tenía que hacer grandes esfuerzos para compaginar la actividad profesional con las tareas de la casa. Por otro lado, conoció historias de algunas mujeres que sufrían por el trato denigrante recibido por parte de sus maridos:

> Hay constancia de que, en este ambiente, Edith también tomó contacto con una realidad social reflejada en algunas de las pacientes de su cuñado: mujeres contagiadas de sífilis, fruto de la doble moral de sus maridos. Pudo ser el detonante para el feminismo que posteriormente se radicará en Edith Stein. (Sancho Fermín, 2008, p. 27).

Como acabamos de citar, aunque existan autores que hagan referencia a una Edith Stein feminista, no se puede realizar una lectura en los términos en los que se utiliza tal concepto en el siglo XXI (García Rojo, 1998, p. 144). Retomando la aclaración expuesta en el apartado referido a la etapa adolescente, tenemos que considerar que el movimiento feminista al que nuestra protagonista hace referencia se encontraba en una primera etapa cuyo objetivo principal era la reclamación de la igualdad en derechos y oportunidades. De hecho, así lo puntualizaba Edith Stein cuando en sus conferencias sobre la mujer hacía una relectura de la situación. Como ejemplo tenemos la introducción de su primera conferencia cuando hacía referencia al título de la misma, *El valor específico de la mujer en su significado para la vida del pueblo*, para mostrar esta observación: «Incluso hace 20 años casi nadie hubiese imaginado proponer un tema como este. En los inicios del movimiento feminista se

[68] Traducción propia. (Stein, 2010, p. 147).

alzó eslogan: *emancipación*»[69]. Entendía como tal la liberación de las ataduras que impedían una adecuada formación de la mujer y el acceso a cualquier profesión (Stein, 2015).

Vamos a ver cómo Edith Stein va a intervenir ante esta cuestión de dos maneras diferentes y en tiempos diversos, primero desde el campo político y posteriormente desde el educativo, pero siempre desde una base antropológico-filosófica (García Rojo, 1998). Busca describir y resituar la figura de la mujer en la sociedad, pero no desde proyecciones externas cambiantes con los tiempos, sino desde el análisis de la especificidad femenina entendida como valor: «… la preocupación de la autora una y otra vez se orienta hacia el núcleo interior, hacia ese ámbito de la mujer en el que permanece tanta riqueza por descubrir y tanta posibilidad por explorar" (García Rojo, 1998, p. 147).

a) La especificidad de la mujer según Edith Stein.

En este punto nos planteamos delimitar cuál es esta especificidad femenina a la que tantas veces alude Edith Stein. Nos encontramos con un campo extenso y profundo que bien valdría una investigación propia, por lo que aquí nos limitaremos a apuntar lo esencial para comprender la implicación de esta noción en el campo de su intervención pedagógica.

García Rojo (1998), en su libro *Edith Stein. Existencia y pensamiento,* expone la diferenciación entre hombre y mujer que realiza la autora, afirmando que ambos son dos subespecies dentro de una misma especie, el ser humano, y, como tales, cada uno vive de forma diferente su *ser humano*. Al mismo tiempo que Edith Stein reconoce esta diferenciación, también subraya que ninguno está por encima del otro (García Rojo, 1998). Por ello, cuando en sus conferencias sobre la mujer resalte los elementos característicos de la esencia femenina, matizará que en ningún momento pretende realizar un juicio de valor positivo o negativo, sino la descripción de una realidad observable (Stein, 2003).

Para definir lo específico de la naturaleza femenina, Stein se fundamenta en la relación de la mujer consigo misma y con los demás (García Rojo, 1998), de tal manera que habla de un valor específico desde el punto de vista individual y en relación con la comunidad (Stein, 2003, p. 75).

---

[69] Traducción propia. (Stein, 2015, p. 2).

De las conferencias que impartió sobre la mujer, podemos extraer dos rasgos esenciales que definen lo específicamente femenino para la pedagoga. Mientras que el hombre tiende más a lo objetivo, en la mujer prevalece una actitud más personal (Stein, 2003). Por otro lado, el hombre experimenta un desarrollo unidireccional a la hora abordar el estudio o tarea, centrándose en la realidad que tiene delante (Stein, 2003). Sin embargo, la mujer tiene una visión más abierta de la realidad, es decir, tiende a abarcar el *todo* y ver *lo acabado*: «… la actitud ante lo vivo-personal frente a lo cósico…» (Stein, 2003, p. 85). En términos pedagógicos, la mujer quiere alcanzar la plenitud que vislumbra y quiere también que los demás la consigan: «… la orientación a lo total y acabado frente a la especialización parcial» (Stein, 2003, p. 85). Como diría Edith Stein (2003), la mujer tiene el don de ver la humanidad total y de acceder a ella mediante la empatía, mostrando una sensibilidad especial para el consejo, la ayuda y el apoyo.

Sin embargo, estos dos elementos propios de la naturaleza femenina, *la actitud hacia lo personal y la orientación hacia la totalidad,* responden a un desarrollo ideal, no automático ni evidente. Por esta razón, son para Edith Stein metas educativas, pues su correcto y pleno desarrollo no está libre de peligros. Es decir, la especificidad femenina supone una fortaleza al mismo tiempo que conlleva carencias y debilidades. Por ello insiste en que una adecuada formación personal y profesional debe partir siempre de un verdadero conocimiento del interior de cada mujer, para compensar las limitaciones y poder desarrollar al máximo su valor natural (Stein, 2003). Valor que puede dejar huella y enriquecer tanto el ámbito privado como el profesional (Stein, 2003).

Como veremos en la sistematización de su legado pedagógico desarrollado en el capítulo segundo, Edith Stein matiza que estos rasgos de naturaleza común están unidos a una disposición particular, no solo son mujeres u hombres, sino realidades individuales: «Ninguna mujer es solamente mujer, pues cada una tiene su peculiaridad individual y su disposición, lo mismo que el hombre…» (Stein, 2003, p. 167).

b) Contexto histórico respecto a la mujer y la educación.

A la falta de apoyo que experimentaba la mujer a finales del s. XVIII se unía la crisis socio-política que vivía Alemania a raíz de las Guerras Napoleónicas, la cual conllevó a la decadencia de toda la formación educativa a nivel general e incidiendo de forma especial sobre la población femenina, enfatizándose las carencias que ésta tenía que soportar en

este ámbito (Stein, 2015, pp. 143-144). En su curso *Problemas de formación de la mujer* impartido en el Instituto de Pedagogía Científica de Münster en 1932, Edith Stein hacía un recorrido histórico de la situación de la educación de la mujer en el país. Allí denunciaba el poco interés mostrado, especialmente por el Estado, en comparación con la formación de los chicos (Stein, 2015, p. 137). Muchas de las instituciones dedicadas a la formación de las jóvenes estaban sustentadas por entidades privadas y ocasionalmente con subvenciones estatales (Stein, 2015, p. 137).

Si bien en un principio las demandas, las cuales surgían no sólo desde entornos laicos sino también desde católicos y protestantes, se orientaban fundamentalmente hacia una educación elemental para las chicas, Edith Stein planteaba a las jóvenes estudiantes de este curso pedagógico que era también una necesidad imperiosa la existencia de mujeres docentes cualificadas para enseñar en todos los niveles, así como para dirigir centros educativos y para planificar estrategias formativas que les abriesen al campo de la cultura y a la sociedad (Stein, 2015, pp. 144-145). La raíz de esta reclamación estaba en la realidad observada tanto por ella como por el incipiente movimiento feminista, en la que las instituciones educativas femeninas, exceptuando algunas realidades cuyos centros educativos de carácter monacal estaban regentados por monjas, la formación de las mujeres se organizaba en un sistema planificado y dirigido por hombres (Stein, 2015, p. 143). Consideraba que esta forma de proceder conllevaba el riesgo de encontrar posturas lejanas a los intereses de las mujeres a la hora de plantear los objetivos educativos (Stein, 2015, p. 144).

Sobre la lucha por la creación de instituciones de formación de chicas con ideales profundos y serios arraigados en el valor y la dignidad de la mujer, Edith Stein nombra la labor de la alemana Helene Lange[70], fundadora de la Asociación Pública de Maestras Alemanas y cuya iniciativa provocó la aparición de otras también de carácter privado[71]. Destacaba de dicha asociación el interés mostrado por alcanzar una formación de la mujer verdaderamente humana, preocupada por desarrollar la libertad y autonomía de las

[70] Helene Lange (1848-1930) también se percató del hecho de que toda la formación de la mujer estaba dirigida e impartida por hombres. Ante esta situación defendió la idea de impulsar la formación femenina en manos de mujeres, para superar los prejuicios formativos que pudieran existir. En 1890 fundó la Asociación Pública de Maestras Alemanas (*Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverein,* [ADLV]; Deutsche Biographie, 2020).

[71] Entre las iniciativas privadas, Edith Stein hace referencia a la periodista y escritora alemana Luise Otto-Peters (1819-1895) como una de las defensoras de la mejora de la educación de las chicas (Stein, 2015, p. 145).

jóvenes (Stein, 2015, p. 145). En su visión incluía una apertura al mundo de la cultura y el saber, de tal forma que también las jóvenes estuviesen bien preparadas para tener una participación más activa en la sociedad y en la ciencia, pero incidía en la necesidad de tener una formación que permitiese mantener la *especificidad femenina*[72] como un valor a preservar (Stein, 2015, p. 146). Con esta formación específica también se podría solventar el problema planteado anteriormente sobre la dirección de los centros educativos y el diseño de programas de formación, de tal forma que la mujer estuviese preparada para acometer estas tareas (Stein, 2015, p. 146).

Como recordaba en este curso pedagógico sobre la formación de la mujer, hubo que esperar hasta la segunda mitad del s. XIX para empezar a encontrar estos centros de formación o seminarios de profesoras en Alemania (Stein, 2015, p. 138). Entre estos centros creados como respuesta a estas iniciativas se encuentran los dos en los que ella prestó sus servicios como docente cualificada: el Centro de Formación de Santa Magdalena de Espira y el Instituto de Pedagogía Científica de Münster[73].

Por otro lado, valoraba positivamente la respuesta dada por el gobierno de Prusia a las reivindicaciones en este campo al reformar en 1894 las escuelas de formación de chicas (Stein, 2015, p. 146). Con este cambio se buscaba la presencia de docentes superiores con acreditación científica y se abría la posibilidad a la mujer de acceder a la dirección de los centros de formación. Otro hecho que rememoraba como un gran avance fue la apertura de las universidades a la población femenina en 1901[74].

Desde su punto de vista, como resultado de estas reformas se había obtenido un sistema educativo del s. XX muy ramificado y dividido entre escuelas generales y profesionales, de tal forma que, aunque no se habían resuelto totalmente las cuestiones relativas a la formación de la mujer, se habían realizado grandes avances en este sentido (Stein, 2015, p. 138). No obstante todavía existían fuertes limitaciones legales que no

---

[72] Edith Stein utiliza la expresión *especificidad* o *idiosincrasia femenina* (*die weibliche Eigenart*) para referirse a las características y los valores propios de la mujer, los cuales han de mantenerse tanto en la formación personal como profesional, pues la enriquecen y dignifican (Stein, 2015). En sus conferencias también incluye la existencia de una especificidad masculina como complementaria a la anterior (Stein, 2015).

[73] Edith Stein también nombra al *Collegium Marianum* de Münster fundado en 1899 y la Asociación de Trabajo de las Instituciones de Formación Monásticas de Baviera (Stein, 2015, p. 150).

[74] Junto a estos avances en materia educativa, Edith Stein nombra los siguientes en este curso: la reforma de 1908 que introdujo los Liceos con los que se añadía una clase séptima tras los seis cursos (esta reforma le coincidió a ella al terminar el su sexto curso de secundaria; como le habían añadido un séptimo, fue éste otro detalle que se añade a la decisión de abandonar la escuela en 1907); también se introdujeron los Liceos superiores, añadiendo tres cursos los diez anteriores, y constituyéndose como una vía de acceso a la

empezaron a solucionarse, al menos en parte, hasta 1919 con la promulgación de la Constitución de Weimar. Entre ellas recuerda las relativas al ejercicio profesional, como el acceso a cátedra y la necesidad de autorización para la escolarización general de las chicas hasta los dieciocho años (Stein, 2015, p. 147).

Uno de los aspectos educativos presentes hasta los inicios del s. XX que más preocupaba a Edith Stein era la carencia de una auténtica formación que capacitase a las mujeres para tener un juicio propio y una actividad autónoma:

> Las escuelas de chicas fueron creadas para transmitir ese algo indefinido que es denominado como "formación general": algo de conocimientos lingüísticos, un gran interés por la Literatura y la Historia, y cualquier otra cosa que pueda parecer apropiado para fomentar el ánimo y enardecer los intereses; pero no hay un verdadero ámbito efectivo, ni teórico ni práctico, para desarrollar la capacidad de juicio propio y de autonomía de acción[75].

Veremos en el tercer capítulo cómo ella abordaría esta carencia desde la práctica docente en Espira en su tarea de formación de futuras maestras.

c) Intervención de Edith Stein en la formación de las mujeres desde el ámbito de la política.

Desde la última etapa de estudiante en el colegio era patente su fervor en la lucha por la defensa de la mujer desde un enfoque político. Así nos lo demuestra el epigrama compuesto para ella y leído en la fiesta de despedida tras superar la prueba final de bachillerato en 1911:

Igualdad de la mujer con el hombre
así exclama la sufragista,
con seguridad la veremos,
en el Ministerio algún día[76]

---

universidad (Stein, 2015, p. 146). Edith Stein dará clases en algunos de estos niveles en el centro de formación del profesorado de Espira, tal y como se puede ver en el capítulo tercero.

[75] Traducción propia. (Stein, 2015, p. 144).

[76] Traducción propia. (Stein, 2010, p. 135).

Esta inquietud se mantuvo viva durante su tiempo en la universidad de Breslau, de tal forma que entró a formar parte de la Asociación Femenina de Estudiantes (Stein, 2010, p. 155). En estos primeros años universitarios, Edith Stein decía identificarse con una postura política cercana al liberalismo (Stein, 2010, p. 144) debido a las influencias familiares recibidas, especialmente de su hermano Arno (Stein, 2020b, p. XLII). Posteriormente, a raíz de los estudios en Historia su visión política hacia el Estado fue cambiando hacia una más alejada del liberalismo original, aunque sin llegar a extremos opuestos como ella misma aclaraba en su autobiografía (Stein, 2010, p. 145). Entre los cambios operados en su interior identificaba el crecimiento de un marcado sentimiento de responsabilidad social, argumentando que cada individuo participa en los sucesos políticos del presente, de tal forma que todos llegamos a ser protagonistas de la historia personal y universal. Así lo expresaba en su autobiografía: «Este amor por la historia no era en mí un simple sumergirme romántico en el pasado; iba unido estrechamente a una participación apasionada en los sucesos políticos del presente, como historia que se va haciendo» (Stein, 2002, p. 302). Y en una carta enviada al filósofo Roman Ingarden el 19 de febrero de 1918 volvía a incidir en el asunto: «Somos nosotros quienes originamos los acontecimientos y quienes cargamos con la responsabilidad» (Stein, 2002, p. 603). Esta conciencia de responsabilidad social le impulsó a unirse a la Asociación Prusiana para el Derecho de Voto de las Mujeres cuando en 1913 se incorporó a la Universidad de Gotinga: «Desde este sentimiento de responsabilidad me puse decididamente a favor del derecho del voto femenino» (Stein, 2002, p. 303).

El 12 de noviembre de 1918 este compromiso sufragista se intensificó notablemente al alistarse como miembro fundador del nuevo Partido Democrático Alemán (*Deutsche Demokratische Partei* [DDP])[77]. Su colaboración se centró en explicar y fomentar entre las mujeres el ejercicio del recién adquirido derecho al voto (Stein, 2010; 2020b), el cual entró en vigor en 1919 con la República de Weimar. Dentro de esta labor política publicó dos artículos en la revista del DDP *Der Volkstaat*[78]: *La politización de la mujer* (*Zur Politisierung der Frau*) el 10 de febrero de 1919; y *La politización de las mujeres* (*Zur Politisierung der Frauen*) el 25 de marzo del mismo año.

[77] El DDP fue un partido político democrático liberal que posteriormente se convertiría en el actual *Freie Demokratische Partei* (FDP) traducido como Partido Democrático Libre. En el volumen 28 de las Obras Completas en alemán, (*Edith Stein Gesamtausgabe,* [ESGA]), se pueden encontrar cinco octavillas del DDP donde figura el nombre de Edith Stein (Stein, 2020b, p. 280-288).

En estas publicaciones defendía el valor de la especificidad propia de la mujer diferente a la del hombre. Como diría en su conferencia de 1928, *El valor específico de la mujer en su significado para la vida del pueblo*, la disposición empática propia de la naturaleza femenina puede enaltecer su participación también en el ámbito político, ya que no mirará solo al objeto u objetivo que tiene delante, sino que además, tendrá en cuenta al ser humano que está detrás de cada intervención (Stein, 2003).

Al mismo tiempo subrayaba que este hecho no implicaba una reducción de la dignidad o de los derechos de las mujeres ni la eliminación de las características propias de cada individuo. Más bien esto suponía, en su opinión, una posibilidad de enriquecimiento mutuo y complementariedad entre mujer y hombre. Como aspecto valioso de la personalidad femenina resaltaba la presencia de una especial sensibilidad para detectar y comprender el sentir del prójimo. Añadía que si esta cualidad recibía una adecuada configuración en relación con la dimensión social y en consonancia con el resto de las dimensiones, es decir, lo que denominó como proceso de politización de la mujer, la figura femenina podría aportar un gran beneficio al pueblo (Stein, 2020b). No suponía solamente la defensa de la igualdad social y política entre hombres y mujeres, sino también adelantaba lo que sería una constante en sus conferencias pedagógicas: el deseo de que las jóvenes adquiriesen una verdadera y completa educación como personas, en concreto, como miembros activos en la sociedad sustentadas por una personalidad sólida (Stein, 2020b). Por esta razón, podemos afirmar que la acción política de Edith Stein estaba fundamentada por una intención pedagógica integral que superase una mera actuación social externa. Así se entiende el uso en sus artículos del término *politización*, con el que quiere resaltar que se trata de un proceso educativo que parte del interior del ser y busca la prevención de una manipulación externa (Stein, 2020b).

Al hablar de este proceso centrado en la mujer incluía también la formación del hombre, aclarando que no se deben contemplar como procesos enfrentados sino como trabajos complementarios y coordinados (Stein, 2020b). Por este motivo, en el conjunto de todas sus intervenciones pedagógicas se puede encontrar un eje vertebrador común compuesto por los elementos relativos a la educación del ser humano en general.

Su implicación política fue breve, desde noviembre de 1918 hasta mediados de 1919, ya que el trabajo político le estaba alejando del trabajo filosófico con el que ella siempre se

[78] El Estado popular (traducción propia). Sendos artículos se han vuelto a publicar recientemente en el volu-

había identificado (Stein, 2020b, p. XXXIX). Teniendo en cuenta lo que contaba en sus cartas, posiblemente también podría deberse a que no obtenía el fruto que ella deseaba en lo que a la verdadera configuración de la persona se refiere (Stein, 2002). Por estas razones decidió mantenerse en la acción política hasta las elecciones convocadas por la República de Weimar en 1919 según figura en las cartas enviadas a Roman Ingarden en las que le informa sobre la cuestión (Stein, 2002).

Edith Stein no consideraba que este breve paso por la política hubiese sido un tiempo perdido, sino todo lo contrario. En una carta de 16 de septiembre de 1919 compartía con Roman Ingarden su experiencia política y afirmaba que le había permitido elaborar estudios filosóficos respecto a la relación entre el individuo y la comunidad así como sobre cuestiones relativas al Estado (Stein, 2002, pp. 680-681). Estas conclusiones fueron configurando su personalidad social y a partir de este momento es cuando se detecta con claridad el cambio de enfoque a la hora de abordar la cuestión de la mujer. Desde entonces su intervención se centraría en impulsar una mejora en la educación y enseñanza de las jóvenes.

d) Intervención en la formación de las mujeres desde el ámbito de la pedagogía.

Ante el problema de la escolarización de las chicas que se venía denunciando desde el s. XIX, Edith Stein volvía a recalcar en su curso de 1932 *Problemas de formación de la mujer* el derecho y la necesidad de prolongar la etapa escolar de las jóvenes (Stein, 2015). Además hacía referencia expresa, no solo una extensión en el tiempo, sino a la inclusión de contenidos curriculares que fomentasen verdaderamente un desarrollo integral. En este sentido veremos que incluirá en su propuesta la enseñanza lingüística, la Literatura, la Historia y en general las Ciencias Humanas (Stein, 2015, p. 208). A estas disciplinas unirá la educación religiosa, afirmando, entre otras razones que veremos, que ésta fomenta el desarrollo del pensamiento abstracto (Stein, 2015, p. 548). La importancia que ella dotaba a la enseñanza de estos contenidos para la configuración de la personalidad de las chicas como preparación para la vida fue el argumento fundamental para defender una

men 28 de las Obras Completas de Edith Stein en alemán (Stein, 2020b, pp. 11-16).

escolarización lo más extensa posible en el tiempo, matizando que era necesario tener especial cuidado en abarcar los momentos de crisis asociados a los tiempos de maduración, como sucede en la adolescencia e incluso durante algunos años posteriores a la misma (Stein, 2015, p. 207).

Desde su punto de vista, la solución solo podría ser posible con una adecuada reforma de todo el sistema (Stein, 2015, p. 31) donde se valorase la educación como un instrumento de prevención para evitar los peligros de las desigualdades e injusticias. Esto supondría plantear una formación que potencie y desarrolle el valor intrínseco de la mujer pero, insiste, sin olvidar al hombre, al mismo tiempo que se respeta al valor específico de cada ser humano como individuo particular (Stein, 2015, pp. 12-15). Como subraya García Rojo (2002): «… no se trata de renunciar a nada propio, sino de constatar la originalidad de cada uno» (p. 59). Según la opinión de Edith Stein, educar fomentando y respetando estos aspectos ayudaría a superar las limitaciones o dificultades de lo que ella identificaba como «enfermedades de la cultura moderna: la subordinación del ser humano a las cosas, la división, el desarrollo sesgado y la dejadez de las fuerzas personales»[79].

Como identifica García Rojo (2002, p. 120), en la defensa de una mejora de la educación de la mujer Edith Stein planteaba dos interrogantes: ¿Qué es la mujer? y ¿qué debe ser? (p. 120). En consonancia con la búsqueda de la complementariedad con el hombre, en su curso de 1932 *Estructura de la persona humana* volvía a subrayar que estos interrogantes deben estar abiertos a todo ser humano (Stein, 2003). La educación se plantea entonces como un instrumento decisivo para avanzar en este sentido (García Rojo, 2002), pues según la visión que se tenga de la persona así se planteará el fin de la educación en cada propuesta educativa (Stein, 2003). Según este razonamiento, enfocó su reflexión pedagógica mirando los aspectos relacionados con la formación de la mujer y la defensa de sus derechos pero teniendo como eje central la educación del ser humano en general (Vilanou Torrano, 2001).

Huyendo de los extremismos radicales situados entre el feminismo y el conservadurismo, reclamaba la necesidad de retomar el estudio antropológico de la naturaleza del hombre y de la mujer para crear unas bases pedagógicas equilibradas que sustenten la formación personal y profesional de ambos (Stein, 2015, pp. 132-133). De forma particular y teniendo en cuenta las necesidades del momento, concretaba en su

[79] Traducción propia. (Stein, 2015, p. 13).

conferencia de 1930 *Fundamentos de la formación de la mujer* (Stein, 2015, p. 33), que en primer lugar habría que analizar la naturaleza de la mujer con el fin de establecer el objetivo de formación más acertado valorando sus disposiciones y fuerzas configuradoras internas, como mujer, aspecto tratado anteriormente, y como ser particular. Posteriormente sería preciso encontrar el mejor modo para que, desde la formación externa, se pudiese llegar a realizar un sólido desarrollo interno (Stein, 2015).

Su compromiso por incorporar al mundo de la educación mujeres bien preparadas personal y profesionalmente se materializó en la práctica al dedicarse a la formación de futuras maestras tanto en Espira (1923-1931) como en Münster (1932-1933). Además, siguiendo este ideal de educación preventiva, el 1 de mayo de 1927 ingresó en la Asociación de Profesoras Católicas de Baviera.

1.2.5. Experiencia docente de Edith Stein.

Hemos visto cómo el gusto por el campo de la educación se va desarrollando en Edith Stein desde la infancia. Sin embargo se sitúa su consolidación como educadora y pedagoga en el período que discurre entre 1923 y 1933. En este tiempo será formadora de maestras en la Escuela de Formación del Profesorado en Espira (1923-1931), docente en el Instituto de Pedagogía Científica de Münster (1932-1933) e impartirá sus conferencias pedagógicas (1926-1933) por Alemania, Austria y Suiza.

a) Primeras experiencias como docente (1911-1923).

Todo su desarrollo existencial estará organizado en torno a su admirable compromiso y dedicación al estudio y la enseñanza (S. Juan Pablo II, 1999). Cuando cursaba bachillerato daba con asiduidad clases particulares, no por motivos económicos, ya que su madre podía costearle los estudios, sino por dar respuesta a las demandas de las personas que lo necesitaban (Stein, 2010, p. 160).

La primera experiencia docente dentro de la educación formal se remonta a 1911 cuando, durante los primeros años universitarios en Breslau, colaboró con la Sección Académica de la Asociación Humboldt para la Educación del Pueblo (*Akademischen Zweigverein des Humboldt-Vereins für Volksbildung*; Stein, 2010, p. 156). Los estudiantes que ayudaban como voluntarios en este centro se encargaban de la enseñanza de

asignaturas elementales, como Alemán o Cálculo, a personas que, siguiendo unos objetivos pragmáticos, buscaban o mejoras laborales o refrescar contenidos escolares (Stein, 2010, p. 156).

Allí impartió dos cursos de ortografía en diferentes semestres y un curso de Inglés. Esta experiencia le permitió descubrir un nuevo punto de vista en la relación docente. Asumiendo ella ahora el papel de educadora reflexionaba en su autobiografía sobre este detalle, el cual le sirvió para ser consciente de cómo la actitud del docente puede afectar en mayor o menor grado al educando: «Por propia experiencia aprendí cómo se mira un auditorio desde el punto de vista del profesor. Naturalmente, ser completamente ignorado es para un joven engreído más ofensivo que ser interrumpido»[80].

El siguiente hito que encontramos como respuesta a su vocación docente data del mes de enero de 1915. Recordamos que en esta fecha realizó y superó la prueba de Estado *facultas docendi*. De esta forma quedaba habilitada para ser profesora de Historia, Filosofía y Germanística. Habilitación que puso en práctica por primera vez en el primer trimestre de 1916 al comenzar a dar clases en la *Escuela Viktoria* de Breslau. Desde febrero de este año fue maestra de Latín, Alemán, Historia y Geografía en dicho centro (Stein, 2010, pp. 319-320). Sobre esta experiencia recogió en su autobiografía la impresión que le causó escuchar las distintas opiniones sobre las alumnas que eran expresadas en la sala de profesores (Stein, 2010, p. 321). Estos hechos le llevaron a considerar en su planteamiento teórico la importancia de cuidar la relación educativa.

Comenzaba así su camino como educadora dentro del sistema educativo formal. Será una experiencia que le aportaría muchos beneficios como docente, pues además de entablar buenas relaciones con las alumnas, pudo poner en práctica nuevos métodos pedagógicos (García Muñoz, 2001, p. 86).

Si bien es cierto que fue dando estos pasos hacia el mundo de la educación, también es justo afirmar que en su interior persistía una constante lucha por compaginar la investigación con la docencia. En el verano de 1916 parecía estar convencida, al menos en esta ocasión, de la incompatibilidad de ambas tareas si se querían realizar correctamente y sin que se viese afectada la salud. En esta época, en la que se encontraba en la recta final de la preparación de su tesis doctoral, se decantó por dejar su servicio a la enseñanza: «Para mis adentros me convencí, que la enseñanza y un intenso trabajo científico a la larga no son

[80] Traducción propia. (Stein, 2010, p. 157).

compatibles. Estaba claro para mí que sin duda debía renunciar a la enseñanza (aunque era para mi algo apreciado)»[81].

Una vez conseguido el doctorado el 3 de agosto de 1916 trabajó como asistente de Husserl en la Universidad de Friburgo desde otoño de ese mismo año. Entre otros cometidos propios del puesto, estuvo encargada de impartir los seminarios sobre introducción a la Fenomenología destinados a los alumnos principiantes. Aunque éstos no tenían un alto nivel académico, en una carta dirigida a Roman Ingarden el 31 de mayo de 1917 Edith Stein reconocía disfrutar de su tarea (Stein, 2002, pp. 587-589). Se implicaba totalmente en la formación de cada uno de ellos, mostrando una sensibilidad pedagógica y empatía que le llevaba a descubrir en cada uno de ellos sus debilidades y fortalezas, ofreciéndoles sugerencias de posibles proyectos de desarrollo académico y profesional[82].

Aunque podamos leer en algunas de sus cartas su deseo de dedicarse expresamente al trabajo de investigación, lo cierto es que nunca se desligará totalmente de la docencia y su vida será un caminar a la par entre dicha tarea y la actividad científica. Este anhelo lo expresaba a sus más cercanos y así lo podemos leer en una carta dirigida a Fritz Kaufmann el 12 de enero de 1917: «Como puede comprender, definitivamente he desechado la idea de volver a la escuela (a no ser que circunstancias imprevistas me obligaran otra vez a ello), y espero poder dedicarme enteramente y para siempre al trabajo científico» (Stein, 2002, p. 558). Lo cierto es que un mes después de esta declaración, en febrero de 1917, envió una solicitud al Ministerio de Educación ofreciéndose como docente voluntaria para impartir clases en su especialidad, quedando inscrita en las listas de espera de la institución pública, tal y como se lo comunicaba a Roman Ingarden en una carta del 20 de febrero de 1917:

> El Ministerio nos ha contestado elogiosamente, aconsejándonos esperar hasta que se nos pueda emplear en nuestras especialidades, lo que apenas si será posible antes del final de primavera. Muy "sensatamente" me he apuntado en las listas colocadas para Friburgo y para el servicio escolar, de modo que ahora la cosa descansa en las actas. (Stein, 2002, p. 573).

---

[81] Traducción propia. (Stein, 2010, p. 327).

[82] El 7 de agosto de 1917 responde a una carta de Roman Ingarden en la que le preguntaban por los avances de sus alumnos y alumnas: «Hace poco preguntaba usted, según creo, por los resultados de mis "desvelos pedagógicos". Tengo algunas personas que prometen mucho, sobre todo el señor Claus, de quien para más tarde espero algo en el campo de la filología, y la señorita Walther, procedente de Múnich, quien en unión con Pfänder desea trabajar sobre la fenomenología de la sociedad. La prognosis respecto a Bärchen es, según creo, menos favorable…» (Stein, 2002, p. 594).

Recordamos que en febrero de 1918 dejó su puesto de asistente de Husserl y regresó a Breslau para dedicarse a la investigación privada. Mientras que preparaba este trabajo científico para el acceso a cátedra, recurrió a la docencia a nivel particular. En su casa familiar de esta ciudad organizó grupos de trabajo para impartir cursos de Filosofía: «He vuelto a inaugurar mis cursos para principiantes, aunque con escasa participación. El tema: expresión mímica y lingüística…» (Stein, 2002, p. 617).

Como los intentos de acceso a cátedra no prosperaron, y viendo cerrado este camino en la universidad, el 15 de marzo de 1920 escribió a Roman Ingarden expresando su intención de crear centros de enseñanza o alguna academia privada en Breslau donde podría entregarse a su vocación filosófica y pedagógica (Stein, 2002, p. 697). Este proyecto no llegó a materializarse, sin embargo en el verano de este mismo año retomó la organización de grupos de trabajo en su casa. En esta ocasión impartiría clases prácticas de introducción a la Filosofía sobre base fenomenológica con grupos de 30 alumnos y con expectativas de mejora (Stein, 2002, p. 699).

b) Docente en el Centro de Formación del Profesorado de Espira (1923-1931).

Tenemos que esperar hasta 1923 para encontrar la siguiente participación de Edith Stein como docente dentro del sistema educativo formal. Desde abril de este año hasta marzo de 1931 ejerció como maestra en el Liceo para chicas y Escuela femenina de Formación del Profesorado de Santa Magdalena[83] de Espira, al oeste de Alemania. Como hemos ido avanzando, es en esta etapa vital cuando observamos una plena entrega al mundo de la educación y la Pedagogía, aunque desarrolló la tarea en íntima unión con la Filosofía (Herrmann, 2012). No es solo una mujer teórica, sino que está convencida de aquello de lo que habla y así lo demostró en este tiempo (Sancho Fermín, 2008), pudiendo decir que en este momento la filósofa se convirtió en maestra (De Spiritu Sancto, 1948, p. 33). Poco a poco irá uniendo su particular búsqueda de la verdad sobre la persona con los caminos que llevan a la perfección de la naturaleza humana a través de la acción educativa, de tal forma que, recogiendo las palabras de Caballero Bono (2008), podemos afirmar que:

[83] *Mädchenlyzeum und Lehrerinnenbildungsanstalt der Dominikanerinnen von St. Magdalena* (Espira, Alemania). Además de la oferta educativa hasta el *Gymnasium* o bachillerato, era un centro de formación de

«Para Edith, la persona no es algo que haya que buscar, sino que nos está dada en el vivir diario» (p.167).

c) Ciclo de conferencias, cursos y artículos en el ámbito pedagógico (1926-1933).

Desde su primera conferencia pedagógica impartida en 1926 comenzó a extenderse su fama como oradora por Alemania y los países limítrofes. Fue un período que abarcó desde el citado año hasta el final de su actividad pública en el primer trimestre de 1933. A estas conferencias, cursos y artículos relacionados con la educación se suman otros trabajos de ámbito filosófico realizados en esta misma época. El deseo de dedicar más tiempo al trabajo de investigación en el ámbito de la Pedagogía y de la Filosofía, así como el creciente aumento de la demanda de conferencias sobre educación y sobre la mujer, llevaron a Edith Stein a tomar la decisión de dejar la docencia en la escuela de Espira[84] en marzo de 1931.

En este apartado incluimos una referencia de estos trabajos. Para seleccionarlos nos hemos guiado por el tema tratado en ellos, el cual nos aporta información sustancial para elaborar posteriormente la sistematización de los fundamentos pedagógicos steinianos en el capítulo segundo de nuestra investigación. Dentro de este grupo hemos hecho una subdivisión teniendo en cuenta si hacen referencia a la educación en general o si el enfoque pedagógico tiene puesto el centro de atención en la formación de la mujer.

Trabajos sobre pedagogía en general.

El 11 septiembre de 1926 impartió su primera conferencia pedagógica con el título *Verdad y claridad en la enseñanza y en la educación*[85] en unas Jornadas sobre Pedagogía

maestras. Muchos centros docentes de la época estaban vinculados a este centro, el cual tuvo que cerrar sus puertas con la llegada del *III Reich*.

84 El 9 de marzo de 1932 escribía a Roman Ingarden comunicándole la decisión y los motivos por los que deja la docencia en Espira: «Es un trabajo sistemático sobre "Acto y Potencia" que solo desarrolla la problemática partiendo de Santo Tomás y que luego se constituye en mi "sistema de filosofía" –y esto ciertamente es una confrontación entre Santo Tomás y Husserl–. Escribir esto fue mi trabajo durante el último verano, y a causa de ello me fui de Espira (nunca me he arrepentido de ello, a pesar de la crisis económica)» (Stein, 2002, pp. 950-960).

85 *Wahrheit und Klarheit im Unterricht und in der Erziehung.* El texto completo de la conferencia se puede encontrar en versión original en el volumen 16 de las Obras Completas de Edith Stein en alemán (Stein,

celebradas en Espira. Al día siguiente, el 12 de septiembre, pronunciará la misma conferencia en la ciudad de Kaiserslautern. Con esta intervención aborda el objeto y sujeto de conocimiento en el ámbito educativo en relación con la verdad mostrada y los juicios elaborados tras el proceso de percepción.

Dos años después (1928), dentro del marco de los programas de formación continua de los maestros y maestras católicos de la región del Palatinado (Stein, 2004, p. 9), pronunció una conferencia con el título *Los tipos de psicología y su significado para la pedagogía*[86]*.*

En Agosto de 1929 dio una conferencia sobre educación y enseñanza que muy probablemente fue dirigida a unas hermanas benedictinas de la Abadía Cisterciense de Seligenthal (Landshut- Alemania; Stein, 2004, p. 50). Esta exposición tenía por título *La colaboración de los centros conventuales en la formación religiosa de la juventud*[87]*.* En septiembre regresó a Espira para retomar las clases. Antes había escrito el artículo *Sobre la lucha del maestro católico*[88], el cual fue publicado en Múnich el 1 de septiembre de este mismo año en la revista *Tiempo y escuela (Zeit und Schule)*, la cual pertenecía a la Asociación de Maestras Católicas de Baviera (*Vereins katholischer bayerischer Lehrerinnen*). También de 1929 data el esquema de una posible conferencia con el título: *Personalidad y comunidad* (*Persönlichkeit und Gemeinschaft*; Stein, 2004, pp. 169-170). No se ha encontrado desarrollada esta conferencia o artículo, pero en su contenido encontramos elementos que se corresponden con ítems que incluirá en su propuesta pedagógica, tal y como hemos podido comprobar al elaborar la segunda parte de nuestra investigación. En concreto estamos haciendo referencia a los conceptos de: individuo como sujeto, no como objeto; individualidad; persona; personalidad ideal y elección del camino adecuado para su correcta configuración; destino y libertad; comunidad como forma de vida en común y con

---

2004, pp. 1-8) y su traducción al español en el volumen IV de las Obras Completas de Edith Stein en español (Stein, 2003, pp. 61-70).

86 *Die Typen der Psychologie und ihre Bedeutung für die Pädagogik.* El texto completo de la conferencia se puede encontrar en versión original en el volumen 16 de las Obras Completas de Edith Stein en alemán (Stein, 2004, pp. 9-14) y su traducción al español en el volumen IV de las Obras Completas de Edith Stein en español (Stein, 2003, pp. 90-95).

87 *Die Mitwirkung der klösterlichen Bildungsanstalten an der religiösen Bildung der Jugend.* El texto completo de la conferencia se puede encontrar en versión original en el volumen 16 de las Obras Completas de Edith Stein en alemán (Stein, 2004, pp. 50-57) y su traducción al español en el volumen IV de las Obras Completas de Edith Stein en español (Stein, 2003, pp. 111-125).

88 *Rezension: Zur Kampf um den katholischen Lehrer.* El texto completo de la conferencia se puede encontrar en versión original en el volumen 16 de las Obras Completas de Edith Stein en alemán (Stein, 2004, pp. 114-125) y su traducción al español en el volumen IV de las Obras Completas de Edith Stein en español (Stein, 2003, pp. 98-109).

experiencias compartidas; personalidad y carácter particular de cada comunidad; la escuela como escenario donde preparar esta visión de comunidad; la necesidad de la comunidad para el desarrollo de la personalidad y para el crecimiento de fortalezas comunes (Stein, 2004, pp. 169-170). Del mismo documento se extraen las siguientes cuestiones: ¿Cuál es el significado de la comunidad para la personalidad?, ¿cuál es el significado de la personalidad para la comunidad? (Stein, 2004, p. 170).

El 24 de abril de 1930 impartió en Núremberg una conferencia en la Asociación de Maestras Católicas de Baviera con el título *Fundamentos teóricos de la labor social de formación*[89]. En ella abordaba la función de la escuela como formadora de la dimensión social del individuo y, por tanto, está en relación con el esquema que hemos presentado anteriormente. Unos meses después (julio de 1930), con ocasión de la celebración de los 900 años de la fundación de la Catedral de Espira, se organizó en esta ciudad un Congreso Eucarístico en el que se convocó a las regiones de lengua alemana. Allí Edith Stein dio la conferencia *Educación Eucarística*[90], cuyo contenido, acorde con el contexto donde se presentó, se centró en la educación cristiana como formación para la vida. El 18 de octubre de este mismo año, la citada asociación reunió en Espira a los maestros y maestras de la región del Palatinado. En este encuentro Edith Stein tuvo la ponencia *Sobre el concepto de formación*[91] donde expuso los elementos claves sobre la cuestión educativa desde su punto de vista. Casi dos meses después, el 2 de diciembre, sería en la Universidad de Heidelberg donde impartió la conferencia *El intelecto y los intelectuales*[92], en la que, partiendo de Santo Tomás de Aquino, abarcó el análisis de la particularidad de cada intelecto, es decir, de las diferentes potencias o capacidades de cada individuo y su puesta en armonía al servicio de toda la sociedad.

---

[89] *Die theoretische Grundlagen der sozialen Bildungsarbeit.* El texto completo de la conferencia se puede encontrar en versión original en el volumen 16 de las Obras Completas de Edith Stein en alemán (Stein, 2004, pp. 15-34) y su traducción al español en el volumen IV de las Obras Completas de Edith Stein en español (Stein, 2003, pp. 128-148).

[90] *Eucharistische Erziehung.* El texto completo de la conferencia se puede encontrar en versión original en el volumen 16 de las Obras Completas de Edith Stein en alemán (Stein, 2004, pp. 63-70) y su traducción al español en el volumen IV de las Obras Completas de Edith Stein en español (Stein, 2003, pp. 149-157).

[91] *Zur Idee der Bildung.* El texto completo de la conferencia se puede encontrar en versión original en el volumen 16 de las Obras Completas de Edith Stein en alemán (Stein, 2004, pp. 35-49) y su traducción al español en el volumen IV de las Obras Completas de Edith Stein en español (Stein, 2003, pp. 177-194).

[92] *Der Intellekt und die Intellektuellen*. El texto completo de la conferencia se puede encontrar en versión original en el volumen 16 de las Obras Completas de Edith Stein en alemán (Stein, 2004, pp. 143-156) y su traducción al español en el volumen IV de las Obras Completas de Edith Stein en español (Stein, 2003, pp. 215-229).

El 11 de noviembre de 1931, la Junta Directiva de la misma Asociación de Maestras Católicas de Baviera acordó poner en marcha un proyecto que se estaba gestionando desde hacía un tiempo. Se trataba de la organización de un grupo de trabajo que estuviese compuesto por maestras con formación universitaria (Stein, 2004, p. 126). En el número 29 de la revista de la Asociación, *Tiempo y escuela* (*Zeit und Schule*), publicó Edith Stein un ensayo a propósito de esta decisión (Stein, 2004, p. 126) el cual tenía por título *Maestras de formación universitaria y de magisterio*[93]. En él reflexionaba sobre la especializada formación universitaria enfocada a la profesión docente frente al modelo más globalizado propio de las escuelas de magisterio, llegando a la conclusión de que ambas se necesitan y complementan (Stein, 2004).

En el año 1932 se cumplían cien años de la muerte de Goethe. Debido a la importancia que este literato tenía en la formación de la juventud alemana, se le pidió a Edith Stein que realizase una conferencia para la ocasión. En Pascua de este año, y posteriormente en junio, impartió la citada comunicación que tenía por título *Natural y sobrenatural en el Fausto de Goethe*[94]*.* En ella destacaba la aportación de su obra como alimento del espíritu al reconocer en él un don para dar a conocer en sus textos la belleza de la creación. En la presentación, que se impartió a un conjunto de maestras católicas y hermanas dominicas, destacaba también el modo en el que este autor conjugaba lo bueno y malo de este mundo en comparación con lo eterno, así como la lucha diaria para alcanzar los más altos objetivos. Terminaba con la reflexión entre naturaleza, libertad y gracia en la vida de Goethe (Stein, 2004).

El tiempo entre guerras que vivió Europa y, en este caso Alemania, provocaba un clima de desesperanza y dificultades socioeconómicas que se dejaron ver en la educación del país. Ante esta realidad, la Asociación de Maestras Católicas Alemanas convocó su XLVII Asamblea General del 18 al 20 de Mayo de 1932 bajo el título *La maestra católica y la*

---

93 *Akademische und Elementarlehrerin*. El texto completo de la conferencia se puede encontrar en versión original en el volumen 16 de las Obras Completas de Edith Stein en alemán (Stein, 2004, pp. 126-129) y su traducción al español en el volumen IV de las Obras Completas de Edith Stein en español (Stein, 2003, pp. 353-357).

94 *Natur und Übernatur in Goethes Faust.* El texto completo de la conferencia se puede encontrar en versión original en el volumen 16 de las Obras Completas de Edith Stein en alemán (Stein, 2004, pp. 157-168) y su traducción al español en el volumen IV de las Obras Completas de Edith Stein en español (Stein, 2003, pp. 359-371).

necesidad de su pueblo (*Die katholische Lehrerin und die Not ihres Volkes*). En este encuentro, Edith Stein impartió la conferencia: *Tiempos de necesidad y formación*[95].

Además de estas presentaciones públicas, existe un *Esquema sobre Pedagogía* (*Entwurf einer pädagogischen Systematik*) elaborado por Edith Stein posiblemente entre los años 1932 y 1933 (Stein, 2004, p. 171). De él hablamos con más detalle en el último punto de este apartado, ya que se trata de un documento esencial en nuestra investigación.

Del 2 al 5 de enero de 1933 y dentro del marco de los cursos organizados por el Instituto Alemán de Pedagogía Científica, se celebraron en Berlín unas jornadas de trabajo respondiendo al propósito de esta institución de redactar un Compendio de Pedagogía (Stein, 2004, p. 71). Para la ocasión se unieron este centro de Münster, al cual ya pertenecía Edith Stein desde 1932, la Asociación de Maestros Católicos de Alemania y la Asociación de Maestras Católicas Alemanas (Stein, 2004, p. 172). La contribución de Stein tenía por título *Formación de la juventud a la luz de la fe católica*[96]. El trabajo propuesto tenía como motivación principal concretar el significado de la fe y las verdades de fe en el concepto y en el trabajo de formación (Stein, 2004, p. 71). Al inicio de su exposición, Edith Stein puntualizaba cuál era su tarea. Mientras que el conjunto de conferencias se basaron principalmente en el conocimiento natural, ella se centró en extraer las fuentes de conocimiento sobrenatural para la labor educativa (Stein, 2004, p. 71).

Junto a este conjunto de documentos añadimos su primer trabajo, es decir, su tesis doctoral *Sobre el problema de la empatía*[97] elaborada y defendida en 1916, pues, aunque está fuera de la década señalada (1923-1933), consideramos que realiza grandes aportaciones al campo de la educación al abordar la empatía como un tipo específico de conocimiento intersubjetivo.

---

95 *Notzeit und Bildung.* El texto completo de la conferencia se puede encontrar en versión original en el volumen 16 de las Obras Completas de Edith Stein en alemán (Stein, 2004, pp. 130-139) y su traducción al español en el volumen IV de las Obras Completas de Edith Stein en español (Stein, 2003, pp. 387-398).

96 *Jugendbildung im Licht des katholischen Glaubens.* El texto completo de la conferencia se puede encontrar en versión original en el volumen 16 de las Obras Completas de Edith Stein en alemán (Stein, 2004, pp. 71-90) y su traducción al español en el volumen IV de las Obras Completas de Edith Stein en español (Stein, 2003, pp. 421-442).

97 *Zum Problem der Einfühlung.* El texto completo de la conferencia se puede encontrar en versión original en el volumen 5 de las Obras Completas de Edith Stein en alemán (Stein, 2008) y su traducción al español en el volumen II de las Obras Completas de Edith Stein en español (Stein, 2005a, pp. 55-202).

Contribuciones al ámbito de la pedagogía desde la perspectiva de la formación de la mujer.

Retomando la aclaración realizada al comienzo del apartado, presentamos a continuación otras conferencias y artículos en los que Edith Stein puso en el centro de atención la formación de la mujer. En ellas hemos podido encontrar argumentos enfocados desde un marco global de la educación de la persona, mujer y hombre, por lo que no ha supuesto un sesgo para extraer en el siguiente capítulo sus planteamientos pedagógicos. Lo hemos podido constatar tanto en el contenido como en el uso que realiza de términos alemanes (por ejemplo, *Mensch* o *Kind* como ser humano o niño respectivamente) mediante los cuales hace referencia a toda la naturaleza humana en general. En este momento exponemos una idea general del contenido de estas presentaciones, mientras que los contenidos pedagógicos relevantes quedan reflejados en el capítulo segundo.

El motivo que le impulsó a realizar este tipo de conferencias respondía por una parte a su firme decisión en contribuir en favor de la defensa de la mujer valorando la educación como un instrumento de prevención. Por otro lado, estaba la creciente demanda de conferencias sobre esta temática que recibió nuestra autora. La primera de ellas tuvo lugar el 12 de abril de 1928 en Ludwigshafen durante el XV Congreso de la Asociación de Maestras Católicas de Baviera, el cual tenía como tema general: *La educación de la mujer y la tarea presente*[98]. La presentación de Edith Stein, *El valor específico de la mujer en su significado para la vida del pueblo*[99]*,* buscaba resituar el papel de la mujer tras las primeras formulaciones realizadas por los movimientos protofeministas del siglo XIX e inicios del XX. Para ello, en esta comunicación describía y resaltaba la riqueza de la idiosincrasia natural de la mujer al mismo tiempo que pedía el respeto por esta feminidad como rica aportación para la vida de la sociedad, la familia y el entorno profesional (Stein, 2015). Bajo todo este planteamiento permanecía la educación como instrumento para el desarrollo de los dones específicos de las jóvenes como seres humanos, como mujeres, así como seres individuales y particulares (Stein, 2015).

---

98 Traducción propia. (Stein, 2015, p. 1).

99 *Der Eigenwert der Frau in seiner Bedeutung für das Leben des Volkes.* El texto completo de la conferencia se puede encontrar en versión original en el volumen 13 de las Obras Completas de Edith Stein en alemán (Stein, 2015, pp. 1-15) y su traducción al español en el volumen IV de las Obras Completas de Edith Stein en español (Stein, 2003, pp. 71-87).

La siguiente aparición de Edith Stein en esta campo fue el 1 de septiembre de 1930 en Salzburgo en el encuentro de otoño de la Asociación de Académicos Católicos. Con su conferencia *El ethos de las profesiones femeninas*[100] fue la única mujer que intervino como ponente (Stein, 2015, p. 16). En su exposición declaraba la existencia de unas características propias de cada profesión, lo que demanda personas con disposiciones particulares diferenciadas según la tarea. A esta afirmación añadía que la mujer podría desempeñar cualquier profesión, aunque subrayaba que se habría de cuidar al menos dos cuestiones. La primera era recordar que la mujer es también un ser individual con unas disposiciones que se deberían ajustar a la tarea desempeñada para encontrar la armonía con la unidad del ser, es decir, escoger la mejor profesión para cada caso. Por otro lado, matizaba que asumir una tarea profesional no debería significar masculinizarla y perder la esencia de la mujer y su valiosa contribución, pues esto supondría un reduccionismo para la persona y para la comunidad (Stein, 2015).

El 8 de noviembre de 1930 fue invitada por la Comisión Central de Educación de la Asociación de Mujeres Católicas de Alemania para dar una conferencia en Bendorf. En esta ponencia, *Fundamentos de la formación de la mujer*[101], comenzó delimitando su idea de educación y la acción formativa que se realiza desde el exterior para enfocar posteriormente su exposición a los aspectos que han de cuidarse en el caso concreto de la mujer (Stein, 2015). En este punto subrayaba nuevamente la necesidad de respetar su valiosa naturaleza específica y fomentar el correcto desarrollo de las capacidades en relación a la misión particular de cada alma femenina en el mundo (Stein, 2015).

En el Congreso de Jóvenes Maestras Católicas celebrado en Múnich el 8 de abril de 1931, Edith Stein expuso el tema *La misión de la mujer*[102]. Al igual que ocurría en la conferencia anterior, sus reflexiones, leídas en clave educativa, partían de la misión del ser humano como tal. Desde la naturaleza general a la individualidad de cada ser, presentaba la

---

100 *Das Ethos der Frauenberufe.* El texto completo de la conferencia se puede encontrar en versión original en el volumen 13 de las Obras Completas de Edith Stein en alemán (Stein, 2015, pp. 16-29) y su traducción al español en el volumen IV de las Obras Completas de Edith Stein en español (Stein, 2003, pp. 159-176).

101 *Grundlagen der Frauenbildung.* El texto completo de la conferencia se puede encontrar en versión original en el volumen 13 de las Obras Completas de Edith Stein en alemán (Stein, 2015, pp. 30-45) y su traducción al español en el volumen IV de las Obras Completas de Edith Stein en español (Stein, 2003, pp. 195-213). Están publicada el acta de la conferencia y la discusión posterior. Así mismo, podemos encontrar algunas cartas dirigidas a la organización en la que se exponen las impresiones de algunos de los asistentes al encuentro (Stein, 2015, pp. 232-252).

102 *Die Bestimmung der Frau.* El texto completo de la conferencia se puede encontrar en versión original en el volumen 13 de las Obras Completas de Edith Stein en alemán (Stein, 2015, pp. 46-55) y su traducción al español en el volumen IV de las Obras Completas de Edith Stein en español (Stein, 2003, pp. 245-254).

misión de la persona entendida como vocación y se centraba poco a poco en la de la mujer según su naturaleza genérica pero recordando la particularidad de cada caso. En sus exposiciones abarcaba la dimensión personal, social y trascendental, estableciendo la necesidad de su cuidado y educación para dotar de pleno sentido la existencia (Stein, 2015).

El 30 de octubre de 1931 pronunció la conferencia *Vocación del hombre y de la mujer según el orden de la naturaleza y de la gracia*[103], a petición de la Asociación Católica de Académicos (*Katholische Akademikervereinigung*; Stein, 2015, p. 56). Amparándose en la antropología teológica y la dogmática católica, retomaba sus argumentaciones sobre la vocación del ser humano como tal, la vocación específica como hombre o mujer y la vocación en función de cada individuo (Stein, 2015). Defendía nuevamente la inexistencia de límites legales a la hora de elegir profesión, aunque al mismo tiempo insistía en considerar la educación como instrumento para configurar a cada persona acorde con su naturaleza particular, e introducía la labor de la orientación académica y profesional como ayuda para esta cuestión (Stein, 2015).

A lo largo de la segunda quincena del mes de enero de 1932, en un encuentro organizado por la Asociación de Mujeres Católicas de Zúrich (*Katholischen Frauenorganisation*), Edith Stein dio una serie de cuatro conferencias. Todas la presentaciones tenían como título común *Vida cristiana de la mujer*[104], pero en cada una de ellas acentuaba un matiz. En la primera de ellas abordaba el estudio del alma de la mujer recurriendo a tres personajes femeninos de tres obras literarias[105] diferentes: Ingunn, de la obra *Olaf Audunssön* de la escritora Sigrid Undset[106]; Nora, del drama *Nora (Una casa de*

---

[103] *Beruf des Mannes und der Frau nach Natur- und Gnadenordnung.* El texto completo de la conferencia se puede encontrar en versión original en el volumen 13 de las Obras Completas de Edith Stein en alemán (Stein, 2015, pp. 56-78) y su traducción al español en el volumen IV de las Obras Completas de Edith Stein en español (Stein, 2003, pp. 271-296).

[104] *Christliches Frauenleben.* El texto completo de la conferencia se puede encontrar en versión original en el volumen 13 de las Obras Completas de Edith Stein en alemán (Stein, 2015, pp. 79-114) y su traducción al español en el volumen IV de las Obras Completas de Edith Stein en español (Stein, 2003, pp. 311-351).

[105] Cuando impartió esta conferencia ya había estado ocho años como profesora de literatura en el centro de formación de maestras. Esta amplia experiencia le permitió ahondar en textos literarios diversos estableciendo relaciones con elementos pedagógicos, tal y como hizo en la práctica y como exponemos en la tercera parte de esta investigación.

[106] Sigrid Undset (1882-1949). Escritora noruega, premiada con el Nobel de Literatura en 1928. Su conversión al catolicismo en 1925 se deja ver en los argumentos y personajes de sus obras (Deutsche Biographie, 2020).

muñecas) del autor Ibsen[107]; e Ifigenia de Goethe[108]. Posteriormente expuso la educación de la mujer, para insistir en la tercera conferencia sobre la cuestión de la actividad profesional ajustada a la vocación. En la cuarta y última exposición vinculaba toda la existencia de la mujer con la dimensión trascendental y la llamada a la vida eterna (Stein, 2015).

El 1 y el 3 de abril de 1932 dio dos conferencias a través de la Radio de Baviera cuyo tema se deduce del título: *El arte materno de la educación*[109]*.* La primera conferencia, emitida el día 1, tenía por título *En los primeros años de la infancia* (*In der frühe Kindheit*) y en ella exponía la importancia del vínculo materno-filial que se establece en los primeros años de vida así como la influencia del entorno familiar, cuyos efectos recaen en el desarrollo de la personalidad. Tal y como veremos, sobre este tema habló en sus clases de Espira y eso le permitió hacer esta exposición partiendo de la experiencia docente (Stein, 2015, pp. 115-116). La conferencia del 3 de abril, *Durante el período escolar* (*Während der Schulzeit*), Edith Stein trataba la situación del menor en la escuela donde el vínculo materno y la relación con el entorno escolar se supeditan a la colaboración entre ambas instituciones. Recordaba que este momento supone una gran novedad para el menor, constituyéndose en un tiempo clave de transición vital. Subrayaba así mismo el papel del entorno escolar y del educador como influjos potentes en el alma del educando (Stein, 2015).

En el XIV Congreso de la Federación de Alemania del Sur de Asociaciones de Jóvenes Católicas (*Süddeutscher Verband der katholischen Jungmädchenvereine*) celebrado en Augsburgo del 24 al 25 de julio de 1932, y al que acudieron unas mil líderes juveniles, Edith Stein fue invitada a dar una conferencia para exponer el papel de la mujer en la Iglesia en su relación con la juventud (Stein, 2015, p. 209). Su ponencia tenía como título *Tarea de la mujer como guía de la juventud hacia la iglesia*[110]*.* En esta misma línea, en julio de 1932

---

[107] Henrik Ibsen (1828-1906). Dramaturgo y poeta noruego. La obra en cuestión fue escrita en 1879 (Deutsche Biographie, 2020).

[108] Protagonista de la obra de Goethe *Ifigenia en Táuride* (*Iphigenie auf Tauride*). Se trata de la reelaboración realizada por Goethe (1779) de la antigua tragedia griega de Eurípides *Ifigenia entre los Tauros* (González, 2001a, p. 214).

[109] *Mütterliche Erziehungskunst*. El texto completo de la conferencia se puede encontrar en versión original en el volumen 13 de las Obras Completas de Edith Stein en alemán (Stein, 2015, pp. 115-126) y su traducción al español en el volumen IV de las Obras Completas de Edith Stein en español (Stein, 2003, pp. 373-386).

[110] *Aufgabe der Frau als Führerin der Jugend zur Kirche.* El texto completo de la conferencia se puede encontrar en versión original en el volumen 13 de las Obras Completas de Edith Stein en alemán (Stein, 2015, pp. 209-222) y su traducción al español en el volumen IV de las Obras Completas de Edith Stein en español (Stein, 2003, pp. 404-419).

publicó un artículo que le habían solicitado desde la Asociación Hildegardis[111]: *Misión de la mujer académica católica[112].* En él manifestaba la necesidad de mujeres comprometidas que educasen a la juventud a la luz de la antropología católica.

El último artículo sobre la educación de la mujer fue publicado el 16 de abril de 1933 en el Semanario para Profesoras Católicas (*Wochenschrift für katholische Lehrerinnen*). En este trabajo titulado *Fundamentación teórica de la formación de la mujer[113]* hacía una recopilación de todas las intervenciones previas sobre esta cuestión, reafirmándose en la opinión de realizar una nueva y mejor actuación en el campo de la educación de la mujer teniendo como fundamento la antropología filosófica y teológica.

d) Docente en el Instituto de Pedagogía Científica de Münster (1932-1933).

La última etapa en la actividad intelectual pública de Edith Stein discurre entre 1932 y 1933 cuando fue docente en el Instituto de Pedagogía Científica de Münster[114]. Ella valoró esta oferta como una oportunidad para actualizarse y profundizar en cuestiones de Psicología y Pedagogía (Stein, 2002, p. 959).

Su contribución se centró en la investigación sobre cuestiones relacionadas con la Filosofía de la educación y formación de la mujer (Stein, 2002, p. 960). Pero uno de los aspectos más importantes de este tiempo de dedicación como docente e investigadora en este centro fue su participación en un proyecto pedagógico planteado por el Instituto y en el que estaban involucrados un grupo de profesores de distintas disciplinas del mismo centro. De esta manera respondía a la solicitud del Instituto de Pedagogía Científica para

---

111 Asociación alemana fundada en 1907 en honor a Santa Hildegarda von Bingen, cuyo fin era la ayuda a estudiantes católicas. En 1932 se celebraban los 25 años de su fundación y con este propósito le fue solicitado un artículo a Edith Stein (Stein, 2015, p. 223).

112 *Sendung der katholischen Akademikerin.* El texto completo de la conferencia se puede encontrar en versión original en el volumen 13 de las Obras Completas de Edith Stein en alemán (Stein, 2015, pp. 223-224) y su traducción al español en el volumen IV de las Obras Completas de Edith Stein en español (Stein, 2003, pp. 399-401).

113 *Theoretische Begründung der Frauenbildung.* El texto completo de la conferencia se puede encontrar en versión original en el volumen 13 de las Obras Completas de Edith Stein en alemán (Stein, 2015, pp. 225-226) y su traducción al español en el volumen IV de las Obras Completas de Edith Stein en español (Stein, 2003, pp. 443-445).

114 La propuesta para unirse a este Instituto vino de la mano del Dr. Steffes, profesor y director de dicha institución, y de la presidenta de la Asociación de Maestras Católicas de Alemania, Maria Schmitz (Stein, 2002). En el momento de crisis en el Instituto causada por la llegada del *III Reich*, la misma Maria Schmitz intentó hacer todo lo posible para que Edith Stein pudiese retomar su actividad allí, aunque finalmente no se pudo hacer nada al respecto (Stein, 2002, p. 500).

colaborar en el establecimiento de unos fundamentos antropológicos y teológicos (Vilanou Torrano, 2001) con el fin de publicar el ya citado un Compendio de Pedagogía (Stein, 2002, p. 1009). El 24 de febrero de 1933 Edith Stein se encontraba en Münster y desde allí envió una carta a Hedwig Conrad-Martius[115] en la que expresaba abiertamente su deseo de colaborar en este trabajo pedagógico (Stein, 2002, pp. 1009-1010). También le informaba que la participación en el Congreso organizado en Berlín el 5 de enero de 1933, y donde impartió la conferencia *Formación de la juventud a la luz de la fe católica*, se había pensado como una prueba general para dicho proyecto (Stein, 2002, p. 1009).

Lamentablemente, ante la falta de acuerdos y claridad en los fundamentos pedagógicos, la publicación del compendio se paralizó hasta que estos puntos se clarificasen (Stein, 2002, p. 1010). Aunque ella se definía como ignorante en Pedagogía[116], lo cierto es que era muy exigente a la hora de definir con claridad las cuestiones fundamentales e hizo todo lo posible por aclarar estos puntos como condición para establecer una base pedagógica coherente (Stein, 2005b, p. IX).

Junto a las conferencias encontramos en este período tres cursos catalogados como pedagógicos (Stein, 2003). En el primero de ellos *Problemas de la formación de la mujer*[117], impartido durante el semestre de verano de 1932, abordaba la formación de la persona en general y de la mujer en particular, y expuso los elementos esenciales de la educación según la antropología tomista que guiaba su pensamiento en esta época. En él recoge las ideas sobre la cuestión femenina y su formación que habían sido expuestas en sus conferencias.

Posteriormente, en el semestre de invierno de 1932-1933, desarrolló su segundo gran curso pedagógico *Estructura de la persona humana*[118]. En esta ocasión se centró

---

115 Hedwig Conrad-Maritus (1888-1966). Filósofa alemana. Estudió en la Universidad de Gotinga y fue también discípula de Husserl. Desde 1920 mantuvo una especial conexión con Edith Stein.

116 En la carta mencionada expresa la riqueza que le supone el trabajo en equipo a pesar de las dificultades, al mismo tiempo que siente que sus aportaciones no son válidas: «Y nosotros somos gente de un pasado filosófico totalmente diferente (…) así pues, puede imaginar lo difícil que resulta entenderse. Coincidimos tan solo en el objetivo: construir una pedagogía católica, y en el noble de deseo de encontrar una base común. Esto ya es algo muy hermoso, y lo agradezco de corazón. Con ello aprendo también mucho, y sufro solo a consecuencia de mi horrible ignorancia…» (Stein, 2002, p. 1010). Evidentemente, tras su exitosa trayectoria intelectual, este comentario es totalmente subjetivo y no realista.

117 *Probleme der neueren Mädchenbildung.* El texto completo del curso se puede encontrar en versión original en el volumen 13 de las Obras Completas de Edith Stein en alemán (Stein, 2015, pp. 127-208) y su traducción al español en el volumen IV de las Obras Completas de Edith Stein en español (Stein, 2003, pp. 451-551).

118 *Der Aufbau der menschlichen Person.* El texto completo traducido se puede encontrar en el volumen IV de las Obras Completas de Edith Stein en español (Stein, 2003, pp. 555-749).

totalmente en la fundamentación de la educación del ser humano y su análisis antropológico en relación con la Pedagogía.

En el tercer curso pedagógico *¿Qué es el hombre? La antropología de la doctrina católica de la fe*[119], el cual estaba previsto para el verano de 1933. Aunque no pudo ser impartido por la situación política del país, Edith Stein sí lo elaboró minuciosamente. En el documento escrito que realizó fundamenta el sentido de la formación del ser humano según la Dogmática católica.

Su colaboración en Münster terminó con la llegada al poder de Hitler y la promulgación de las leyes antisemitas del 1 de abril por las que se prohibía a los judíos el ejercicio de cualquier actividad pública[120]. El 19 de abril de 1933 se reunió con el administrador del Instituto de Münster, el cual le recomendó que no anunciase el curso previsto para el verano y se dedicara al trabajo privado hasta que se aclarase la situación política (Stein, 2002, pp. 1019-1020). Comprendió la trascendencia de la situación y la acogió con actitud serena y confiada: «… mi actividad había tocado a su fin» (Stein, 2002, p. 501). Después de un breve período de especulaciones y reflexiones, en junio de 1933 tomó la iniciativa de dejar voluntariamente el Instituto de Pedagogía Científica de Münster y cerrar definitivamente su carrera como docente: «… marcharme fue decisión mía, libremente tomada» (Stein, 2002, p. 1037). Ya se había convertido al catolicismo en 1921 y aprovechó este momento para dejarlo todo y entrar como religiosa en el Convento de Carmelitas Descalzas de Colonia (Stein, 2002, p. 499).

e) La planificación de un proyecto pedagógico propio.

Al mismo tiempo que colaboraba en el citado proyecto institucional, en Edith Stein ya existía una firme intención particular de desarrollar unos fundamentos pedagógicos de base católica. Este propósito se puede verificar principalmente a raíz de la carta escrita a Conrad-Martius, donde además le comunicaba se deseo de basarse en los trabajos

---

[119] *Was ist der Mensch? Theologische Anthropologie*. El texto completo del curso se puede encontrar en versión original en el volumen 15 de las Obras Completas de Edith Stein en alemán (Stein, 2005b) y su traducción al español en el volumen IV de las Obras Completas de Edith Stein en español (Stein, 2003, pp. 753-986).

[120] El 7 de abril de 1933 se publica la Ley para Reconstitución del Servicio Civil Profesional (*Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums*), según la cual debía ser retirado de la función pública a todo aquel no fuese de ascendencia aria.

personales y las actividades desarrolladas en el Instituto (Stein, 2002, pp. 1008-1010). Puntualizaba que en todo momento supondría una continuidad con lo realizado previamente a lo largo de su carrera como filósofa. En esta misma carta avanzaba a Conrad-Martius las previsiones de continuidad en su proyecto personal: «Este semestre he tenido clases sobre antropología filosófica (…). Durante el verano trataré de acometer los problemas desde la teología. Son intentos de proseguir adelante, en conexión con mis antiguos trabajos, y de alcanzar una fundamentación de la pedagogía» (Stein, 2002, p. 1009).

Otro de los hitos que muestran el trabajo de reflexión que Edith Stein iba realizando en favor de este propósito pedagógico personal es una carta enviada el 6 de febrero de 1933 a Emmy Lüke[121], directora de una escuela en Düsseldorf y miembro de la Asociación de Maestras Católicas de Baviera. En ella se disculpaba por no poder acudir a un seminario de trabajo para docentes y pedagogos organizado en aquella ciudad. No obstante, debido al interés que el contenido de este encuentro le suscitaba, Edith Stein incluyó en esta misiva una serie de indicaciones a modo de aportación personal al trabajo conjunto para esas Jornadas (Stein, 2002, p. 1005). Estas orientaciones estaban en sintonía con la tarea pedagógica particular e institucional que estaba llevando a cabo. Tal y como había sido lo habitual en sus producciones de los años precedentes, su contribución dejaba ver claramente el valor central que tenía para ella la persona en el proceso educativo, ya que subrayaba el desarrollo de la personalidad del educando como elemento esencial a tener en cuenta en la praxis escolar (Stein, 2002, p. 1005). Para la teoría aconsejaba apoyarse en una antropología teológica como fuente principal de información con el fin de abordar las dificultades reales que tienen los educadores en la formación de la personalidad de sus educandos[122]. No faltó en esta ocasión una alusión directa a la concepción de Estado y su influencia en el proceso educativo, abriendo la puerta a una discusión crítica (Stein, 2002, p. 1005).

Por tanto, todos los trabajos elaborados a lo largo de su carrera, su práctica docente y las conferencias impartidas desde 1926 le servirían de base para esta nueva misión, de tal

---

[121] La invitación a la participación en este Congreso procede de Emmy Lüke (1891-1960), directora del colegio de Düsseldorf y miembro de la Unión de maestras católicas de Alemania. El contenido del resumen elaborado por Edith Stein con motivo de este encuentro lo encontramos en una carta enviada a Lüke el 6 de febrero de 1933 (Stein, 2002, p. 1005).

[122] Para esta ocasión recomienda tener como base teórica las obras de Rudolf Allers, El desarrollo de la persona moral; Rudolf Peil, Pedagogía concreta de las muchachas; Ernst Krieck, Formación humana; Edith Stein, Individuo y comunidad (Stein, 2002, p. 1006).

manera que no se puede hablar de un salto sin sentido en su trayectoria intelectual entre la Filosofía y la Pedagogía (Haderlein, 2017; Sancho Fermín, 2008). A partir de las contribuciones teóricas y prácticas realizadas entre los años 1923 y 1933 se pueden extraer conclusiones sobre el concepto de educación en Edith Stein (Haderlein, 2017; Vilanou Torrano, 2001; 2002; Torralba Roselló, 2018).

Junto a estos trabajos tenemos como documento esencial un esquema sobre Pedagogía conservado en el Archivo de Colonia[123], cuya elaboración se sitúa entre 1932 y 1933. Está escrito a máquina y en el que Edith Stein añadió a mano alguna aclaración. Por este detalle se le atribuye a ella la autoría del documento (Stein, 2003; 2004). Según la versión en español de las Obras Completas de Edith Stein (Stein, 2002), este esquema pudo ser utilizado como guía para la conferencia de Berlín del 5 de enero de 1933. Sin embargo no se han encontrado evidencias a favor de esta teoría[124]. Nosotros seguimos la opinión de Haderlein (2017), según la cual Edith Stein reunió en este esquema los puntos críticos que deberían estar contemplados dentro de una propuesta pedagógica integral.

1.3. SÍNTESIS

Los objetivos que establece en su vida no son ajenos a ella. Todos los pasos que da son experimentados en primera persona, vividos desde su reflexión. La religión, la educación y la mujer son los tres pilares que le acompañan siempre.

En cuanto a la conformación de la personalidad, la vida familiar, especialmente el vínculo con su madre y el ejemplo de fortaleza y capacitación que ésta le mostró tras el fallecimiento del padre para sacar adelante la familia, harán de Edith Stein una persona segura de sus reflexionadas decisiones. Sin embargo, la búsqueda por la verdad del ser humano y las cuestiones sobre el mundo que, en su opinión, se quedaban sin respuesta en el entorno escolar, le llevaron a abandonar la formación académica y entrar en un tiempo de reflexión existencial a los quince años.

---

[123] Existe una contradicción en el punto II de la primera parte entre la traducción en español (Stein, 2003) y la publicación en alemán (Stein, 2004). En esta última aparece *Theologische Anthropologie* (Antropología teológica), pero se ha traducido al español como Antropología pedagógica.

[124] El 12 de diciembre de 1932 escribe una carta desde Münster dirigida a Adelgundis Jaegerschmid y a Plácida Laubhardt. Allí les comenta que permanecerá en dicha ciudad preparando el curso que se dará en Berlín del 2 al 5 de enero de 1933, pero no se pronuncia sobre dicho esquema (Stein, 2002, p. 995).

Esta crisis de la adolescencia supone un hito esencial para la conformación de su personalidad. El valor y dignidad de la persona en general, y de la mujer en particular, así como el rechazo de la religión en favor de la razón, configuran las primeras señas de identidad de una Edith Stein adolescente que se ampara en sus propias fuerzas para emprender el camino del conocimiento como un objetivo vital. ¿Cuál fue la motivación interior que le hizo retornar al sistema educativo un año después? La respuesta la encontramos en el primer atisbo de la persona como un ser social que completa el sentido de su existencia cuando su acción se ofrece al servicio de la humanidad. Es entonces, al considerar que su aportación será más eficaz si lo hace dentro del sistema formal de educación, cuando todas sus fuerzas se vuelcan en su formación académica y personal, emprendimiento que no abandonará hasta el final de sus días en Auschwitz.

Su formación estará guiada siempre, como no puede suceder de otra manera, según su antropología y cosmovisión, la cual se concreta en buscar la verdad sobre la persona, qué es y qué sentido tiene su existencia. Este impulso vital es acompañado, por un lado, por la firme defensa de la dignidad, valor y derechos de la mujer; y por otro, por la consideración del *homo religiosus* como elemento indisociable del estudio sobre la persona. A medida que este último aspecto va sufriendo una evolución desde el agnosticismo radical (1906) hasta su definitiva conversión al catolicismo (1921), sus reflexiones sobre el estudio y formación del ser humano en general, y de la mujer en particular, van igualmente madurando.

Se definía en tiempos universitarios como firme defensora del sufragio femenino, hecho que le llevó a participar activamente en asociaciones femeninas universitarias. Incluso posteriormente, durante 1918 y 1919, fue miembro fundador del Partido Democrático Alemán (DDP). A pesar de estar inmersa en el ámbito político, no se separa del argumento filosófico-antropológico que defiende la singularidad, especificidad y particularidad de la mujer. Valor que no se contrapone, según sus argumentaciones, a la figura del hombre, antes bien, su progreso intelectual y personal culmina con el reconocimiento de la complementariedad de ambos. Y en base a esta consideración, abandona en 1919 la política para centrar sus estudios y argumentos desde la Filosofía antropológica, la cuál se tornó más cercana a la metafísica tomista a partir de la conversión al catolicismo en 1921.

En esta defensa de los derechos, valía y especificidad femenina en armonía con el hombre llega a la década de 1923-1933, donde se muestra más activa dentro del campo de la Pedagogía. La educación se convierte para ella en un instrumento de prevención eficaz

para resituar a la mujer, y al ser humano en general, en la sociedad mediante una configuración integral de la persona. Pero aún podemos ir más atrás en el tiempo, pues Edith Stein reconoce que desde su infancia, y más conscientemente desde la adolescencia, persona y educación forman parte de una inquietud arraigada en su ser.

Por tanto, retomando el objetivo de recopilar la formación propiamente dirigida a la conformación como educadora y pedagoga, debemos remontarnos a la elección de las materias que conformarían su currículo universitario. Nos encontramos, como ella misma afirma en su autobiografía, con su interés por escoger aquello que sea más provechoso para la enseñanza. Comenzando por los estudios de Psicología, Historia y Propedéutica filosófica en Breslau, y continuando por la Fenomenología de Husserl e Historia en Gotinga, fue trazando el camino que iría definiéndola como mujer, no solo como filósofa, sino también como pedagoga. Éste fue solo el inicio de un proceso formativo ligado estrechamente al mundo de la educación. Junto a los contenidos curriculares se une su participación activa en diferentes asociaciones pedagógicas durante su tiempo universitario. Es una época en la que también apreció y empezó a reflexionar sobre el papel de la orientación académica y profesional, la formación del profesorado, la reforma del sistema educativo y la coeducación.

Su devenir formativo y profesional camina a la par entre la dedicación a la educación y a la investigación. Las primeras experiencias docentes las tuvo siendo universitaria. Por entonces participaba de forma voluntaria en la Sección Académica de la Asociación Humboldt para la Educación del Pueblo (*Akademischen Zweigverein des Humboldt-Vereins für Volksbildung*). Allí impartió cursos elementales de Inglés y Ortografía a grupos de adultos.

Tras superar los estudios universitarios, y antes de realizar el doctorado, encontramos el primer hito significativo al respecto en el mes de enero de 1915 cuando superó el examen de Estado que le habilitaba para dar clases de Historia, Propedéutica filosófica y Germanística. Solo un año después, en el primer semestre de 1916, se estrenaría dentro del sistema educativo formal como profesora, en principio de Latín y posteriormente también de Alemán, Historia y Geografía, en la que había sido su escuela durante la infancia y adolescencia, la *Escuela Viktoria*. Completando esta dedicación y de forma simultánea realizó la formación correspondiente y consiguió acceder al Cuerpo de Maestros de la Educación Pública en el segundo trimestre del mismo año. Tras estas primeras intervenciones encontramos la realizada en el entorno universitario de Friburgo siendo asistente de Husserl y una vez defendida la tesis doctoral (1916-1918); así como las

diversas experiencias como profesora de Filosofía en los grupos organizados de forma particular en su casa de Breslau; y la solicitud como profesora voluntaria enviada en 1917 al Ministerio de Educación. Incluso llegó a expresar su intención de crear centros de enseñanza.

A la dedicación docente e intelectual desarrollada desde la defensa de la tesis en agosto de 1916 se le une su deseo e intentos de acceder a la carrera universitaria, los cuales están marcados por continuos rechazos por ser mujer y ser judía.

Se posicionaba en contra del sistema educativo heredado de la Ilustración alemana donde se preponderaba el saber enciclopédico frente a un aprendizaje integral que fomentase un espíritu crítico. No obstante, su implicación en la educación alemana de la época no pudo sustraerse de las influencias culturales aportadas por las obras de Goethe y Schiller.

Buscando una postura más equilibrada, tampoco era defensora de las corrientes que surgieron en algunos ámbitos de la sociedad alemana de la época que impulsaban la educación libre de autoridad. Por el contrario, expresó sentirse más cercana a las propuestas de Stern y Montessori, en las que se fomentaba un clima de familia en la organización escolar, así como el establecimiento de límites y normas como herramientas educativas.

No obstante, su intervención fue más allá. Tuvo la oportunidad entre 1923 y 1931 de formar parte del equipo de docentes del Centro de Formación del Profesorado del Espira. Desde este puesto, podrá aplicar las reflexiones filosóficas a las clases prácticas orientadas a la formación de mujeres como futuras maestras. Práctica que se completó posteriormente siendo docente en el Instituto de Pedagogía Científica de Münster (1932-1933).

La conjunción de teoría y práctica le abrió las puertas para que, desde 1926 se dedicase de manera cada vez más intensa a la impartición de conferencias sobre educación, las cuales, aunque tenían a la mujer como objetivo central, no abordaría este tema prescindiendo de argumentos de formación general. Es decir, para Edith Stein no se puede hablar de educación de la mujer prescindiendo de la visión global de la persona, por lo que sus argumentos presentaban la educación como herramienta destinada a la perfección de la naturaleza humana en general y del individuo, hombre y mujer, en particular. Así lo podemos comprobar en la recopilación de obras realizada en este primer capítulo, donde ser recogen las intervenciones desde las más genéricas a las más particulares. Lo hizo a través de las diversas conferencias, artículos y otras colaboraciones temáticas impartidas en Alemania, Austria y Suiza. Ante la creciente demanda de éstas, en 1931 decide dejar su

labor como formadora de maestras para dedicarse plenamente a la investigación, así como a la divulgación de sus reflexiones pedagógicas.

En 1932 accede a formar parte del equipo de docentes del Instituto de Pedagogía Científica de Münster. Esta labor le permite ampliar sus objetivos dentro de este campo de conocimiento. Como miembro del Instituto imparte dos cursos propiamente pedagógicos, así como diversas conferencias, y colabora de forma interdisciplinar para la elaboración de un compendio de Pedagogía impulsado desde la institución. Paralelamente y de forma particular fue confeccionando sus reflexiones sobre los fundamentos de una pedagogía católica. Así se puede comprobar en un *Esquema Pedagógico* que se conserva y en algunas de las cartas enviadas en el primer trimestre de 1933. En este último caso expone explícitamente este deseo de índole pedagógico, el cual supone una continuidad con sus trabajos filosóficos previos y una previsión de vincularlo a la antropología teológica. Finalmente tuvo que abandonar la actividad pública en el segundo trimestre de 1933 a causa de la subida al poder de Hitler y la publicación de las Leyes Antisemitas que prohibían la actividad pública de los judíos, como lo era ella.

CAPÍTULO 2
DESARROLLO DEL ESQUEMA PEDAGÓGICO DE EDITH STEIN

En la carta de 24 de febrero de 1933 a Hedwig Conrad-Martius escribía: «¿Ha pensado usted alguna vez qué es pedagogía? Es imposible aclarar nada, si primero no hay claridad en torno a las cuestiones fundamentales» (Stein, 2002, p. 1010). Admitirá la posibilidad de la existencia de diferentes definiciones de educación pero remitiendo siempre a la exigencia de que todo educador ha de tener claridad en los elementos pedagógicos (Stein, 2004, p. 120). En el curso *Problemas de la formación de la mujer* alerta sobre los riesgos que conlleva una carencia en este aspecto: «… una configuración del trabajo de formación basado en teorías falseadas debe llevar también a una praxis equivocada» (Stein, 2003, p. 486). En este sentido, en la recensión de 1929 *Sobre la lucha del maestro católico* identifica los elementos que forman parte de la labor educativa y que desarrollará en su *Esquema pedagógico*: un educador; un educando; un proceso educativo (*Erziehungsprozess*)[125]; un procedimiento educativo (*Erziehungsverfahren*) y una meta educativa (*Erziehungsziel*)[126]. Estos elementos también fueron abordados de forma más detallada en la conferencia *Sobre el concepto de formación* (Stein, 2004, pp. 35-49).

A pesar de la diversidad de contextos educativos deducirá de sus reflexiones la existencia de un objetivo común presente en toda propuesta formativa. Una meta que buscará tanto el Estado como el pueblo y gira en torno a la educación de buenos y honrados ciudadanos (Stein, 2004, p. 123).

Su visión de la Pedagogía tendrá como base la concepción antropológica cristiana y en función de ella definirá el concepto de naturaleza humana, el objetivo de la educación, las condiciones y los límites del acto pedagógico (Stein, 2003, p. 573). A estos elementos añadirá el lugar y la misión del individuo en la comunidad así como los medios que se tienen para cuidar y formar al individuo (Stein, 2003).

---

[125] Mientras que para hacer referencia al proceso educativo utiliza el término alemán *Erziehungsprozess*, para hablar de procedimiento educativo emplea el vocablo *Erziehungsverfahren*. De esta manera diferencia las dos nociones. La primera considerando que el desarrollo educativo tiene una continuidad en el tiempo y un carácter gradual. Así será expuesto a lo largo de su reflexión teórica. Como procedimiento entiende un método ordenado para intervenir en el desarrollo educativo (Stein, 2004, p. 120; 2004, pp. 35-49).

[126] Traducción propia. (Stein, 2004, p. 120).

Para poder determinar los fundamentos de una pedagogía considerará necesario no cerrarse a la visión antropológica determinada reconociendo que aquella necesitará de otras ciencias auxiliares (Stein, 2004, pp. 120-121).

2.1. EL ESQUEMA PEDAGÓGICO ELABORADO POR EDITH STEIN

¿Cuáles son estas cuestiones fundamentales para Edith Stein? ¿Podremos concretar estos puntos a partir de su legado en este ámbito? En el presente capítulo abordamos este análisis siguiendo los apartados de su *Esquema pedagógico*, cuya traducción exponemos a continuación[127]:

A. Principios básicos de la pedagogía

I. Antropología filosófica como fundamento de la pedagogía.
II. Antropología teológica[128].
III. Antropología empírica (somatología pedagógica, psicología, sociología).
IV. Disciplinas normativas (filosóf. – teológ.)[129].

B. Pedagogía

I. El ser humano como unidad biológica – objeto de cuidado.
II. El ser humano como persona – educando y educador.
III. Fenomenología del acto pedagógico
    1. Enseñanza y aprendizaje.
    2. Guiar y ser guiado.
    3. Ejemplo, imitación, seguimiento.
IV. Apropiación y ofrecimiento de bienes intelectuales:

---

[127] Traducción propia. El documento original en alemán se encuentra en el Archivo de Edith Stein en Colonia con la signatura actual de a-03-16_00001. Esta signatura varía respecto a lo publicado en las *Obras Completas en español* (Stein, 2003, p. 1149) y en alemán (Stein, 2004, p. 171). Esto se debe a un cambio en la organización de este Archivo. La nueva signatura que presentamos en esta investigación es la que estaba en vigor en julio de 2019. En el original, el apartado B. III está escrito en primer lugar, por delante del I y II. El texto original en alemán lo reproducimos literalmente en el Anexo 2, en él respetamos este orden de los ítems.

[128] En la traducción española de las *Obras Completas*, este apartado se ha traducido como antropología pedagógica (Stein, 2003, p. 1149). Hemos podido comprobar que dicha interpretación no se ajusta totalmente con el original, donde se puede leer *Theologische Anthropologie* (antropología teológica).

1. a) Conocimiento y ciencia.
   b) Capacidad y técnica.
   (Teoría de la enseñanza general y particular).
2. Vida interior y valores.
3. Voluntad, acción y objetivos.

V. La unidad de la persona, configuración básica de sí mismo y hacia la ordenación del ente. Dios y el ser humano.

2.2. ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA COMO FUNDAMENTO DE LA PEDAGOGÍA

Su intervención pública en el campo de la Pedagogía comienza en 1926 con la aclaración en su primera conferencia *Verdad y claridad en la enseñanza y la educación* de los conceptos de verdad[130] y claridad[131] como elementos esenciales a la hora de configurar un eje que guíe el estudio de la Pedagogía teórica y su posterior puesta en práctica (Stein, 2004, pp. 1-2). Para alcanzar la claridad y verdad en la educación según Edith Stein, tal y como afirma José Mardomingo en la introducción de la traducción española del curso *Estructura de la persona humana* (Stein, 2003), se ha de considerar a la antropología como ciencia indispensable para los educadores pues es la que puede aportar las respuestas al para qué y al cómo enseñar.

En este mismo curso *Estructura de la persona humana* reserva un apartado específico donde aborda la justificación de la antropología como fundamento de la pedagogía. Comienza afirmando: «La pedagogía que carezca de una respuesta a la pregunta "¿qué es el hombre?" no hará sino construir castillos en el aire» (Stein, 2003, p. 579). Esta declaración

---

[129] «(philos. –theolog.)», este paréntesis está escrito a lápiz por Edith Stein.

[130] En dicha exposición realiza la siguiente definición: «Verdad es un predicado que se corresponde con el juicio. Según la clásica definición de la Escolástica, verdad es la adecuación del conocimiento con el ser. Nosotros hemos alcanzado un conocimiento verdadero o un juicio verdadero cuando el objeto en realidad es así como el juicio dice de él» (Stein, 2003, p. 65).

[131] Respecto a este concepto expone: «La claridad es antes que nada un predicado que corresponde a la intuición. Nosotros calificamos a una intuición como clara o dudosa, si podemos reconocer qué es el objeto contemplado y cómo está constituido» (Stein, 2004, p. 4). Traducción propia. Edith Stein también habla de claridad en el ámbito de la política y de la religión (Stein, 2004, p. 4).

nos confirma que para ella era imposible pensar en una pedagogía sin tener definida una idea de persona[132]:

> Educar quiere decir llevar a otras personas a que lleguen a ser lo que deben ser. Pero no será posible educar sin saber antes qué es el hombre y cómo es, hacia dónde se le debe conducir y cuáles son los posibles caminos para ello. (Stein, 2003, p. 743).

Considera que la antropología es la ciencia que puede ayudar en un doble sentido. Por un lado favorece la adquisición de un mejor conocimiento de todas las dimensiones del ser humano como objeto y sujeto del proceso educativo (Stein, 2003, p. 581), por otro lado, afirma que le permite superar el nihilismo pedagógico existente en las corrientes de su época (Stein, 2003, p. 568). Siguiendo este argumento determina que para exponer de forma sistemática los elementos de la pedagogía es necesario comenzar por una reflexión enfocada desde la antropología filosófica. Así quedó reflejado en su esquema pedagógico.

En el citado curso sobre la persona identifica la pedagogía como la teoría de la formación del ser humano como individuo y como miembro activo de una sociedad. De esta manera vincula esta ciencia con el concepto de persona y de mundo (Stein, 2003, p. 562). Concederá mucha importancia a estos conceptos y su relación a lo largo de sus reflexiones pedagógicas. Llegará a afirmar que en toda actuación educativa subyace una visión más o menos consciente y coherente de ambas ideas desde donde se puede deducir la meta educativa hacia la que el educador dirige la acción[133]:

> Toda *labor educativa* que trate de formar hombres va acompañada de una determinada concepción del hombre, de cuáles son su posición en el mundo y su misión en la vida (…) Ahora bien, alguna concepción del mundo y del hombre ha de subyacer a su actuación, y de ésta se podrá deducir a qué idea responde. (Stein, 2003, p. 562).

---

[132] Esta idea la reafirmó posteriormente en su última obra pedagógica de 1933 *¿Qué es el hombre?*, donde podemos leer: «… toda ciencia pedagógica y toda labor educativa deben estar dirigidas y determinadas esencialmente por una idea del hombre» (Stein, 2003, p. 765).

[133] Esta idea la expuso someramente en su artículo *Sobre la lucha por el maestro católico* (Stein, 2003, p. 107) y de forma más extensa en el curso *Estructura de la persona humana* (Stein, 2003, p. 562).

Por este motivo afirmará que no se puede hablar de una educación neutral (Stein, 2003). A esta argumentación añade el hecho de que, aunque esta vinculación sea real, no se puede confirmar que siempre se cumpla de forma lógica, es decir, también es posible que nos encontremos con intervenciones educativas donde no exista una claridad en la antropología y cosmovisión que la guían ni una práctica docente que sea fiel a ellos[134]:

> Es asimismo posible que las teorías pedagógicas se hallen insertas en contextos metafísicos de los cuales los representantes de esas teorías, y quizá incluso sus autores, no tengan una clara concepción. Puede también suceder que alguien "tenga" una metafísica, y al mismo tiempo construya una teoría pedagógica que corresponda a una metafísica completamente diferente. Y es bien posible que alguien proceda en la praxis educativa de modo poco congruente con su teoría pedagógica y con su metafísica. (Stein, 2003, p. 562).

La pluralidad educativa y la imposibilidad de la neutralidad en este sentido no solo acontece en una dimensión estatal sino también en los contextos más reducidos influyendo directamente en el objetivo educativo que se persiga en cada caso (Stein, 2003, p. 108). Los educadores y el centro educativo dejan una impronta en cada educando que perdurará toda la vida, hecho desde donde ella deducirá la gran responsabilidad que estos asumen (Stein, 2005b, p. 51). Esta influencia será variable en función del ideario sobre el que se sustentan las diferentes comunidades educativas, ya sea de carácter confesional o interconfesional, o si es laico o conventual (Stein, 2004, p. 50). El fenómeno educativo, y el influjo del ambiente escolar en general, se desencadena en el momento en el que el menor entra en la escuela por primera vez. Debido a la relevancia vital que esto supone, Edith Stein subrayará el papel de las familias como responsables de elegir el colegio más adecuado para sus hijos[135].

Aunque para ella el enfoque filosófico es una fuente que aporta importante información sobre cuestiones relacionadas con la estructura del ser humano (Stein, 2003,

---

[134] Edith Stein encuentra el lado bueno a esta posible incongruencia por esto añade a esta afirmación: «… constituye una cierta protección contra las repercusiones radicales de teorías erróneas» (Stein, 2003, p. 562).

[135] En su conferencia de 1932 *El arte materno de la educación* exponía el siguiente razonamiento: «… a menudo sucede que se realiza la inscripción sin preocuparse antes de conocer el espíritu y el método con que la educación y las clases son llevadas a cabo, y sin saber a qué tipo de personas se confía a los hijos. Y se trata, sin embargo, de almas de niños, delicadas, dúctiles y fáciles de dañar y que ahora serán influenciadas por intervención extraña: quizás para su bien y salud, quizás para largos años de tormentos y efectos dañinos de por vida» (Stein, 2003, p. 381).

p. 742), al preguntarse sobre el origen del mundo, del ser humano y su sentido existencial, encuentra unas limitaciones en esta disciplina que le llevan a afirmar la necesidad de recurrir a otras ciencias que ayuden al pleno conocimiento de la persona:

> Habremos de comenzar esta indagación utilizando en la medida de lo posible medios filosóficos, es decir, valiéndonos del conocimiento natural. Pero tampoco en esta frontera podremos detenernos. Si a la pedagogía le interesa abarcar al hombre *entero*, no renunciará a fuente alguna de la que pueda obtener información sobre él… (Stein, 2003, p. 588).

Para completar este conocimiento dirige su atención principalmente a la antropología teológica: «… la antropología filosófica por sí misma desea un complemento por medio de una antropología teológica, es decir, una elaboración de la imagen del hombre que está contenida en nuestra doctrina de la fe» (Stein, 2003, p. 444).

En ningún momento trata de eliminar una ciencia en favor de otra, sino que defiende la necesidad de la colaboración entre ambas. Así lo expone de forma explícita en el curso *Problemas de formación de la mujer*: «El modo de proceder teológico y el filosófico, rectamente entendidos y ejercidos ambos, no están en concurrencia, sino que se complementan y fructifican recíprocamente» (Stein, 2003, p. 500).

A pesar de la importancia que supone para Edith Stein la reflexión teórica desde la antropología filosófica considera además que la verdadera percepción y valoración de cada individuo se realiza desde la experiencia práctica, es decir, a partir del encuentro personal: «… analizar la individualidad no es cosa de la filosofía, sino de una función experiencial específica, de la que hacemos uso cotidianamente en el contacto con los seres humanos» (Stein, 2003, p. 496-497).

2.3. ANTROPOLOGÍA TEOLÓGICA

En su conferencia *Fundamentación teórica de la formación de la mujer* expresaba su intención de retomar los fundamentos clásicos de la patrística y la escolástica para elaborar un trabajo pedagógico sistemático (Stein, 2003, p. 444). Su objetivo principal era aportar a los maestros católicos una visión antropológica acorde con la doctrina de la fe que compensara la tendencia dominante de la época basada en una pedagogía secularizada:

> Nuestra tarea sistemática es, pues, la de familiarizarnos con la problemática de un Alberto Magno y Tomás de Aquino, Buenaventura y Duns Scoto, y desde ellos guiar una discusión con la ciencia secularizada de los últimos decenios, en cuyo suelo ha crecido la psicología y la pedagogía modernas. (Stein, 2003, pp. 444-445).

En su conferencia *Formación de la juventud a la luz de la fe católica* identifica la existencia de dos extremos antropológicos entre los que discurre una variedad de concepciones más o menos tendentes hacia uno u otro límite (Stein, 2004). Por un lado sitúa la visión pesimista que considera que la naturaleza del ser humano tiene una fuerte tendencia hacia el mal que le dificulta el desarrollo de las virtudes y la perfección y, por tanto, ve la educación de la persona como un imposible. En el otro extremo ubica el optimismo característico de la Pedagogía de la Ilustración que considera la bondad como una característica innata de la naturaleza humana. Desde esta visión, la educación sería un dejar crecer a la persona a través de la presentación de las tareas más adecuadas para fomentar de forma natural su camino hacia la perfección[136]. Edith Stein sitúa a la antropología teológica católica en medio de estos dos extremos (Stein, 2004, p. 74). Esta argumentación la realiza de forma detenida en el curso pedagógico-teológico *¿Qué es el hombre?* (Stein, 2005b). Anteriormente hemos expuesto cómo en la carta que envió a Hedwig Conrad-Martius el 24 de febrero en 1933 reveló de forma expresa su determinación de elaborar una fundamentación pedagógica desde la antropología teológica. El curso no lo pudo impartir, pero lo dejó elaborado: «Fue intención mía el abordar esta cuestión durante las lecciones del semestre del verano del año 1933. Pero, como no me fue dado el hacerlo, me dediqué a exponer el tema a través de esta obra» (Stein, 2003, p. 766).

En este escrito retomó sus reflexiones filosóficas para argumentarlas según la doctrina de la fe católica pues tenía como principales destinatarios los maestros católicos:

> La finalidad de esta obra es presentar la *imagen del hombre,* tal como aparece en nuestra *doctrina de la fe.* Según lo que vamos a ofrecer recibiría el nombre de *antropología*

[136] En esta misma conferencia, *Formación de la juventud a la luz de la fe católica,* hizo mención a la corriente naturalista y su implicación en la educación: «Para el hombre con mentalidad naturalista, la realidad es aquello que percibe con sus sentidos y que en base a la percepción sensorial reconoce con la razón. La formación de la juventud es para él un trabajo que, en base al conocimiento natural, se ha de realizar con medios naturales» (Stein, 2003, p. 422).

> *dogmática.* Esta tarea se me ocurrió insistentemente, cuando estaba preparando una fundamentación de la *Pedagogía*. (Stein, 2003, p. 765).

Incluso podemos afirmar que Edith Stein ya tenía la intención de hacer este estudio cuando en 1932 reservó el segundo apartado de su esquema pedagógico a dicha cuestión.

Como hemos expuesto, crecer y estudiar en un contexto educativo marcado por la herencia ilustrada le llevó a cuestionarse la enseñanza escolar y su validez para la vida. Posteriormente, en su curso pedagógico *Estructura de la persona humana* aprovecha la ocasión para exponer las peculiaridades de las principales teorías pedagógicas de su época y confrontarlas con su pensamiento fundamentado en la antropología cristiana[137].

Fruto de esta comparación deduce la siguiente conclusión respecto al Idealismo alemán:

> La antropología cristiana comparte con la desarrollada por el humanismo idealista la convicción de la bondad de la naturaleza humana, de la libertad del hombre, de su llamada a la perfección y de la responsabilidad que le incumbe dentro del todo unitario del género humano[138].

Vemos que sitúa la bondad de la naturaleza humana cómo punto común entre el humanismo y la antropología cristiana. Sin embargo subraya la existencia de una diferencia sustancial en cuanto al ideal de perfección y considera que este elemento es determinante para establecer una teoría pedagógica diferenciada. Mientras que para el primero el ideal de perfección del ser humano está fijado en un objetivo terrenal que responde a la idea de la evolución natural de la humanidad (Stein, 2003, p. 569), para la antropología cristiana este objetivo tiene un valor más profundo y está en relación con el Creador: «En la concepción cristiana, se trata de un objetivo trascendente: el hombre puede y debe esforzarse por llegar a él, pero no le es dado alcanzarlo con sus solas capacidades naturales» (Stein, 2003, p. 569).

Prosiguiendo con el análisis comparativo, escoge el Psicoanálisis como corriente psicológica en auge en la sociedad alemana entre los siglos XIX y XX al reconocer la

---

[137] En este curso se centró en el idealismo alemán, el psicoanálisis y la filosofía existencial de Heidegger (Stein, 2003, pp. 563-577).

influencia que ésta ejercía en la Pedagogía, especialmente en el tiempo entreguerras vivido en su época[139]. En este caso también identifica una aspecto común entre esta ciencia y la antropología cristiana. De ambas extrae la existencia de estructuras más o menos profundas en el interior de la persona y la influencia que las vivencias allí recogidas pueden tener en el comportamiento de cada individuo (Stein, 2003, pp. 569-570).

La bondad y la idea de una estructura interna del ser humano son nociones que establece como sustrato de su pensamiento pedagógico. Fruto de este análisis subraya el valor y dignidad de todas las personas por el hecho de poseer todos una misma naturaleza así como la libertad como parte esencial del alma humana (Stein, 2005b, p. 11). Junto a esta dimensión individual establece que el ser humano ha sido creado para vivir en sociedad y de esta manera reconoce desde la antropología teológica la presencia de una dimensión social (Stein, 2005b; pp. 12-13). Junto a ellas, como tercera dimensión de la persona identifica la necesidad de trascendencia.

En cuanto al contexto educativo en relación con la antropología teológica, considera que Dios es el principal agente de formación de la juventud, y la persona ha de intervenir como colaboradora de su propio proceso formativo (Stein, 2004, p. 71). Pero puntualiza:

> Este detalle no significa que el ser humano desarrolle su camino como un instrumento ciego y sin voluntad, sino que ha sido dotado de entendimiento y voluntad para que se informe todo lo posible sobre el qué debe hacer y el cómo ha de actuar[140].

Según deduce Edith Stein, no todo es bondad y optimismo en el ser humano. Afirma que esta corriente antropológica nos muestra que se trata de una naturaleza limitada e imperfecta y, por tanto, con dificultades para el desarrollo de las virtudes, aunque no por ello se niega su perfectibilidad (Stein, 2004, pp. 73-74).

---

[138] Dentro de esta semejanza determina un matiz que diferencia al humanismo de la concepción católica respecto al origen de la bondad humana: «El hombre es bueno por haber sido creado por Dios a su imagen y semejanza, en un sentido que le distingue de todas las demás criaturas terrenas» (Stein, 2003, p. 569).

[139] Creemos que es importante recordar que Edith Stein no era una persona ajena a esta ciencia, pues sus primeros semestres en la Universidad los dedicó a estudiar psicología Aunque en ella no encontró las respuestas que buscaba sobre la verdad del ser humano, reconocía sus valiosas aportaciones al campo de la educación. Y también porque incluye esta ciencia en un apartado del *Esquema Pedagógico*.

[140] Traducción propia. (Stein, 2004, p. 72).

2.3.1. La necesidad de restaurar la naturaleza herida del ser humano.

La perfectibilidad del ser humano según la antropología teológica, tal y como expone Edith Stein en el curso *Problemas de la formación de la mujer*, parte del estado de imperfección propio de su naturaleza cuyo origen se encuentra en el pecado original. La naturaleza herida justifica la tendencia natural hacia la ruptura de la armonía dentro del propio individuo, así como entre cada ser con la creación y con su Creador (Stein, 2015, pp. 168-169). No podemos pensar que se trata de una visión pesimista de la persona, ya que al mismo tiempo que ella realiza estas afirmaciones subraya la posibilidad de restauración de la bondad original del ser si confiamos en la acción de Dios a través de Cristo:

> … el hombre era originalmente bueno; su naturaleza se ha pervertido por el pecado original, pero no en tal modo que haya perdido todas las capacidades naturales; por medio de la Redención de Cristo ha sido liberado el camino que conduce a la filiación divina, y con esto ha sido abierta la oportunidad de una reinstauración de la "justicia" ordinaria (…) todo su camino por este mundo es una lucha contra la corrupción de su naturaleza y la lucha por la "justicia" perdida… (Stein, 2003, pp. 425-426).

Dicha recuperación de la bondad humana y superación de la naturaleza herida se puede alcanzar mediante el proceso de formación de la persona (Stein, 2004, pp. 73-74), por lo que la educación se convierte para Edith Stein tanto en una posibilidad y como en una necesidad[141]. A partir de esta realidad, determina en su curso *Problemas de la formación de la mujer* que la misión principal de todo agente educador y todo trabajo de formación humana se concreta en colaborar para restaurar la integridad de la naturaleza (Stein, 2015, p. 169).

[141] Esta reflexión es esencial en su propuesta y por ello la tiene muy presente en sus conferencias y cursos sobre pedagogía. Lo encontramos en las conferencias de 1930 *Fundamentos teóricos de la labor social de formación* (*Die theoretischen Grundlagen der sozialen Bildungsarbeit*; Stein, 2003, pp. 127-148; 2004, pp. 15-34) y en *El intelecto y los intelectuales* (*Der Intellekt und die Intellektuellen*; Stein, 2003, pp. 215-229; 2004, pp. 143-156); y en la de 1933 *Formación de la juventud a la luz de la fe católica* (*Jugendbildung im Licht des katholischen Glaubens. Bedeutung des Glaubens und der Glaubenswahrheiten für Bildungsidee und Bildungsarbeit*; Stein, 2003, pp. 421-442; 2004, pp. 71-90); en el curso de 1932 *Problemas de formación de la mujer* (*Probleme der neueren Mädchenbildung*; Stein, 2003, pp. 451-551; 2015, pp. 127-208).

Edith Stein utiliza la expresión estar *in statu viae*[142] para afirmar que toda persona se encuentra en punto de este camino de perfección en el que tiene realizar la decisiones libres a favor de éste. El proceso educativo supone intervenir partiendo del estado personal o localización determinada en este camino, sin olvidar que la imperfecta naturaleza también es la raíz de muchas de las dificultades que surgen en el proceso según el denominado estado de suspensión[143]. Para poder identificar en qué situación se encuentra cada educando y poder emprender una intervención eficaz, es decir, realmente formativa, declara que es imprescindible conocer la meta que se quiere conseguir: «La educación como la intervención en la situación de suspensión es solamente posible como una acción con un fin determinado»[144]. Y citando la encíclica de Pío XI, Edith Stein concreta que existirá verdadera formación del ser humano si la meta a la que ésta se dirige se concreta en conseguir que el educando llegue a ser según el fin sublime para el que ha sido creado (Stein, 2004, p. 76). Por este motivo insiste que es una exigencia y una urgencia que en la Pedagogía y en la acción educativa se determine con claridad la imagen de persona que se quiere alcanzar (Stein, 2004, p. 77).

¿Cómo llegar a saber dicha imagen? Edith Stein reconoce en su conferencia *Formación de la juventud a la luz de la fe católica* que el ser humano tiene capacidad para el conocimiento de dicha perfección[145] a partir de la contemplación de las cosas creadas y la revelación de la perfección humana a través de la persona de Cristo[146]. En Él establece el arquetipo humano hacia el que orientar el proceso de configuración y perfección de la naturaleza (Stein, 2003). Lejos de ser éste un objetivo que se reduce a una educación de

---

[142] Lo define de la siguiente manera: «La designación de "status viae" o situación de suspensión nos dice que se trata de algo transitorio, de tránsito hacia una meta» (Stein, 2003, p. 428).

[143] El estado de suspensión designa el estado de tensión en el uso de la libertad de elección: «Lo que he definido como estado de suspensión –libertad de elegir entre varias posibilidades– nos da el punto de apoyo para la labor educativa del hombre» (Stein, 2003, p. 427).

[144] Traducción propia. (Stein, 2004, p. 76).

[145] Desde su postura católica establecía en esta conferencia la imagen de Dios, el Ser perfecto, como el ideal al que tiene que caminar el ser humano. Para este conocimiento de Dios, y por tanto, de la perfección a la que debe aspirar la persona, identifica una doble vía: «Existe un conocimiento natural de Dios; su camino será también el camino natural que conduce a conseguir el ideal de perfección: la contemplación de las "perfecciones" que nosotros reconocemos en el hombre, y el alejamiento mental de todo lo que en ellos es turbio y carencia: esta es la *vía negativa.* Para determinar *positivamente* la esencia de Dios, necesitamos de la revelación» (Stein, 2003, p. 429).

[146] Este es uno de los aspectos que Edith Stein extrae de la encíclica *Divini illius Magistri* (Pío XI, 1929): «en la encíclica se nos muestra aún otro camino (…): la imagen del hombre perfecto nos es dada en el *ejemplo* y en la *enseñanza* de Cristo» (Stein, 2003, p. 428).

línea católica, considera que se trata de un modelo universal que supera toda religión[147] argumentando que el ideal de perfección humana aportado por esta visión está sustentado por el amor al prójimo[148] y su correspondiente comportamiento fraternal de cuidado y respeto, al que hay que añadir el amor a nosotros mismos fomentando la autoestima y el autocuidado (Stein, 2004, p. 78). Por ello considera que el amor es la raíz de todas las virtudes que cada persona necesita desarrollar (Stein, 2004, p. 79).

Llegados a este punto, Edith Stein se plantea el siguiente interrogante: si el ser humano tiene una naturaleza común en cuanto a especie y está llamado a la perfección de la misma, ¿existirá también un único fin formativo para todos los individuos o será necesario añadir algo más de forma particular? (Stein, 2004, p. 82). Sus reflexiones le llevan a realizar matices a dicha hipótesis. Aclara que en cada individuo se mantiene una base común como ser humano al mismo tiempo que también existe en ellos algo específico, unas capacidades y unas limitaciones que han de tenerse en cuenta en cada intervención educativa. Ser perfecto sólo puede decirse de Dios, hecho que en la criatura es algo limitado, por lo que la idea de perfección se traduce en llegar a ser íntegra y genuinamente lo que tiene que ser (Stein, 2004, p. 82).

A partir de este último argumento de perfección humana acotada como ser creado, también identifica la existencia de limitaciones en el proceso de perfección. Por un lado éstas vienen determinadas por la propia esencia, de tal manera que un ser humano no podrá ser otra especie diferente a la humana. Por otro lado hay que considerar también las limitaciones propias de las características de cada individuo como tal. Así lo expresaba en su conferencia de 1933 *Formación de la juventud a la luz de la fe católica*:

> Y la limitación de la naturaleza humana no significa solo que el hombre puede ser solo hombre y que su perfección puede ser solo humana, sino que, además, el individuo humano no puede ser todo lo que en potencia es la naturaleza humana. (Stein, 2003, p. 434).

---

147 Recordamos lo expuesto en el primer capítulo. Desde su postura agnóstica de 1917 afirmaba que para poder estudiar realmente a la persona no se podía obviar a Dios (Stein, 2002, p. 574).

148 En su conferencia *Formación de la juventud a la luz de la fe católica* recordó que este amor hacia uno mismo y hacia el prójimo está sustentado por el primer amor que nace de Dios (Stein, 2004, pp. 78-79).

2.3.2. Los dones individuales según la antropología teológica.

Desde la antropología teológica Edith Stein reconoce y fundamenta los talentos propios de cada persona presentes en su naturaleza como un don[149] recibido de Dios y los vincula a la noción de individualidad puesta al servicio de la comunidad: «Los seres humanos poseen ya consustancialmente diversos dones y son creados también por naturaleza para ser miembro de miembros»[150]. Veremos cómo en su exposición pedagógica une la reflexión sobre la perfección de estos dones con la noción de misión personal en la vida o vocación en el mundo, como bien para el propio individuo y para beneficio de toda la Creación (Stein, 2004, p. 83). Podemos comprobar por tanto, que al introducir la cuestión de los dones particulares tiene presente la dimensión individual y social del ser humano, especialmente cuando afirma que las diferentes individualidades están llamadas a restaurar la vida en armonía (Stein, 2004, p. 83).

Para que la persona pueda alcanzar el desarrollo de sus talentos naturales y realizar todo lo bueno de lo que es capaz necesita poner en acción su libertad personal, la cual concursa con la gracia divina: «Todo lo bueno que haga el hombre, debe atribuirse a la gracia divina, sin embargo eso bueno se realiza por medio de una libre cooperación con la gracia, la cual puede ser aceptada o rechazada por la libre voluntad»[151].

2.4. ANTROPOLOGÍA EMPÍRICA

En su curso *Estructura de la persona humana* justifica la necesidad de abordar la pedagogía desde un enfoque multidisciplinar declarando que cada una de las ciencias en general y de la antropología en particular «… practica una abstracción diferente, tratando de captar el mundo material desde un punto de vista determinado» (Stein, 2003, p. 624). En el mismo curso continua con la argumentación respecto a la relación con el

---

[149] En su conferencia de 1933 *Formación de la juventud a la luz de la fe católica*, al hablar de los talentos particulares según la concepción católica puntualiza : «Dios ha creado a cada hombre individual según una "idea" propia, para la gloria y la felicidad» (Stein, 2003, p. 435).

[150] Traducción propia. (Stein, 2004, p. 82).

[151] Argumento que expone Edith Stein (Stein, 2003, p. 810) sobre la libertad del ser humano desde el dogma de fe católico en la obra *¿Qué es el hombre?* haciendo referencia al canon 4 del Capítulo 16 del Concilio de Trento (1545-1563) sobre «el fruto de la justificación, es decir, el mérito de las buenas obras y la razón del mérito mismo» (Denzinger y Hünermann, 1999, DH 1554).

conocimiento del ser humano aportado por la Filosofía y la Teología: «… no puede dejar de prestar atención al estado actual de la ciencia. No puede considerar como paradigma de la física a la física de Santo Tomás, ni como paradigma de la psicología a la psicología de Aristóteles» (Stein, 2003, p. 625). Por ello defiende que el filósofo, y en nuestro caso el pedagogo, está llamado a dialogar con las ciencias experimentales y tener un conocimiento crítico: «La penetración en el campo de una ciencia positiva y en sus procedimientos metodológicos sigue siendo, con todo, una tarea preliminar a la que el filósofo no debe sustraerse» (Stein, 2003, p. 626). Gracias a esta intervención empírica podremos, según Edith Stein, obtener una imagen del ser humano tanto desde el punto de vista físico y como psicológico, y tanto de su interior personal como de la relación con los demás (Stein, 2003, p. 624).

Considera que es importante la aportación que realiza la ciencia empírica a partir de la observación y la descripción de tipos morfológicos en comparación con otros seres vivos, desde el estudio del ser humano como especie y en relación con la teoría y las leyes de la evolución (Stein, 2003, p. 579). Además, el reconocimiento y conocimiento de los diferentes grupos humanos, pueblos, comunidades, razas, tribus, etc. responde a la necesidad de formación de la dimensión social del ser (Stein, 2003, p. 580).

Aún da un paso más en defensa de una intervención multidisciplinar y declara que es imprescindible abrirse al conocimiento aportado por la ciencia empírica si se quiere realizar una auténtica educación integral abarcando todas las dimensiones de la persona: «Dado que la formación y la educación han de abarcar al hombre entero, tanto en su cuerpo como en su alma, es importante para el educador conocer la estructura, las funciones y las leyes evolutivas del cuerpo humano» (Stein, 2003, p. 580). Por esto determina que estudiar el desarrollo natural del ser humano permitirá al educador tener un mejor conocimiento de la naturaleza del educando, de tal forma que se pueda identificar aquello que favorece o perjudica su proceso perfectivo (Stein, 2003, p. 580).

2.4.1. Limitaciones de la antropología empírica y sus consecuencias pedagógicas.

Si bien reconoce el valor de la antropología empírica, en el mismo curso *Estructura de la persona humana* alerta a los pedagogos para no caer en el extremo opuesto y olvidar la aportación procedente de las ciencias humanas: «Ahora bien, estos puntos de vista

"superados" por la ciencia moderna no por ello quedan "liquidados" para la filosofía. Ésta tendrá que examinar el sentido que encierran y el objetivo que persiguen los diversos procedimientos científicos» (Stein, 2003, p. 625). Es decir, no podemos acogernos solamente al punto de vista de la antropología empírica, pues es insuficiente como fundamento de la Pedagogía y limitado para la praxis educativa (Stein, 2003, p. 580).

Partiendo de su consideración del ser humano como miembro de una especie y, por tanto, de la posibilidad que existe de estudiarlo desde sus rasgos comunes en asociación a los tipos generales según la antropología empírica, Edith Stein establece la primera limitación de esta ciencia al reconocer que un conocimiento general no puede extenderse como norma a todos los miembros de la especie humana (Stein, 2003, p. 580). Esto supondría eliminar la idiosincrasia particular del ser pues a su modo ver: «… ni siquiera la más pura encarnación del tipo es un mero ejemplar del mismo, sino que lo muestra en una caracterización individual» (Stein, 2003, p. 580). Obrando de esta manera podríamos cometer errores en la interpretación y conocimiento de las particularidades de cada individuo: «Siempre que se pretenda comprender al individuo exclusivamente desde el tipo, será inevitable malinterpretarlo» (Stein, 2003, p. 580).

Si este sesgo en el reconocimiento de la individualidad se diese en el entorno educativo, es decir, si «… el educador no centrase su atención directamente en el educando, sino que por así decir sus miradas estuviesen en un continuo ir y venir entre él y un esquema general» (Stein, 2003, pp. 580-581) se provocaría la ruptura de la unidad y el sentido de la labor educativa como perfección de cada persona, pues al comparar a cada educando con el tipo general de la especie se caerá en una mirada superficial y se intentará ajustar la realidad a un modelo dado (Stein, 2003, pp. 580-581).

Desde el punto de vista del educando, en el mismo curso afirma que es inevitable que esta manera de proceder del educador sea percibido por aquel, lo que desencadena en su interior el anhelo de un verdadero y sincero encuentro personal con el docente:

> Para el educando, que percibe esta fractura y que sin embargo quisiera verse como término de una relación directa, de una relación con él como individuo, como este hombre con su irrepetible modo de ser propio, y no como ejemplar de un tipo… (Stein, 2003, p. 581).

Además advierte que si esto sucediese, el educando podría reaccionar cerrándose a la relación educativa y poniendo trabas para el acercamiento del educador que intenta

comprenderle y ayudarle: «… esa actitud del educador sería un motivo para cerrarse y para sustraerse tanto a la mirada del educador que trata de comprenderle como a los intentos de éste por influir en él» (Stein, 2003, p. 581).

Para evitar esta situación exhorta a los asistentes de su curso pedagógico a tener en cuenta los estudios de la antropología empírica en los que se valora la individualidad de la persona frente al tipo general, y a partir de ello cuestionarse cómo está influyendo su actitud en la relación educativa (Stein, 2003, p. 581).

Si bien la antropología empírica nos puede aportar conocimientos objetivos sobre el ser humano y los distintos grupos, tal y como sucedió con la antropología filosófica ahora también se encuentra Edith Stein con preguntas que esta ciencia empírica no puede responder, detectando en ella una incapacidad tanto para comprender al ser humano en la individualidad de su esencia como para contribuir en la elaboración de una jerarquía de fines educativos en función de este aspecto (Stein, 2003, pp. 580-581). Identifica además otra limitación. Según su opinión no puede ofrecernos un criterio con el que valorar desde el punto de vista pedagógico la importancia que tienen las estructuras sociales en la labor educativa[152].

Por todo ello Edith Stein invita a los educadores a superar este obstáculo tomando como referencia una antropología que se apoye en las ciencias humanísticas: «Hemos podido subsanar esa falta recurriendo a la antropología que se apoya en las ciencias humanísticas, que es a su vez de suma relevancia para la pedagogía» (Stein, 2003, pp. 585-586). Como argumento a favor de esta postura reitera la importancia del reconocimiento de la dimensión espiritual en relación a la individualidad del ser: «Es tarea de la ciencia humanística empírica y, como tal, orientada a lo individual-concreto, estudiar el modo de ser propio de las razas, tribus y pueblos desde el punto de vista de *lo espiritual*» (Stein, 2003, p. 586).

---

[152] Encuentra limitaciones pedagógicas tanto en la antropología naturalista como en la empírica. Podemos comprobarlo en su curso *Estructura de la persona humana* cuando expone: «… para decidir qué atención merecen el individuo, la raza y la humanidad en sus relaciones mutuas, es preciso un criterio valorativo. Pero en la ciencia natural no existe, por lo que ésta resulta irrelevante para señalar objetivos pedagógicos» (Stein, 2003, p. 581). Y más adelante continuó su argumento de la siguiente manera: «La antropología basada en las ciencias de la naturaleza fracasó al no poder hacerse cargo de la individualidad (…). Pero la antropología naturalista también fracasó en otro punto: no nos proporcionó criterio alguno para determinar qué importancia poseen en la tarea educativa las estructuras supraindividuales, como la raza y la humanidad» (Stein, 2003, p. 586).

2.4.2. La psicología en su relación con la pedagogía.

Que Edith Stein considera necesario recurrir a la Psicología como ciencia para profundizar en el análisis de la formación de la persona podemos constatarlo con la conferencia que pronunció en 1928 con el título *Los tipos de psicología y su significado para la pedagogía* (Stein, 2003, pp. 89-95; 2004, pp. 9-14). También abordó esta reflexión en su curso pedagógico *Problemas de formación de la mujer* (Stein, 2003, p. 501) y en la confrontación realizada en el curso posterior, *Estructura de la persona humana,* entre el psicoanálisis como corriente de la psicología y la metafísica cristiana (Stein, 2003, pp. 569-570).

a) Contextualización espacio-temporal de la psicología.

Para comprender las reflexiones de Edith Stein sobre la aportación de la Psicología a la Pedagogía consideramos necesario tener presente el contexto histórico en el que realiza dicho estudio. Nos situamos en los inicios del s. XX, una época en la que, según su opinión, la Psicología estaba tan solo dando los primeros pasos (Stein, 2010, p. 175). Si nos remontamos a la segunda mitad del s. XIX podemos afirmar que su valoración no estaba muy lejos de la realidad, ya que la institución de la Psicología como ciencia independiente del resto de saberes se sitúa en 1879 cuando Wundt[153] instala un laboratorio experimental dedicado a este ámbito en la Universidad de Leipzig en Alemania.

Previamente a este hecho, las intervenciones realizadas en el conocimiento del ser humano, su comportamiento y los procesos mentales se habían desarrollado en torno a la Filosofía. En el s. XVIII encontramos como principal representante a Wolff[154] el cual establece una división entre psicología empírica y psicología racional, aunque sin ser definidas propiamente como ciencia. Mientras que la primera se ocupa de los fenómenos psíquicos percibidos experiencialmente y descarta aquellos de índole espiritual, la psicología racional atiende a éstos últimos asociándolos a la vida anímica (Cerdá, 1982).

El panorama del desarrollo de la Psicología es muy amplio ya que pronto empezaron a surgir escuelas diversas en función de qué métodos de investigación se utilizaban, qué

[153] Wilhelm Wundt (1832-1920).

área de la psicología se convertía en el objeto de estudio y cuáles eran las teorías que apoyaban los trabajos. Ante esta realidad, para nuestro estudio hemos acotado dicha variedad teniendo en cuenta los dos principales paradigmas de la época siguiendo la clasificación de Fernández-Abascal, Martín Díaz y Domínguez Sánchez[155] (2007, p. 22): los mentalismos y los objetivismos. Esta elección nos permite tener una visión general de las corrientes psicológicas coetáneas de Edith Stein siendo conscientes de que el desarrollo posterior de esta ciencia es mucho más amplio de lo que aquí podemos y necesitamos mostrar para el objetivo de nuestra investigación.

Se considera al paradigma mentalista como el primer enfoque de la psicología científica (Fernández-Abascal et al., 2007, p. 22). Utiliza el método experimental para analizar la mente como objeto de estudio. Concretamente se centra en los estados de la conciencia como las percepciones, sensaciones, emociones… Aunque este paradigma supuso un gran avance en el campo de la psicología, fue tildado como subjetivista al tener la introspección como procedimiento para la obtención de la información (Fernández-Abascal et al., 2007, p. 23). Dentro de este paradigma se sitúan las corrientes estructuralista y funcionalista.

El origen del estructuralismo se sitúa a finales del s. XIX y principios del s. XX con los estudios de Wundt sobre la percepción, atención y memoria. Su intención era describir y explicar los procesos psicológicos con métodos vinculados a la fisiología, siendo su objeto de estudio la estructura del cerebro, las sensaciones y la localización en dicha estructura de los hechos experimentados. En el análisis del comportamiento según estas líneas de acción destaca Tichener[156] como discípulo de Wundt (Fernández-Abascal et al., 2007).

A finales del s. XIX surge el funcionalismo, especialmente en EEUU con James[157] como principal protagonista. Utilizando también la introspección para la obtención de información, esta corriente busca la relación entre los factores fisiológicos y los procesos mentales bajo la cuestión de qué recursos utiliza la persona para enfrentarse al medio. La

---

154 Christian. Wolff (1679-1754).

155 Estos autores incluyen los cognitivismos como un tercer paradigma relevante (Fernández-Abascal et al., 2007, p. 22). No lo exponemos nosotros al considerar que su auge es posterior a la actividad pedagógica de Edith Stein. No obstante recordamos que este paradigma retoma la mente como objeto de estudio, en concreto, los procesos mentales. La diferencia con los mentalistas es que ahora los cognitivistas se enfrentan al análisis del procesamiento de la información al afirmar que hay algo en la persona que regula la relación estímulo-respuesta. Frente a los objetivismos defienden el protagonismo del individuo como procesador de la información y en la selección de estímulos (Fernández-Abascal et al., 2007, p. 25).

156 Edward Bradford Titchener (1867-1927).

157 William James (1842-1910).

psicología debe explicar cómo la conciencia (interpretada como un fluir continuo) y otros procesos mentales ayudan al individuo a adaptarse al medio y a sus vivencias, es decir, se centra en el estudio funcional de la mente en relación con las funciones adaptativas (Fernández-Abascal et al., 2007, p. 23). Se observa en esta corriente un trasfondo evolucionista para explicar los comportamientos humanos según su utilidad o adaptación al ambiente (Fernández-Abascal et al., 2007, p. 23). Como discípulo de James destacamos a Dewey[158] por su contribución al incluir el aprendizaje dentro de la psicología, considerando la acción como instrumento para adaptarse al medio y afirmando la flexibilidad de los impulsos, superando de esta manera el reduccionismo de los estructuralistas (Cerdá, 1982).

Como reacción a la psicología de la introspección aparece el conductismo en los inicios del s. XX como una nueva corriente dentro del paradigma objetivista que busca desarrollar una psicología objetiva y positivista (Fernández-Abascal et al., 2007, p. 22). Tiene el origen en la psicología objetiva rusa (Fernández-Abascal et al., 2007, p. 23) donde destaca Pavlov[159] con la introducción del concepto de respuesta condicionada y la publicación en 1902 de sus experimentos sobre el aprendizaje condicionado. Según esta corriente, toda conducta tiene su origen en un estímulo externo y no en el pensamiento (Fernández-Abascal et al., 2007, p. 22).

En EEUU desarrolla Watson[160] el conductismo y defiende una psicología realmente científica y alejada de cualquier subjetivismo como el aportado por la introspección. Para ello establece como objeto de estudio la conducta observable, descomponiéndola en elementos simples y sin ninguna vinculación con los mentalismos y fisiologismos, sino desde la manipulación y observación del entorno (Fernández-Abascal et al., 2007, p. 24).

Las corrientes de este paradigma se definen como experimentales en su metodología, concretan el objeto de estudio en la conducta y establecen como meta de su intervención la predicción y control de los comportamientos (Fernández-Abascal et al., 2007, p. 23). La diferencia entre la diversidad de corrientes que surgen dentro de esta orientación radica en la relación estímulo respuesta. Mientras que Pavlov se acoge a un patrón de respuestas involuntarias, Skinner[161] amplía la visión al introducir el aprendizaje instrumental (Fernández-Abascal et al., 2007, p. 25). De esta corriente se destaca su carácter mecanicista

[158] John Dewey (1859-1952).
[159] Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936).
[160] John Broadus Watson (1878-1958).

según el cual, no existen diferencias cualitativas entre los comportamientos, ya que se centran tan solo en la conducta observable y cuantificable (Fernández-Abascal et al., 2007, p. 25).

A esta clasificación añadimos el psicoanálisis con Freud[162] como corriente en auge en la sociedad alemana de finales del s. XIX, y cuya imagen del ser humano fue estudiada por Edith Stein en su curso pedagógico *Estructura de la persona humana* (Stein, 2003, pp. 564-566). Freud parte del positivismo propio de la época, pero su teoría sufre una modificación en favor de una psicología especulativa en la que incorpora la existencia de procesos psíquicos inconscientes que subyacen en muchos de los comportamientos del ser humano, al mismo tiempo subraya la importancia de los factores, innatos y adquiridos, que intervienen en el desarrollo de la personalidad (Cerdá, 1982). Para Edith Stein esta corriente supuso la inclusión de una imagen de ser humano diferente a la del humanismo y con aportaciones valiosas para el conocimiento del interior de la persona (Stein, 2003, p. 565).

Junto a estas corrientes es necesario destacar en el contexto alemán la influencia de Kant, pues como afirma Cerdá (1982), una parte de la psicología[163] que se desarrolla en este país a finales del s. XIX surge como consecuencia de los interrogantes derivados de la filosofía kantiana y su idealismo trascendental[164]. A este grupo pertenece la psicología comprensiva de Dilthey[165] y Spranger[166], de los que Edith Stein hablará en la conferencia *Los tipos de psicología y su significado para la pedagogía*, así como Stern y su trabajo sobre la personalidad.

---

161 Burrhus Frederick Skinner (1904-1990).

162 Sigmund Freud (1856-1939).

163 Tenemos que descartar los paradigmas ya presentados surgidos desde la propuesta experiencial de Wundt (Cerdá, 1982).

164 Incluso la propia Edith Stein estudió a fondo a Kant y su obra *Crítica de la razón pura* (Stein, 2002, p. 245), y reconocía esta influencia en la psicología de la época (Stein, 2003, p. 298). Posteriormente, en la recensión de la obra de Husserl *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. *Una introducción a la filosofía fenomenológica* publicada por primera vez en 1936 en la revista *Philosophia*, Edith Stein escribe sobre Kant: «… edifica una *filosofía trascendental* interpretando el mundo de la experiencia, al igual que la ciencia natural, como actividad de la intuición pura y del pensar puro. Pero por encima de ello cree poder mostrar además caminos hacia un "mundo en sí"» (Stein, 2003, p. 1065). Ver cita n. 51.

165 Wilhelm Dilthey (1833-1911). Filósofo e historiador alemán.

166 Eduard Spranger (1882-1963). Filósofo y pedagogo alemán. Discípulo de Dilthey.

b) Valoración de los tipos de psicología según Edith Stein.

Edith Stein hace referencia en el curso pedagógico *Estructura de la persona humana* a la psicología racional del s. XVIII y a la psicología empírica del s. XIX sintetizando la esencia que las diferencia. Mientras que la primera es considerada como herencia de la escolástica al atender al alma, de la posterior psicología destaca su interés por estudiar desde el método de las ciencias naturales los fenómenos psíquicos o hechos de la conciencia (Stein, 2003, p. 619). Respecto a esta orientación opina que existe un cierto alejamiento de la realidad:

> Nos limitaremos a observar que con este aislamiento de ciertos hechos nos apartamos precisamente del terreno empírico, pues la experiencia no nos presenta hechos psíquicos aislados, sino que siempre nos muestra lo anímico en el contexto vital de un animal. Y si intentásemos obviar esta dificultad otorgando validez solamente a los "fenómenos de conciencia" puntuales (…) los análisis que ya hemos efectuado harían insostenible esta interpretación. (Stein, 2003, p. 619).

Previamente, en la conferencia de 1928 *Los tipos de psicología y su significado para la pedagogía* ofrece una visión de las diversas corrientes de la psicología clasificándolas en tres grupos: «La psicología metafísica o racional (teoría de la esencia del alma); la psicología empírica (teoría de los hechos de conciencia); la psicología de la personalidad (comprensión práctica del ser humano)»[167]. A pesar de la diferenciación que ella reconoce entre las tres, en esta exposición valora la contribución que cada una de ellas puede hacer al ámbito de la educación.

La primera, la psicología racional o metafísica, corresponde a las corrientes de tradición escolástica del s. XVIII a las que remitió en el curso *Estructura de la persona humana*. El método racional de investigación está basado en una reflexión filosófico-teológica desde datos que proceden de la realidad y ocasionalmente con dogmas religiosos (Stein, 2004, p. 13). En esta orientación resalta el trabajo de Santo Tomás de Aquino en su contribución al conocimiento anímico (Stein, 2004, p. 10). Al realizar esta referencia expone el hilo conductor que este autor ofrece para guiar el estudio del alma desde la psicología metafísica: «1. Esencia del alma (forma del cuerpo vivo, principio del alma

[167] Traducción propia. (Stein, 2004, p. 9).

animal y espiritual). 2. Potencias (actitud adquirida). 3. Actos (acciones, pasiones)»[168]. Esta guía tiene una similitud muy estrecha con la reflexión que Edith Stein ofrece en el esquema pedagógico, donde comienza con la exposición de la persona como cuerpo vivo[169], alma y espíritu, para continuar el enfoque del proceso educativo incorporando, entre otras, las nociones de potencia y acto.

De esta corriente destaca la información que puede aportar al educador sobre el educando como objeto de la labor educativa y receptor de las influencias del maestro o guía, justificando que un buen conocimiento de la esencia del alma ayudará a penetrar en ella para contribuir a su configuración (2004, pp. 13-14). Con esta corriente además se supera cualquier visión meramente mecanicista o cuantitativa: «Es asimismo importante conocer las leyes generales de la vida anímica del hombre, a fin de tenerlas en cuenta en la labor educativa» (Stein, 2003, p. 580).

En el segundo grupo ha situado a la psicología empírica del s. XIX, una psicología sin alma como ella dice teniendo en cuenta que esta variedad se limita a estudiar los hechos sin considerar la disposición anímica (Stein, 2004, p. 10). Dentro de esta agrupación realiza una división entre la psicología descriptiva como aquella que detalla, desglosa, esquematiza y clasifica los hechos de la conciencia tal y como hace la biología (Stein, 2004, p. 11); y la psicología explicativa o científica que trata de estudiar los actos psicológicos siguiendo el modelo de las ciencias exactas, es decir, dividiendo el comportamiento en los elementos que lo componen, para posteriormente buscar leyes y establecer relaciones psicofísicas (Stein, 2004, p. 11). Para ello utilizan como método la observación y autoobservación sistemática (Stein, 2004, p. 13).

De ellas dice que ambas tendencias son valiosas para la labor educativa si tenemos en cuenta que analizan acciones y que en el entorno educativo nos encontramos con educadores que demandan de los educandos comportamientos, actos y aprendizajes (Stein, 2004, p. 14). Esta realidad conlleva, según Edith Stein, valorar especialmente el conocimiento de la psicología empírica como la ciencia que puede aportar los datos de la conciencia y las variables que se ponen en juego en el proceso educativo (Stein, 2004, p. 14). En este sentido destaca el papel especialmente relevante para la didáctica, ya que gracias a la observación y la experimentación se pueden conocer con más profundidad

[168] Traducción propia. (Stein, 2004, p. 10).

aspectos imprescindibles que el educador no debe obviar para el establecimiento de los métodos de enseñanza más adecuados, como por ejemplo el funcionamiento de la memoria o la capacidad de rendimiento (2004, pp. 13-14).

Sin negar estas contribuciones, ella afirma en la conferencia sobre los tipos de psicología que desde aquel empirismo no se pudo dar explicación a todos los fenómenos psíquicos, por lo que la experiencia llevó a retomar una visión más humanista de la psicología. Por ello, en la citada exposición presenta la aparición de la psicología comprensiva remitiendo a Dilthey y Spranger para destacar la visión que defienden sobre la concepción de la vida anímica como una unidad plena de sentido, cuyas conexiones se pueden revivir y comprender ya que responden a leyes de la razón (Stein, 2004, p. 12). Según estos autores, esto implicaría la imposibilidad de desgranar el alma, la cual solo tiene sentido y puede ser comprendida en su globalidad (Stein, 2004, p. 12). Éste es el aspecto más valorado por Edith Stein en el curso de *Problemas de formación de la mujer* cuando aborda la psicología como método de estudio de la vida anímica como un todo unitario (Stein, 2003, p. 488).

Entre todas estas variedades, para Edith Stein seguía presente una necesidad dentro del campo de la psicología: el estudio de la individualidad. A pesar de ello reconocía las aportaciones realizadas en este ámbito remontándose a los trabajos incipientes de los primeros siglos, como el realizado por Galeno y los cuatro temperamentos: «melancólico, colérico, sanguíneo y flemático»[170], así como la posterior especialización por áreas de la psicología (Stein, 2004, p. 13). Debemos tener en cuenta las coordenadas temporales en las que ella hizo estas reflexiones y valorar la evolución posterior de la psicología, pues su opinión al respecto podría variar en la actualidad.

c) La psicología para una educación individualizada.

Desde una visión pragmática identifica la psicología como un instrumento de prevención educativa, ya que un educador con buenos conocimientos en esta ciencia podrá comprender mejor a sus educandos y contribuir de esta manera a minimizar o evitar daños

[169] Edith Stein diferencia entre dos vocablos alemanes para hablar de cuerpo. Mientras que *Körper* hace referencia al cuerpo como materia, con *Leib* transmite la noción de cuerpo vivo y por ello es el que utiliza ella en sus reflexiones sobre el ser humano.

en la psique que podrían permanecer durante toda la vida (Stein, 2004, p. 14). Además, en consonancia con la visión de los dones presentada en la argumentación teológica, considera que la psicología, al ayudarnos a entrar en el alma del educando, permitirá sacar el mejor provecho de sus cualidades específicas y contribuir a un adecuado desarrollo de la personalidad (Stein, 2004, p. 14).

En su curso *Problemas de la formación de la mujer* remitió a esta ciencia como instrumento con el que fomentar en el educador una mirada más sutil hacia el educando con el fin de poder reconocerlo realmente como material humano, valioso y único (Stein, 2015, p. 166). Al mismo tiempo alerta para que la información recopilada sea realmente una ayuda, es decir, evitar caer en prejuicios hacia el individuo al creer que se puede catalogar fácilmente en un tipo definido (Stein, 2015, p. 166). Para ello afirma que no podemos estudiar los hechos psíquicos de forma aislada, sino que han de valorarse vinculados al contexto donde se producen, teniendo en cuenta las características de cada caso particular y sabiendo que no hay tipos fijos ni puros ya que las circunstancias pueden hacer que éstos cambien, por ejemplo en distintos momentos del desarrollo o de la formación (Stein, 2015, p. 166). Esta variabilidad lleva también a considerar a Edith Stein que la teoría de la multiplicidad de tipos evidencia que «… no todo es accesible a todos, y no a todos se puede formar para todo, por lo que resulta exigible una diferenciación de metas, medios y caminos» (Stein, 2003, p. 502).

Aunque afirma que las aportaciones desde este campo científico ayudan al educador en su tarea, también reconoce que «los métodos psicológicos no son más que tímidos intentos de penetrar en el interior del alma –su esencia (la general y la individual) permanece oculta para nosotros» (Stein, 2003, p. 95). Citando a Heráclito afirma que nunca se llegará a conocer realmente la esencia más profunda del educando[171].

Podemos ver cómo una vez más Edith Stein expresó la necesidad de contemplar la realidad humana desde distintas perspectivas, de tal forma que, aunque no sea posible el conocimiento pleno y perfecto del educando por parte del educador (Stein, 2004, p. 14), sí podamos realizar una aproximación lo más profunda y certera posible:

---

[170] Traducción propia. (Stein, 2004, p. 12).

[171] Ella escribe que es una cita de Platón, aunque realmente corresponde a Heráclito: «Sirve al caso la palabra de Platón: "Nunca descubrirás los confines del alma, aunque toda la recorrieses, tan profundo es el fondo de su esencia» (Stein, 2003, p. 95).

> Ciertamente, la importancia de los hechos establecidos solo puede ser evaluada si se completan con otras consideraciones y precisiones, por ello debe estar claro bajo qué condiciones deben ser resueltas las tareas: por ejemplo, qué ejercitación y qué preparación deben preceder en su caso; también cuál es la peculiaridad general de las personas cuyos rendimientos son constatables, de qué ambiente proceden; es decir, resulta necesario el complemento de estos conocimientos mediante los datos de la psicología individual y de la sociología. (Stein, 2003, p. 501).

2.4.3. Aportaciones de la sociología a la pedagogía.

En la última cita del apartado anterior se introduce la sociología como otra de las disciplinas que valora como complementarias y necesarias para estudiar de forma integral a la persona. La principal razón que argumenta es que estamos tratando con un ser individual que al mismo tiempo: realiza *actos sociales*, establece *relaciones sociales*, es miembro de estructuras sociales y es un tipo social (Stein, 2020a, p. 109). Éste fue un aspecto que desarrolló extensamente en el curso pedagógico *Estructura de la persona humana.*

Al hablar de actos sociales está haciendo referencia a las acciones que parten de cada individuo y por las que se crean contextos de acción supraindividual. En estos actos se engloban las actuaciones que tienen la intención de conducir, guiar o producir algún cambio en el comportamiento de los otros. Junto a ellos están presentes las distintas tomas de posición que se adquieren respecto a otras personas, las cuales pueden desencadenar confianzas o recelos, amor o desprecios… (Stein, 2003, p. 714).

Edith Stein distingue los actos sociales de las relaciones sociales. A diferencia de los actos, en las relaciones sociales están implicadas al menos dos personas, las cuales ponen en juego su ser[172]. Habla de ellas también como *relaciones personales* para subrayar que no son actos de una persona, sino en la que intervienen varios sujetos (Stein, 2003, p. 715).

En lugar del término *estructura*, Edith Stein prefiere utilizar el de *comunidad* para hacer referencia a la misma realidad: «… realidades de tipo objetivo, unidades

[172] En el curso de *Estructura de la persona humana*, Edith Stein matizó la diferencia entre relación social y relación de amistad: «Mientras yo albergue una actitud amistosa hacia alguien, pero sin que esa otra persona lo sepa ni me corresponda, aún no existe amistad alguna entre nosotros. Sólo cuando cada una de las dos personas ha dado muestras a la otra de cuál es su actitud, cuando cada una sabe de la actitud de la otra y responde a ella, y sólo entonces, se puede decir que estamos ante una relación de amistad» (Stein, 2003, p. 715).

suprapersonales en las que las personas entran a formar parte y fundan su esencia, de modo que dichas realidades son de suyo análogas a las personas mismas» (Stein, 2003, p. 715). Identifica esta realidad como un *nosotros* (Stein, 2003, p. 716). Con ello quiere resaltar que se trata de algo que supera la mera suma de unidades y, además, que es el lugar donde están llamados a desempeñar una misión particular (Stein, 2003, p. 716).

Afirma que para poder hablar de la existencia de una comunidad tiene que suceder que las relaciones que allí se establezcan no estén ligadas a un momento determinado o pasajero, sino que se hayan desarrollado unos vínculos también suprapersonales (Stein, 2003, p. 716). En estas comunidades se desarrollan tanto los actos sociales como las relaciones sociales, de tal forma que las vivencias que allí se experimenten van a influir en lo más profundo de cada persona otorgándoles una impronta duradera (Stein, 2003, p. 716).

Todas las comunidades se engloban en una superior que ella identifica con la humanidad. A ésta pertenecen todas las personas desde el primer momento de su existencia (Stein, 2003, p. 716). A partir de esta comunidad general surgen otras particulares en función de objetivos o intereses concretos, origen común (tribus, clan, familia…), intereses o tipo de vida (escuela, vecindario…), modos de pensar… (Stein, 2003, p. 717).

Edith Stein piensa en una comunidad como un concepto vivo, es decir, sujeta a una evolución, de tal forma que se puede establecer una similitud entre su desarrollo y el de un individuo: «… tiene una ley propia de formación, en virtud de la cual se despliega y desarrolla del mismo modo que una persona humana individual» (Stein, 2003, p. 716). La consideración de la comunidad como un organismo vivo que está constituida por seres vivos implica una mutua necesidad y por ello afirma: «Quien quiera hacer prevalecer el uno a costa del otro, daña a los dos (…). Quien daña a un miembro, daña a todo el organismo. Y separado del organismo ningún miembro puede existir» (Stein, 2003, p. 136). A partir de esta declaración no podrá negar la formación social como respuesta al cuidado de cada miembro y del todo: «… formar a ambos entre ellos y para ellos» (Stein, 2003, p. 136) y para alcanzarlo estipula que es imprescindible el conocimiento del individuo y de la sociedad (Stein, 2003, p. 136).

De esta manera se retorna a la necesidad de la sociología como ciencia que busca captar y explicar cómo se desarrolla la vida social humana, de los grupos y de las sociedades junto con las pautas de conducta de sus individuos, es decir, el estudio sistemático de las sociedades sin olvidar que el objeto de estudio es el ser humano

(Giddens, 1992). A esta razón se añade el vínculo que mantiene la sociología con la antropología y la historia (Giddens, 1992, p. 59), dos ciencias esenciales en la propuesta pedagógica de Edith Stein.

2.5. DISCIPLINAS NORMATIVAS (filosofía – teología)

Cuando Vilanou Torrano (2001, p. 15) aborda el análisis de la educación como *Bildung* en Edith Stein remite a la necesidad de comprender el enfoque antropológico desde la conexión que aquella realiza entre las cuestiones metafísicas, filosóficas y teológicas. Vinculación que realiza Edith Stein expresamente en su curso *Estructura de la persona humana*:

> En este sistema la antropología ocupa una posición central, al igual que el hombre ocupa una posición única en el cosmos: es un microcosmos que reúne en sí los diferentes reinos del mundo creado. Por ello, en la antropología confluyen todas las cuestiones metafísicas, filosóficas y teológicas, y también desde ella parten caminos en todas direcciones. (Stein, 2003, p. 588).

Por tanto, Edith Stein apuesta por un estudio de la antropología sustentado principalmente por la Filosofía y la Teología como ciencias esenciales que aportan el conocimiento del ser humano a la Pedagogía. Como concluye Torralba Roselló (2018), desde el punto de vista filosófico Edith Stein se ve influenciada por la fenomenología de Husserl y se apoya en la metafísica y teología de Santo Tomás para el conocimiento de la estructura de la persona humana como objeto y sujeto de formación (p. 160). Ella misma lo demuestra en los sustratos de sus obras filosóficas y antropológicas (Torralba Roselló, 2018, p. 168). A esta afirmación añadimos nosotros los vestigios en sus trabajos pedagógicos.

2.5.1. La Filosofía.

Por Filosofía entendemos: «Ciencia de la totalidad de las cosas por sus causas últimas adquirida por la luz de la razón» (Gambra, 2010, p. 17). Y añadiendo la definición de Aristóteles: Filosofía es la «teoría de las causas y principios» (Gambra, 2010, p. 18). Estas

precisiones nos ayudan a comprender la argumentación que realiza Edith Stein sobre el método filosófico para diferenciarlo de las ciencias positivas, afirmando que posee una función cognitiva propia que nos permite fundamentar las otras ciencias y adquirir conocimiento que no se puede lograr con aquellas (Stein, 2015, p. 156). En el curso *Problemas de formación de la mujer* concreta la misión del filósofo: preponderar esta función cognitiva propia, la cual está operativa en la experiencia, entrenarla sistemáticamente y así elevarla al rango de método científico (Stein, 2015, p. 157).

Desde esta visión, el hecho de no haber abandonado totalmente el método fenomenológico le permitió mantener lo que de él valoraba especialmente, esto es, lo que identificó como primer y fundamental principio de investigación: acercarse a las cosas mismas, y por extensión también a las personas, librándose de prejuicios y prestando especial atención a lo experimentado en la conciencia del propio yo (Stein, 2003, p. 590). Como segundo principio metodológico establece enfocar la atención a lo esencial[173].

2.5.2. La Teología.

Considera que el ser humano no puede por sí solo conocer todas las verdades sobre su ser y su existencia. Por tanto, para que la persona pueda comprender estos contenidos se necesita otra vía de conocimiento que Edith Stein identifica con la Revelación realizada por un espíritu superior[174]. Reafirmándose en esta vía, y ante las posibles réplicas que se pueden hacer a su postura, expone:

> A ello se podría replicar repitiendo que la pedagogía ha de beber únicamente de fuentes de conocimiento naturales, y no de la revelación. Ahora bien, no se puede admitir que *todas* las verdades reveladas sean accesibles por principio al conocimiento natural (…) Pero que sean inaccesibles no implica que sean incomprensibles. La verdad revelada no deja de ser una *verdad*, y concretamente una verdad *que se ha hecho patente* para nosotros. Y de esta

[173] Como segundo principio metodológico añadió mirar a la esencia del ser mediante un acto que identifica como una «… *percepción espiritual*, que Husserl denominó *intuición*» (Stein, 2003, p. 591).

[174] Edith Stein identificaba tres vías de conocimiento: la experiencia, la reflexión filosófica y la ofrecida por Dios. Respecto a esta tercera vía, exponía en el curso de pedagogía *Estructura de la persona humana*: «La posibilidad de que un espíritu superior nos instruya acerca de algo a lo que el espíritu humano no puede acceder por sí mismo se ha convertido en una realidad en el hecho de la Revelación, el desvelamiento de hechos por parte de Dios para el hombre» (Stein, 2003, p. 742).

> manera, cuando hacemos nuestra interiormente una verdad de fe obtenemos *conocimiento.* La inaccesibilidad para el conocimiento natural quiere decir que es precisa una luz sobrenatural para llegar al conocimiento del misterio. (Stein, 2003, p. 744).

Desde el punto de vista pedagógico, encuentra que, gracias a este conocimiento se podrá deducir con claridad la imagen de mundo y de persona como elementos imprescindibles para fijar los objetivos de la educación:

> De esta manera, lo que nuestra *fe* dice sobre el hombre es un fundamento teórico indispensable para la labor educativa práctica, si es que consideramos que el objetivo de la educación es conducir a los hombres hacia allí donde nuestra fe sitúa el objetivo del hombre. (Stein, 2003, p. 743).

No solo reconoce en la Revelación una fuente para establecer objetivos pedagógicos, sino también en ella se nos ofrece un medio para acceder a la naturaleza del ser humano, y con ello los límites y los condicionantes de la intervención educativa (Stein, 2003, p. 573). En el curso *Estructura de la persona humana* subraya que al incluir este nuevo modo de transmisión de conocimiento no pretende negar lo aportado por la ciencia: «Sin que ello quiera decir que desprecie los medios ofrecidos por el conocimiento natural del hombre y por la ciencia, la pedagogía cristiana se esforzará por asegurarse la imagen del hombre que nos ofrece la verdad revelada» (Stein, 2003, p. 573). Reafirma esta idea en la conferencia *Formación de la juventud a la luz de la fe católica*, donde manifiesta que el conocimiento sobrenatural no excluye la existencia de un proceso cognoscitivo puramente natural y el respeto a la acción de la libertad y voluntad de la persona (Stein, 2004, p. 72).

Por tanto, aunque acude a la Revelación, no busca convertir la pedagogía en teología, sin embargo reconoce que entre ellas existe una relación esencial e ineludible (Stein, 2003, p. 745) al afirmar que: «… una antropología que no tuviese en cuenta la relación del hombre con Dios no sería completa, ni podría servir de base para la pedagogía» (Stein, 2003, p. 588). En coherencia con su visión del mundo y de la persona, justifica que acude a esta fuente, no sólo por considerarse una pedagoga creyente[175], sino también porque desde el Dogma católico y la Sagrada Escritura podrá fundamentar verdaderamente el valor de la

persona: «A mí me parece que lo más importante para la fundamentación de la crítica y del trabajo práctico es una clara elaboración del valor individual de la personalidad a partir del Dogma y de la Escritura»[176].

Junto a la Sagrada Escritura tiene presente los documentos del Magisterio de la Iglesia publicados en el compendio de los dogmas *Enchiridion symbolorum* de la edición de 1928 (Stein, 2003, p. 759). Entre los documentos magisteriales identifica la Encíclica sobre la Educación del papa Pío XI, *Divini illius Magistri*[177] como uno de los principales textos de referencia[178] para la fundamentación teológica de una pedagogía, al considerarlo como una guía para la formación de la juventud a la luz de la fe católica (Stein, 2004, p. 72). Lo valora como un documento muy completo para este fin pues en él se hacen referencias al Derecho Canónico, a las decisiones conciliares y a los Padres y Doctores de la Iglesia como San Agustín, Santo Tomás, etc. (Stein, 2004, pp. 72-73). En su obra dogmática-pedagógica *¿Qué es el hombre?,* ella misma acude a los textos de San Agustín y Duns Scoto para exponer la relación entre la libertad humana, voluntad y la acción de Dios mediante la gracia (Stein, 2005b, pp. 44-62). En este mismo trabajo también cita a Orígenes a la hora de abordar la cuestión de la preexistencia y pos existencia del alma, puntualizando que ésta es substancia de tal modo que a cada cuerpo le corresponde una y única alma y, además junto a su cuerpo, está llamada a la vida eterna tras la muerte (Stein, 2005b, pp. 9-10).

De la citada Encíclica valora positivamente la referencia que se hace en ella a otros autores no católicos en cuestiones de educación. Edith Stein demuestra de esta manera su consideración al conocimiento natural en cuestiones de tipo pedagógico (Stein,2004, p. 73). Con este reconocimiento nos está mostrando una actitud de apertura libre de prejuicios como herencia del método fenomenológico y capacidad de comprensión del pensamiento

---

175 En el curso *Estructura de la persona humana* impartido en el Instituto de Pedagogía Científica de Münster exhortaba a ser fiel a las convicciones personales: «… el pedagogo creyente no dejará de tener ciertamente en cuenta la verdad revelada» (Stein, 2003, p. 588).

176 Esta conclusión la encontramos en la carta enviada el 6 de febrero de 1933 a Emmy Lüke con sus aportaciones para las Jornadas de Trabajo celebradas en Düsserldorf este mismo año y a la que hemos hecho referencia en el capítulo primero (Stein, 2002, p. 1005).

177 Encíclica *Divini illius Magistri* escrita en 1929 y publicada en latín el 22 de febrero de 1930. La versión en español se puede encontrar en Denzinger y Hünermann (1999, pp. 3685-3698).

178 Edith Stein acude a los documentos eclesiales publicados en el Denzinger de la edición de 1928 (Stein, 2003, p. 765) y en el seminario *Formación de la juventud a la luz de la fe católica* que impartió en 1933 expuso las razones por las que recurrió al uso de esta encíclica: «Esta es fundamental para nosotros, sobre todo por su *contenido*. Una encíclica pontificia no es de hecho un dogma definido, no es una verdad de fe vinculante, pero es, junto con los dogmas definidos *ex cathedra*, algo que reivindica el mayor derecho de ser aceptada y observada por los fieles, porque en ella nos habla el sumo representante de Cristo y administrador del magisterio divino de la Iglesia» (Stein, 2003, p. 423).

ajeno adquirida por empatía. En este sentido, en su conferencia *Formación de la juventud a la luz de la fe católica* cita a San Pablo (1Tes 5, 21; Biblia de Jerusalén): «Examinad todas las cosas y quedaros con lo mejor» (Stein, 2003, p. 424). Al mismo tiempo matiza que la escucha de otras opciones no implica aceptarlas sistemáticamente ni por imposición, por ello exhorta a que éstas sean pasadas por el tamiz del criterio personal ajustándose a las propias convicciones de fe (Stein, 2004, p. 73).

2.5.3. La Metafísica.

En el curso pedagógico *Problemas de formación de la mujer,* Edith Stein determina que la ontología[179], como doctrina de las causas primeras del ser y del ente, es una disciplina fundamental para abordar la cuestión educativa (Stein, 2015, p. 161). Posteriormente, en el curso *Estructura de la persona humana,* tras haber justificado la fundamentación en la filosofía y la teología, afirma: «Todavía no hemos terminado. La teoría general del ser no debe limitarse al ser creado, sino que debe estudiar la diferencia y la relación existente entre el ser creado y el increado» (Stein, 2003, p. 588). La metafísica, la cual tiene como constituyentes a la filosofía y la teología, le ofrece este conocimiento y le aporta una imagen global de la realidad (Stein, 2003, p. 588). En sus reflexiones podremos encontrar las referencias a esta disciplina. Además, siguiendo esta línea, dedica el último apartado del *Esquema pedagógico* a la configuración del ser como ente en relación con Dios, cubriendo de esta manera la intervención formativa en su dimensión trascendental.

Cuando aborda estas cuestiones en la obra *¿Qué es el hombre?* considera necesario aclarar estos conceptos metafísicos (Stein, 2003, p. 774). Hemos expuesto que en *Problemas de la formación de la mujer* afirmaba la necesidad de estudiar *la doctrina de las causas primeras.* La metafísica es definida como: «Estudio de la causa última y de los principios primeros y más universales de la realidad» (Alvira, Clavell y Melendo, 2001, p. 16). La causa, entendida como aquello que influye externamente en algo, puede ser próxima o última. Mientras que una causa próxima sería la que produce determinados efectos de forma inmediata, la causa última es aquella cuya influencia abarca todo un determinado orden, en concreto, la metafísica identifica a Dios creador como la Causa

última de todas las cosas (Alvira et al., 2001, p. 16). Por otro lado, los denominados *principios primeros y más universales* determinan una influencia interior al ente. Éstos son elementos constitutivos de todas las cosas y afectan al modo de ser y de actuar (Alvira et al., 2001, p. 16).

En la misma recomendación de este curso pedagógico, Edith Stein remitía a las causas primeras *del ser y del ente.* ¿Cómo podemos comprender qué es el ser y el ente? El objeto de estudio de la metafísica es «el ente en cuanto ente, sus propiedades y sus causas» (Alvira et al., 2001, p. 16). El ente no se puede definir, tan solo se puede describir como lo que existe y es real (Alvira et al., 2001, p. 27), incluso si es pensado. Se compone de dos elementos inseparables e indispensables, una existencia y una esencia, es decir, es algo que existe (ser) y existe de un modo determinado (esencia; Alvira et al., 2001, p. 29). La definición de esencia como «aquello por lo que una cosa es lo que es» (Alvira et al., 2001, p. 93) incluye las nociones de materia y forma[180] (Alvira et al., 2001, p. 96). En virtud de la esencia, el ser humano es *ser humano* y no es otra cosa. El ser es el elemento fundamental y constitutivo del ente (Alvira et al., 2001, p. 29), es un acto de perfección o propiedad[181], también llamado acto fundante. Además es total y universal en tanto en cuanto toda realidad tiene que *ser* y todas las realidades *son,* de lo contrario no habría nada (Alvira et al., 2001, p. 30).

La noción de ente se determina a partir de los predicamentos o categorías y de los trascendentales. Los predicamentos son las nociones que expresan los modos particulares del ser (esencia). Éstos son la sustancia y los nueve tipos de accidentes. La sustancia es «… el sustrato permanente y estable…» (Alvira et al., 2001, p. 53) de la cosa. Vocablo que procede de latín *substantia* y designa lo que está debajo, *sub-stat*, siendo el sujeto o substrato donde se asientan los accidentes (Alvira et al., 2001, p. 54). Según la definición ontológica, los accidentes son «… unas perfecciones secundarias y mudables…» (Alvira et al., 2001, p. 53) y necesitan de la sustancia, es decir, un accidente es aquello que es en la sustancia. Están agrupados según la forma en la que afectan a la sustancia (Alvira et al., 2001, pp. 66-68): los accidentes intrínsecos, los cuales definen a la sustancia en sí, son la

---

[179] A partir del siglo XVII se empezó a denominar a la metafísica también como ontología, término que procede del griego y por tal se traduce *estudio del ente* (Alvira et al., 2001).

[180] La reflexión en el ámbito pedagógico de Edith Stein sobre materia y forma según la metafísica se puede encontrar dentro del apartado seis dedicado al ser humano como unidad biológica.

[181] Ontológicamente no se entiende acto como una acción sino como una perfección o propiedad de la realidad concreta (Alvira et al., 2001, p. 30). Edith Stein retomará esta noción metafísica junto con la de potencia para hablar de lo alcanzado frente a lo que es posible o está en proceso dentro del campo de la educación de la persona.

cantidad y la cualidad, y un tercero, la relación, que determina internamente a la sustancia en referencia a otros, como por ejemplo las relaciones fraternas o filiales; los accidentes extrínsecos son los que afectan a la sustancia por su relación externa con otros objetos y se concretan en el dónde, la situación o estado, la posesión y el cuándo; y el tercer grupo, que son en parte intrínsecos y en parte extrínsecos, está formado por la acción como principio de movimiento, y la pasión en cuanto la receptividad de la acción de otros[182]. El ente es percibido en su globalidad pero los accidentes se captan por los sentidos y la esencia a través de la inteligencia (Alvira et al., 2001, p. 62). Y por el entendimiento se llega también a la distinción entre sustancia y accidentes (Alvira et al., 2001, p. 64).

Los trascendentales, definidos por Santo Tomás de Aquino en su obra *De veritate,* significan aspectos comunes a todos los entes por el hecho de existir (existencia): *ente* (*ens*), *cosa* (*res*), *uno* (*unum*), *algo* (*aliquid*), *verdadero* (*verum*), *bueno* (*bonum*) y *bello* (*pulchrum*; Alvira et al., 2001, pp. 155-157). Del ente ya hemos hecho la descripción pertinente. Considerándolo en sí mismo, se deduce que cualquier ente es una cosa (*res*) y es uno (*unum*). Ente (*ens*) y cosa (*res*) no son lo mismo. Mientras que ente alude principalmente al ser e indirectamente a la esencia, la palabra cosa alude a la esencia del ente (Alvira et al., 2001, p. 156). Se rechaza la división interior de cualquier ente afirmando que es uno (*unum*), de tal forma que si se pierde esta unidad deja de ser ese ente y se originan otros (Alvira et al., 2001, p. 156).

Atendiendo al ente en su relación con los demás se deducen el resto de los trascendentales (Alvira et al., 2001, pp. 156-157). En primer lugar se observa que cada uno difiere de los otros, es decir, es algo (*aliquid*; Alvira et al., 2001, p. 156). A partir de la universalidad del objeto de entendimiento y en relación al intelecto se dice que el ente es verdadero (*verum*) en cuanto se adecúa al entendimiento (Alvira et al., 2001, p. 157). Bueno (*bonum*) se dice de todo aquello que apetece, es decir, es el ente en relación con el apetito (Alvira et al., 2001, p. 157). Y bello (*pulchrum*) es lo que visto o conocido contemplativamente, agrada (Alvira et al., 2001, p. 157).

Dando respuesta a esta intención, Edith Stein remitirá a las nociones de la metafísica tomista forma, materia, sustancia y accidente con el fin de describir y comprender qué es el ser humano. En base a estos conceptos identificará el alma racional como forma substancial

[182] A modo de ejemplo, a Edith Stein se le pueden atribuir los siguientes predicados: *es mujer* (sustancia), *es inteligente* (cualidad), *es joven* (cantidad), *es hija de Auguste Courant* (relación), *está en la biblioteca* (don-

del cuerpo. Ésta está unida a él por esencia, no por accidente, de tal forma que el cuerpo necesita al alma para ser organismo vivo y denominarse cuerpo humano. Además, el que se trate de una unión esencial y no accidental implica que el alma no es algo extrínseco del cuerpo, sino que ambos forman una unidad inconfundible e inseparable (2005b, pp. 10-11).

2.6. EL SER HUMANO COMO UNIDAD BIOLÓGICA: OBJETO DE CUIDADO

A partir de este apartado veremos el proceso de reflexión filosófica que realiza Edith Stein en sus conferencias y trabajos de este ámbito para dar a conocer al ser humano como objeto y sujeto del proceso educativo con la finalidad de concretar los fundamentos básicos de la pedagogía. Para ello parte del análisis del individuo como portador de una naturaleza humana común según la especie y nos conduce a la identificación de la individualidad del ser humano como objeto de cuidado. Como podremos ver en las sucesivas citas, aunque la esencia de las reflexiones puedan tener un origen filosófico, el hecho es que toda la información que hemos extraído para esta investigación fue expuesta deliberadamente por Edith Stein en un contexto pedagógico.

Comienza su *Esquema pedagógico* presentando el cuerpo humano como materia viva de naturaleza material, pero dotada de alma, cuya naturaleza es espiritual. Veremos cómo el término espíritu lo utiliza en un doble sentido. Por un lado para identificar el tipo de naturaleza del alma, y por otro lado, lo relaciona con la capacidad del ser humano para comunicar su interior, ser consciente de sí y aprehender también el ser del prójimo.

2.6.1. Especie ser humano y pluralidad de tipos.

Edith Stein clasifica a la persona dentro de la especie[183] humana. Para explicar la finitud de los individuos de la especie en el curso *Problemas de formación de la mujer* se

de), *está sentada* (posición), *tiene un libro* (posesión), *ha entrado a las ocho* (cuando), *está leyendo* (acción), *tiene sed* (pasión).

183 ¿Qué es especie para Edith Stein? Lo explicaba en el curso *Estructura de la persona humana* con los términos de forma interna y fuerza vital determinada: «La forma interna es algo *cuantitativamente determinado* que cualifica al todo: es una *especie.* Pero a la vez es una *fuerza viva*, ya que es lo que realiza la configuración» (Stein, 2003, p. 601). Con el concepto especie también alude «al conjunto de todos los individuos que son ejemplares de esa forma» (Stein, 2003, p. 628). Más adelante, en el mismo texto destaca

apoya en la ontología como ciencia del ser y del ente: «Dentro del ser hay un corte radical: el corte entre un ser puro, que no contiene en sí nada del no ser, que no tiene un principio y ningún fin, y que incluye en sí todo lo que puede ser, y un ser finito, que comienza y cesa, que está dado a un ente finito» (Stein, 2003, p. 496).

Siguiendo la metafísica tomista establece la diferencia entre el Ser puro o Dios y el ser finito o ser humano. Esta diferenciación, salvo en su obra dogmática *¿Qué es el hombre?*, la enfocó desde una visión filosófica y no teológica:

> Llamaremos al uno ser increado, al otro ser creado, ente; al ser correspondiente al primero, creador, y al ser correspondiente al segundo, criatura (estas expresiones son tomadas del lenguaje de la teología, pero la realidad que con ellas se expresa puede considerarse puramente filosófica). (Stein, 2003, p. 496).

Dentro de los seres finitos realiza una distinción de los mismos en función del grado de cercanía con el considerado ser puro[184]. Con el fin de facilitar a los educadores el conocimiento y comprensión del ser humano, en sus cursos pedagógicos *Estructura de la persona humana* y *Problemas de formación de la mujer* realiza un estudio de aquel en comparación con los que ella contempla como seres inferiores, es decir, las plantas y los animales[185].

Basándose en la perfectibilidad del ser humano, la cual ha sido definida desde la antropología filosófica y teológica, Edith Stein establece la posibilidad de la existencia de distintos tipos dentro de la misma especie: «En esta peculiaridad del ser humano se funda la posibilidad de una pluralidad de tipos en los cuales puede la especie acuñarse en medio de condiciones cambiantes» (Stein, 2003, p. 499). Define el concepto de tipo como «… un

---

como característica de especie su forma relativamente fija en la actualidad y la imposibilidad de que una especie se convierta en otra, porque incluso tras las mutaciones siguen perteneciendo a la misma (Stein, 2003, pp. 627-628).

184 Así lo explicaba en el contexto pedagógico dentro del curso *Problemas de formación de la mujer*: «Las criaturas se clasifican en grados según su mayor o menos cercanía con el ser puro. Pues todo lo creado es un análogo de divino. La analogía entis, empero, es distinta para cada grado. A cada grado corresponde un diverso modo de ser y una diversa forma fundamental de los entes: ser material, orgánico animal, espiritual» (Stein, 2003, p. 496).

185 La especie ser humano «… ocupa una posición particular, en la medida en que en la estructura de su ser están contenidos todos los grados más bajos. Su carne es un *cuerpo material,* pero *no sólo* eso, sino a la vez un *organismo* que está formado y es operante desde el interior, y de nuevo el ser humano no es *solamente* organismo, sino un *ser viviente animado,* que de modo particular –perceptivamente– está abierto a sí mismo y al entorno; y finalmente es un *ser espiritual,* que se encuentra abierto cognoscitivamente a sí mismo y a los otros, y que puede libremente configurar a sí mismo y a los otros» (Stein, 2003, p. 496).

todo configurado que puede darse en una pluralidad de ejemplares…» (Stein, 2003, p. 719). Por el contrario, no considera tipo a aquella persona que tiene un modo de ser que puede estimarse como irrepetible (Stein, 2003, p. 719).

El ser miembro de una especie es algo invariable, ya que está unido con la esencia natural del ser. Sin embargo, no sucede lo mismo con los tipos. Éstos no son estables y fijos sino que pueden verse alterados por circunstancias externas[186] e históricas[187]. En función de esta posibilidad de intervención en los tipos y la misma aceptación de la existencia de la diversidad de los mismos[188], en el curso *Problemas de formación de la mujer* declara que la influencia de este hecho hace necesario la contemplación del valor y los objetivos[189], es decir, a partir de estas reflexiones plantea las siguientes cuestiones: «¿Qué tipos *merecen* ser conservados?, ¿cuáles exigen un trabajo formativo dirigido a su transformación?, ¿y qué tipos pueden ponerse como objetivo, es decir, en cuáles se puede y se debe en todo caso tratar de enderezar los tipos existentes?» (Stein, 2003, p. 502).

En todo momento quiere salvaguardar la individualidad del ser a la hora de emprender una tarea pedagógica: «… esta especie se nos presenta diferenciada en los individuos: cada ser humano, salvada su específica naturaleza humana, tiene una peculiaridad irrepetible» (Stein, 2003, p. 496). Junto a este detalle encuentra en la definición de tipos la clave para poder realizar una propuesta educativa que más se adapte a las necesidades particulares de cada individuo. Aunque concluye que la combinación entre tipo general y particularidad es necesaria, pues reconoce que es imposible describir conceptualmente todas y cada una de las individualidades probables que podemos encontrarnos en el aula y establecer en función de ello unos fines educativos particulares. Y así lo exponía en *Problemas de la formación de la mujer*: «Si bien no es posible exponer de forma conceptual la pluralidad de individualidades, y tampoco es posible determinar el fin individual de la formación de los seres humanos, sí hemos contemplado sin embargo la posibilidad de distinguir tipos» (Stein, 2003, p. 518).

---

[186] Nos pone el siguiente ejemplo: «… los cambios de las distintas personalidades educadoras, o decisivos cambios ambientales (paso de una familia al internado, de la escuela a la profesión)…» (Stein, 2003, p. 502).

[187] «Además, el examen de la historia misma nos muestra en las diversas épocas históricas un prevalecer de distintos tipos, también un surgir de nuevos, y eventualmente un desaparecer de viejos» (Stein, 2003, p. 502).

[188] Edith Stein alude a una clasificación de tipos realizada por Else Croner que puede ser consultada en la traducción española del curso *Problemas de formación de la mujer* (Stein, 2003, p. 501) y en la alemana *Probleme der neueren Mädchenbildung* (Stein, 2003, p. 165).

[189] Traducción propia. (Stein, 2015, p. 166).

2.6.2. El ser humano como cosa material.

Para realizar el análisis del ser humano como unidad biológica, Edith Stein distingue entre cuerpo humano como cosa material (*Körper*) y el ser humano como organismo vivo (*Leib*; Stein, 2003, p. 596-ss). Un cuerpo material estaría formado por partes de una masa que en su conjunto constituyen una unidad cuantificable y «… puede ser informada por la misma especie, de modo que aquí y allí tenemos ejemplares de esa misma especie» (Stein, 2003, p. 668). Esta posibilidad origina la existencia de una multiplicidad de materia de la misma especie: «A lo que aquí y allí está igualmente determinado, o a lo que ahora está determinado de tal manera y luego lo está de tal otra, lo denominamos materia» (Stein, 2003, p. 770).

A pesar de esta generalidad, afirma que es posible captar la individualidad de cada ser humano a partir de dicha corporalidad material (Stein, 2003, p. 668), ya que existe una peculiaridad corporal que distingue a un individuo del otro, incluso aunque no se tenga en cuenta elementos como vida, alma y espíritu (Stein, 2003, p. 596). Desde este análisis deduce la definición de individualidad: «A esta peculiaridad del cuerpo humano, por la que constituye una figura determinada, cerrada en sí misma, indivisible y no unificable con otras, podemos denominarla individualidad» (Stein, 2003, p. 596). Desde el punto de vista corporal material, el concepto de individualidad tal y como lo utiliza en este momento Edith Stein, es una cualidad que comparte el ser humano con todos los organismos (Stein, 2003, p. 594), incluso la esencia más simplificada (Stein, 2003, p. 596). Sin embargo, en el estudio realizado desde la antropología teológica en *¿Qué es el hombre?,* identifica el ser humano como cuerpo material que posee una especificidad propia diferente de otros seres:

> El cuerpo humano es un cuerpo material, pero un cuerpo de índole especial: un ser vivo y que siente, y el cuerpo humano, como cuerpo, como ser vivo y ser dotado de sentidos, es específicamente distinto de todos los demás cuerpos, seres vivos y dotados de sentidos. (Stein, 2003, p. 770).

¿Cómo se detecta la materia humana? La percepción se realiza a través de estímulos visuales: el movimiento del cuerpo como un todo y cada uno de los miembros como organismo, así como las diferentes expresiones corporales y faciales. A estos se añaden los estímulos acústicos que proceden de cada individuo de forma diferenciada y con matices, aunque en su conjunto pueden ajustarse a leyes generales que los definen como

propiamente humanos (Stein, 2003, pp. 598-599). El material sensorial manifestado y percibido es muy variado, pero presenta unas características propias que nos permite distinguir el ser humano de otros cuerpos sensoriales (Stein, 2003, p. 600).

Por estas razones, la persona en general y el educando en nuestro caso, no puede ser considerado meramente como un cuerpo material, pues al mismo tiempo que lo reconocemos como individuo de la misma especie humana se presenta ante nuestros ojos como una realidad vivida y experimentada diferente a nosotros mismos (Stein, 2003, p. 591). Es decir, según las conclusiones extraídas del curso *Estructura de la persona humana,* el conjunto de las manifestaciones sensoriales, además de permitir la distinción cuantitativa, nos ofrecen la posibilidad de percibir «… algo más que un cuerpo meramente material» (Stein, 2003, p. 600), y por ello también podemos detectar al prójimo como *un algo vivo* (Stein, 2003, p. 592).

2.6.3. El ser humano como organismo vivo.

Edith Stein centra la distinción entre organismo y materia en la posibilidad de formación o desarrollo que tiene el primero (Stein, 2003, p. 601). Esto sucede en el caso del ser humano, donde su existencia es un proceso en continuo desarrollo (Stein, 2003, p. 708). Con este argumento reconoce que la persona, desde el momento de su concepción, no es una mera cosa material pues ya se ha puesto en marcha su evolución (Stein, 2003, p. 708). Además situó la raíz de la dignidad humana en esta superación de la visión puramente material de la persona, como podemos leer en su conferencia de 1928 *El valor específico de la mujer en su significado para la vida del pueblo* cuando afirmaba que «la persona está por encima de todos los valores materiales»[190].

Ajustándose a la cosmología de Tomás de Aquino[191], Edith Stein presenta de la siguiente manera la jerarquía de los diferentes seres: «cosa material, plantas, animales, hombres, espíritus puros» (Stein, 2003, p. 603), y explica que, aunque entre ellos existe una clara separación al tener cada grupo propiedades nuevas, en cierto modo se mantiene una relación entre ellos ya que en cada nivel está presente lo propio del inmediatamente

[190] Traducción propia. (Stein, 2015, p. 4).

[191] En el curso *Estructura de la persona humana,* Edith Stein recurrió a esta cosmología y a Aristóteles como autor de la misma (Stein, 2003, p. 603).

inferior[192]. Además de la distinción intergrupal, nos presenta la posibilidad de una diferenciación intragrupal siguiendo la denominada *ley de la continuidad*[193], según la cual dentro de cada grupo existe una serie gradual con niveles más altos y más bajos, es decir, podemos encontrar individuos con una mayor o menor grado de perfección de su naturaleza de tal forma que se sitúen más o menos próximos a los límites superiores o inferiores de su rango de existencia según su especie (Stein, 2003, p. 603). Enfatiza la necesidad de realizar este análisis antes de entrar en la sistematización de los fundamentos de la pedagogía ya que partiendo de la identificación, comprensión y distinción con organismos inferiores, se podría realizar una mejor interpretación del ser humano (Stein, 2003, p. 603).

2.6.4. La materia y forma en el desarrollo del individuo.

La percepción externa del cuerpo como organismo vivo tiene su raíz en la configuración desde el interior del ser: «Este configurarse desde dentro es un peculiar modo de ser, el modo de ser de los seres vivos» (Stein, 2003, p. 601). De la filosofía aristotélico-tomista Edith Stein recurre al concepto de forma interna para hacer referencia a la fuerza que configura a cada ser desde su interior (Stein, 2003, p. 601), es decir, el principio del obrar o lo que subyace a una acción determinada en el ser (Stein, 2003, p. 769). Esta fuerza interior que configura al organismo en un sentido u en otro depende *a priori*, de lo que ella ha identificado con la especie. Además, ya ha introducido el hecho de que cada persona lleva en sí algo particular que hace de ella lo que es en cada caso (Stein, 2003, p. 601). El llegar a ser lo cada uno tiene que ser responde a un proceso progresivo de cambios que cada ser humano va experimentando a lo largo de su vida (Stein, 2003, p.

---

[192] Respecto a los espíritus puros aclara que aunque «… en cada nivel se conserva lo propio del que le es inmediatamente inferior. La única excepción son los espíritus puros, que a causa de su libertad respecto a la materia no contienen la materialidad propia de las criaturas terrenas» (Stein, 2003, p. 603).

[193] Concluyendo su análisis de la especie animal en comparación con la vegetal y humana, y preparando la comprensión de la estructura de la persona, Edith Stein resume lo que quiere decirnos con la ley de la continuidad: «Tanto la relación de las especies vegetales entre sí, como en la de las especies animales entre ellas, creímos observar el despliegue de un doble principio que articulaba la mayor y menor perfección con la que las especies realizan la idea de su ámbito propio. Observábamos en efecto, un progresivo perfeccionamiento, en el sentido de que las especies más bajas de un ámbito todavía manifiestan semejanza con las del ámbito del ser inferior, mientras que las más altas se acercan ya a las especies más bajas del ámbito inmediatamente superior. Dimos a este fenómeno el nombre de ley de la continuidad. Esta

601). Como explica en su curso *Estructura de la persona humana,* materia y forma están vinculadas, de tal manera que esta última actúa en una materia previamente informada y por ella cobra vida: «La materia sin la forma es imposible relativamente, la forma es lo que le comunica existencia» (Stein, 2003, p. 601).

Distingue entre forma accidental y forma substancial, aclarando que esta última provoca que cada individuo sea uno[194], diferente de los demás y que subsista el yo a pesar de la evolución, es decir, es la responsable de que sea, y sea de determinada manera (Alvira et al., 2001). Por el contrario, la forma accidental se añade a la cosa temporalmente durante una acción determinada[195]. Las formas están definidas por naturaleza, esto quiere decir que no pueden transformarse unas en otras y además son numéricamente distintas, dando lugar a la diversidad de individuos (Stein, 2005b, p. 7).

Mientras que las formas no pueden intercambiarse, sí están sujetas a un proceso de evolución que responde al desarrollo vital del ser humano[196]. Aunque se trate de una ley interna determinada por la especie, no implica que ésta se despliegue de forma automática e independiente del entorno, sino que en su desarrollo van a influir factores externos de tal forma que necesita de la presencia de unas condiciones materiales adecuadas para que puedan «… surtir sus efectos de modo puro y sin obstáculos, que logre llevar al organismo a su plena configuración como un perfecto ejemplar de la especie» (Stein, 2003, pp. 601-602).

---

ley nos conduce a su vez a interrogarnos sobre la relación que guardan los distintos ámbitos del ser entre sí» (Stein, 2003, p. 622).

194 En su curso *¿Qué es el hombre?* lo explicaba con las siguientes palabras: «Puesto que la forma substancial es la que determina la unidad de la cosa, ninguna cosa podrá tener más de *una sola* forma substancial» (Stein, 2003, p. 769). Esta forma que determinaría la noción de unidad de la persona es la que será utilizada por Edith Stein para hablar del proceso educativo integral.

195 «En el sentido más general del concepto escolástico de forma, la forma puede designarse como el principio de un obrar o de una actividad, es decir, como lo que subyace a un obrar de una determinada clase: para poder irradiar calor, una cosa tiene que estar caliente; el calor es, por tanto, una forma en el sentido general que acaba de definirse. En concreto se la designa como "forma *accidental"*, es decir, como algo que se añade al ser de la cosa (y eventualmente le corresponde sólo de manera transitoria) y que fundamenta una determinada manera de obrar. De estas formas accidentales, que tienen su ser *en* una cosa, de las cuales a cada cosa le corresponden varias, y que llegan a ella y se van (en lo cual se basa la mutación de esa cosa), hay que distinguir la *forma substancial,* que constituye el fundamento de *todo* el obrar de la cosa, porque esa forma es la que hace posible el *ser* de la cosa, lo que determina como *lo que* ella es, lo que hace que sea eso uno, un ente distinto de cualquier otro» (Stein, 2003, p. 769).

196 Edith Stein aclara en el curso *Estructura de la persona humana* la diferencia entre la modificación sustancial de la forma y la consideración de la misma como un proceso de desarrollo que produce cambios en el ser: «La forma se manifestaba más bien como el principio que regula las modificaciones mismas. En ella veíamos la ley del cambio de figura ligado al desarrollo del individuo, y de la forma dependía que las influencias externas fuesen asumidas y surtiesen efectos. La modificación de la forma significaría que toda esa ley interna se convierte en otra distinta, que el individuo mismo pasase a ser otro ejemplar de otra especie» (Stein, 2003, p. 633).

La materia en sí, tal y como la reconoce Edith Stein[197], no tiene ser en sí, sino que «… adquiere el ser y la determinación por medio de la forma» (Stein, 2003, p. 770). Se trata de materia formada que ocupa un lugar en el espacio (Stein, 2003, p. 770). Esta cualidad espacial, es decir, que la materia formada esté en un lugar y no pueda estar al mismo tiempo en otro, es también utilizado por Edith Stein como argumento para reafirmar que las cosas tienen algo que las hace distintas unas de otras (Stein, 2005b, p. 7).

Al estudiar la estructura de la persona en el contexto pedagógico recurre a los actos del querer y del obrar del alma humana, identificando en ellos un carácter espiritual que supera lo material. En este sentido realiza la siguiente matización respecto del alma: «Su cognición y querer es un puro efecto espiritual. Por eso no pertenece a las formas materiales»[198]. Nos encontramos con una substancia espiritual o forma subsistente que es completada por medio del cuerpo, pues considera que el ser humano no es puro espíritu sino que también tiene una actividad y una sensibilidad (Stein, 2005b, p. 8). Estas formas subsistentes es lo que presentará más adelante como personas, sin ser exclusivamente materia o espíritu (Stein, 2005b, p. 8).

Con estas reflexiones Edith Stein encuentra un doble sentido a la noción de materia[199]. Distingue entre aquella materia que llena el espacio y la materia tomada en el sentido de fuerza o vida espiritual:

> La materia puede ser contemplada como una forma vacía que admite diversos contenidos. Como uno de ellos hemos de ver el que nos sale al paso informado en la vida espiritual y al que denominamos "fuerza"; otro es la materia que llena el espacio, a la que, a fin de distinguirla claramente de la fuerza denominaré "material". Tanto el "material" como la fuerza carecen de suyo de forma y están necesitados de información. (Stein, 2003, pp. 691-692).

---

[197] En la obra *¿Qué es el hombre?* identificaba qué es materia: «A lo que aquí y allí está igualmente determinado, o a lo que ahora está determinado de tal manera y luego lo está de tal otra, lo denominamos materia» (Stein, 2003, p. 770).

[198] Traducción propia. (Stein, 2005b, p. 8).

[199] En su curso *Estructura de la persona humana* puntualizaba: «Hemos encontrado el doble sentido para la noción de materia: "material" y "fuerza", y hemos visto que incluso lo que parece ser lo más alejado del espíritu, el "material", está atravesado por el espíritu» (Stein, 2003, p. 693)

2.6.5. El ser humano como ser anímico.

En el curso *Estructura de la persona humana* concreta que el cuerpo vivo es un cuerpo animado e identifica al alma como «… la forma de todo el individuo corporal y anímico» (Stein, 2003, p. 669).

a) ¿Qué significa tener alma?

El alma es la forma vital que hace que el cuerpo humano sea un organismo (Stein, 2003, p. 602) y es el punto central desde donde se realiza el intercambio con el entorno:

> "Tener alma" quiere decir poseer un centro interior, en el que se percibe cómo entrechoca todo lo que viene de fuera, y del que procede cuanto se manifiesta en la conducta del cuerpo como proveniente de dentro. Se trata de un punto de intercambio, en que impactan los estímulos y del que salen las reacciones. (Stein, 2003, p. 611).

Además ella identifica al alma como la responsable de otorgar la personalidad y la auténtica individualidad[200] a la persona: «… aquello por lo que el cuerpo *es* y es *lo que es*» (Stein, 2003, p. 863). Está otorgando al alma un papel central y por eso en su curso *Estructura de la persona humana* la denomina núcleo de la persona, argumentando que el todo al que damos nombre de *persona humana* tiene en ella el centro de su ser (Stein, 2003, p. 669). Que el alma sea una parte central de la persona no significa que abarque de forma exclusiva toda la estructura óntica y por ello el ser humano es definido como corporal y anímico a la vez (Stein, 2003, pp. 672-673). Respecto a la relación cuerpo-alma indica que existe una peculiaridad: el cuerpo no puede existir sin el alma[201], aunque ésta sí pueda subsistir sin cuerpo (Stein, 2003, p. 864).

---

[200] En su curso *Estructura de la persona humana* explicaba: «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, que hace que todos los estratos estén penetrados de ese carácter» (Stein, 2003, p. 673).

[201] En el curso *¿Qué es el hombre?*, desde una la visión de la antropología teológica justificó esta afirmación de la siguiente manera: «En cuanto al cuerpo, es evidente que con el momento de la muerte deja de ser cuerpo. Porque ser cuerpo significa ser viviente y funcionar como un organismo. Sin el alma, el cuerpo es materia muerta, una estructura puramente material» (Stein, 2003, p. 785).

Edith Stein exponía la necesidad de observar y comparar con otras especies de seres vivos como ayuda para comprender la estructura del ser humano dentro del ámbito pedagógico. Este estudio sobre el alma humana lo encontramos principalmente en su curso *Estructura de la persona humana* y se completa con diversas conferencias y artículos, tal y como iremos viendo.

b) El alma vegetativa frente al alma humana.

Justifica de la siguiente manera el estudio del alma vegetativa en comparación con el alma humana dentro del ámbito de la educación:

> No hacemos una mera imagen poética cuando gustamos de comparar a los niños con las flores: esta comparación tiene un fundamento objetivo. En los niños encontramos un desplegarse y revelarse todavía relativamente simples e ingenuos, un cierto descansar en sí mismos. (Stein, 2003, p. 607).

Edith Stein utiliza el término de *alma vegetativa* con la intención de designar el principio vital interno propio de dicha especie que dirige su desarrollo, y en ningún momento pretende dotar a una planta de un alma en el mismo que sentido con que se le atribuye a la persona, ya que en ella falta lo que considera más propio del alma entendida como tal: «la apertura interna» (Stein, 2003, p. 607).

Desde el punto de vista configurativo, en su conferencia *Sobre el concepto de formación* remite en primer lugar al caso de las plantas, las cuales, obedeciendo a su ley interna, asimilan del exterior y procesan en su interior la materia que necesita para su crecimiento (Stein, 2004, pp. 38-39). Se desarrollan de un modo determinado hacia un objetivo final según el orden natural específico (Stein, 2003, p. 604), es decir, evolucionan dirigiéndose hacia lo común de su especie y sin necesidad de una intervención formativa externa (Stein, 2003, p. 605). A diferencia de lo que sucede en el ser humano, la planta no tiene ante sí, ni sensitiva ni espiritualmente, la meta que ha de conseguir en este proceso (Stein, 2004, pp. 38-39). Desde el exterior no se puede hacer con la planta nada que no se encuentre determinado para ella en su naturaleza, aunque sí se puede moldear externamente para que adquiera una u otra forma (Stein, 2004, pp. 38-39). Está introduciendo la influencia que tienen los factores externos, los cuales pueden favorecer o

inhibir el desarrollo, incluso en un organismo inferior al ser humano como son las plantas (Stein, 2004, p. 39). En la conferencia *Sobre el concepto de formación* detalla al respecto la intervención que le corresponde al respecto al ser humano:

> … las plantas se transforman ante nuestros ojos, cambian de figura sin una intervención externa. Sucede en este caso una formación desde dentro, una forma *interior* que actúa formando. Y nosotros, en nuestra intervención formadora desde el exterior, tenemos que orientarnos a esta forma interior, si no queremos que esa haga vanos nuestros proyectos. La filosofía aristotélico-escolástica denomina a este principio vital interior como *Alma*: alma vegetal o vegetativa. (Stein, 2003, p. 181).

Afirma que al alma vegetativa le falta la apertura al exterior al mismo tiempo que tampoco tiene una apertura hacia su interior, de ello deduce que es propio de las plantas la ausencia de conciencia y la posibilidad de metacognición:

> El "alma vegetativa" es por entero "forma corporis", y nada más que eso. En ella falta por completo precisamente aquello en lo que solemos ver lo más propio del alma como tal: la apertura interna. La falta de conciencia es en mi opinión una característica esencial de la planta. Todo su ser se ordena a manifestar en una figura visible lo que ella es. No está abierta hacia dentro, no existe para sí misma, no vive en sí misma. (Stein, 2003, p. 604).

Se pregunta qué aspecto del alma de las plantas conserva el ser humano. El punto común que encuentra es la existencia de una ley interna que dirige el proceso de desarrollo y configuración del ser (Stein, 2003, p. 606). Aunque éste está orientado hacia un fin determinado y diferenciado según la especie: «A lo largo de este proceso, mediante el crecimiento y la progresiva diferenciación, se va configurando el todo, ordenado teleológicamente y con una perfecta concatenación entre sus partes» (Stein, 2003, p. 606).

Pedagógicamente hablando, al realizar esta equiparación entre el alma vegetativa y alma humana afirma que, aunque parte de lo vegetal está presente en el humano, existe sin embargo una diferenciación de dicha presencia entre individuos en cuanto a intensidad, y matiza que «… comparece con más fuerza en el niño que en el adulto y en el joven» (Stein, 2003, p. 607). Por tanto, concluye que, a diferencia de las plantas y los animales, el desarrollo del ser humano no es meramente orgánico, e introduce la presencia de una dimensión espiritual (Stein, 2003, pp. 606-607).

c) El alma animal frente al alma humana.

En la conferencia *Sobre el concepto de formación* dio un paso más en este análisis y realizó la comparación con el alma animal en los siguientes términos. A diferencia de la materia vegetal, el animal puede disponer del cuerpo en cuanto que puede moverse, acercándose o alejándose de determinados factores y, respondiendo a un instinto de supervivencia, puede sentirlos como favorecedores o amenazadores (Stein, 2003, p. 182). Identificando el alma animal como cinética y sensitiva, la situó en un nivel superior respecto a la de las plantas (Stein, 2003, p. 182). La gran diferencia radica realmente en que en el animal se encuentra una auténtica vida anímica en cuanto que está presente un intercambio de estímulos y reacciones con el exterior (Stein, 2003, p. 182).

En el curso *Estructura de la persona humana* utiliza la siguiente expresión cuando aborda esta cuestión del intercambio de estímulos: «… los órganos del cuerpo son los del alma…» (Stein, 2003, p. 611). Con ella quiere manifestar que, al igual que sucede en la persona, el alma y el cuerpo también están estrechamente ligados en el animal. Pero a diferencia del ser humano, en aquellos el alma mueve al cuerpo en función de sus necesidades, es decir, respondiendo instintivamente a los estímulos: «… sus instintos están al servicio de la conservación y del desarrollo del cuerpo, apeteciendo lo que éste necesita y rechazando lo que le pone en peligro» (Stein, 2003, p. 611).

Este movimiento animal, entendido como movimiento vital, se diferencia del meramente material en el origen del mismo, es decir, no viene impuesto desde fuera sino que entra en juego la libertad interior del ser (Stein, 2003, p. 609). De esta manera añade un elemento más que no estaba presente en la materia vegetal: la libertad de acción. No obstante, esta libertad interior del animal está también sujeta a unas leyes internas que le llevan a desarrollarse según su especie determinada (Stein, 2003, p. 609). Al mismo tiempo, matiza que estas leyes no son puramente mecánicas, de tal forma que tanto la vida anímica interior como los factores externos pueden modificar la forma, dificultando o posibilitando la consecución del arquetipo según la especie (Stein, 2003, p. 182).

En el animal nos presenta ya a un ser vivo que siente lo que le pasa, que queda afectado por ello, y en consecuencia, reacciona en función de lo que Edith Stein denomina como *sensación*: «Ese íntimo ser afectado, que dará origen al movimiento reactivo, es lo que designamos como sensación: el ser vivo nota lo que le pasa» (Stein, 2003, p. 610). Aunque

la capacidad de reacción ante estímulos externos e internos sea presentado como una novedad respecto al alma vegetativa[202], no considera que el alma sensitiva presente en el animal sea exactamente igual a la humana (Stein, 2003, p. 610). La diferencia está en que la apertura del alma humana no es solamente una apertura de tipo sensitivo, sino que se puede apreciar en el ser humano una auténtica vida interior (Stein, 2003, p. 610).

En defensa de la unidad[203], Edith Stein afirma que la relación entre las distintas modalidades de alma en función de la especie es «… de tipo disyuntivo: o la una, o la otra» (Stein, 2003, p. 710). Al igual que pasa con los animales y las plantas, declara que la persona «… no es primero planta, luego animal, luego hombre, sino que es hombre desde el primer momento de su existencia, por mucho que lo específicamente humano no se haga visible hasta que alcance un cierto grado de desarrollo» (Stein, 2003, p. 710).

De esta manera puede afirmar que el ser humano también está dotado de forma, que mantiene una unidad y está regido por unas leyes propias según su especie (Stein, 2003, pp. 708-709). Además se trata de una forma viva, por lo que no permanece inalterable en el tiempo y necesita de un proceso de información para desplegar su potencialidad natural según los distintos estadios del desarrollo propios del ser humano (Stein, 2003, p. 710). No obstante, como ha reconocido anteriormente, existen también distintos grados de expresión de la especie animal y humana entre sus diferentes individuos según una mayor o menor perfección (Stein, 2003, p. 709).

d) El alma humana: lugar del propio yo personal.

En la obra *Ser finito y ser eterno* afirma que el *yo*, el *alma*, el *cuerpo* y el *espíritu* tienen una vinculación estrecha pero son nociones con un significado particular (Stein, 2007, p. 968). Define el *yo personal* como el ente que es vida, entendida ésta como el desarrollo del

---

[202] Respecto a la capacidad de respuesta de los animales, Edith Stein continúa aclarando en su curso *Estructura de la persona humana* que: «… no todos los animales son cuerpos vivos de igual manera. En los animales superiores, especialmente en aquellos cuyo cuerpo no está cubierto por un pelaje o un plumaje espeso, el cuerpo se siente sin mediación alguna; en otros animales, por ejemplo en los mosquitos y las arañas, que casi no parecen tener cuerpo, la sensibilidad parece estar ligada más bien a los movimientos reactivos» (Stein, 2003, p. 610).

[203] En este aspecto, en su curso *Estructura de la persona humana* afirmó tener una postura que difiere a la de Santo Tomás: «Aquí estamos nuevamente ante la pregunta acerca de la unidad de la forma sustancial. Dado que toda sustancia continúa obedeciendo a su anterior principio formal, no puedo seguir a Santo Tomás

yo soy, consciente de sí mismo, aunque no puede identificarse completamente con el alma ni con el cuerpo vivo, sino que inhabita en los dos y se encuentra «… en cada punto en que siente algo presente y vivo…» (Stein, 2007, p. 968).

En el ámbito pedagógico, en el curso *Estructura de la persona humana* aborda la cuestión del yo personal y afirma que es imposible encontrar la localización física de la conciencia del yo, ya que se encuentra en la profundidad más íntima del espacio interior anímico (Stein, 2003, pp. 656-657). Es gracias a la unidad anímico-corporal por la que el individuo puede acceder al yo interno y a las vivencias que allí se recogen (Stein, 2003, p. 654). Esta afirmación se comprende desde la descripción que realiza de la estructura del alma. Identifica en ella una organización interna en la que distingue una superficie y una profundidad, una extensión y una altura (Stein, 2003, p. 658), pero manteniendo en todo momento la unidad de la misma[204]. Todos los niveles están destinados a ser llenados (Stein, 2003, p. 656) aunque el resultado variará en función de cada individuo.

Aunque el yo tiene su lugar propio en lo más profundo del alma, puede, en función de la libertad personal, estar también presente en otros lugares (Stein, 2003, p. 657). De esta manera, según donde esté localizado el yo, Edith Stein justifica la existencia de diferencias en la vida interior de las personas, lo que implica que muestren una mayor o menor profundidad de vida: «El lugar en el que esté es relevante para la configuración el alma» (Stein, 2003, p. 657). Cada persona vivirá con una tendencia más o menos predominante hacia la superficialidad del alma o hacia su profundidad. Cuanto más superficial sea la vida de la persona, ésta tendrá más dificultades para descender a los niveles más interiores y por tanto, según la valoración de Edith Stein, tiene mayor riesgo de no alcanzar una vida más íntegra, pues existen vivencias que necesitan ser aprehendidas desde una mayor profundidad:

> Quien vive predominantemente o exclusivamente en la superficie, no puede acceder a los niveles más profundos. Estos existen pero no está actualizados, o al menos no lo están del modo en que podrían y deberían estarlo.

---

cuando sostiene, a fin de salvaguardar la unidad de la forma, que la forma más alta releva a la más baja» (Stein, 2003, p. 709).

[204] Durante su curso sobre la estructura de la persona, Edith Stein recurre nuevamente a Santo Tomás para argumentar la unidad del alma: «Para Santo Tomás, el alma humana es, al igual que el animal y vegetal, *forma corporis*. Al mismo tiempo, al igual que el alma animal, tiene potencias y hábitos y una vida desplegada en actos puntuales (…). Es además alma espiritual o racional, y en su calidad de tal es una

> En este caso, la persona no está del todo en sus propias manos y no vive su vida íntegra. No puede recibir de modo adecuado lo que penetra en ella desde fuera: hay cosas que sólo se pueden recibir desde una cierta profundidad, y a las que sólo desde esa profundidad cabe dar respuesta correcta. (Stein, 2003, p. 657).

Ante tal argumento, presenta la pedagogía como instrumento de intervención al afirmar que vivir en la superficialidad no supone un determinismo y, por tanto, mediante la educación y el ejercicio de la libertad se puede modificar dicha tendencia: «… la libertad puede "buscarse así misma", descender a sus propias profundidades, desde ellas captarse a sí misma como un todo y tomar posesión de sí» (Stein, 2003, p. 657). Bajando a la profundidad del alma, puede encontrarse la persona con su yo y ser capaz de dar respuestas a situaciones concretas que necesitan de una profunda reflexión. Subraya que adquiriendo la capacidad para descender al interior del yo la persona se hace más libre[205].

e) El alma habla a través del cuerpo.

El alma se sirve del cuerpo para expresar la vida interior[206] y de esta manera se hace perceptible a nuestros sentidos:

> [El cuerpo] le sirve de *expresión*, en virtud de la cual el alma y su vida interior comparecen de modo accesible a los sentidos. Lo que se expresa y sale a la luz a través del cuerpo es interno en un sentido aún más propio. (Stein, 2003, p. 611).

Apreciar las expresiones corporales implica reconocer que se está comunicando un estado interior que va más allá de un comportamiento externo: «… no se trata meramente de notar lo que le sucede externamente al cuerpo y de reaccionar hacia fuera, sino de

---

sustancia espiritual que ya no está necesariamente unida al cuerpo. Pero toda el alma –la que informa al cuerpo, la animal-vital y la espiritual– es concebida como *una sola alma*» (Stein, 2003, p. 655).

[205] Edith Stein añade que, al tener libertad de acción, la propia persona es la responsable de adquirir o no una buena capacidad de introspección: «Por ello, cuando el alma no logra llegar a plenitud de su ser y de su desarrollo, es culpa de la persona» (Stein, 2003, p. 657).

[206] Edith Stein afirma que esta capacidad de expresar información interna como una escala de emociones o estados anímicos, ya está presente en los animales en mayor o menor grado en función de la especie (Stein, 2003, p. 611).

comunicar un estado interior» (Stein, 2003, p. 611). Gracias a esta expresión los individuos pueden entrar en contacto y se posibilita la interacción intersubjetiva:

> El modo de ser interior de un hombre se expresa a su exterior, el cual –junto con los actos concretos de la vida del alma– constituye para nosotros la principal vía de acceso al modo de ser de otras personas. (Stein, 2003, p. 658).

Sin embargo, el cuerpo valorado como medio o instrumento también puede ofrecer obstáculos para la expresión (Stein, 2003, p. 660). Esto puede suceder ante determinadas patologías o también en el caso de algunas personalidades con unas características particulares que, teniendo un cuerpo aparentemente perfecto, pueden encontrar dificultades para expresar libremente su interior (Stein, 2003, p. 658). Aún a pesar de estos obstáculos, desde su característica visión optimista de la persona y de la educación, Edith Stein afirma que este hecho no es impedimento para conseguir que la persona aprenda a expresar el interior de su alma (Stein, 2003, p. 658). Para ello considera como aspecto esencial el fomento de una buena educación emocional que permita extraer lo bello del interior de cada ser (Stein, 2003, p. 658), expresando una especial valoración a los escritos de María Montessori como referentes para este fin (Haderlein, 2017).

f) La vida anímica: actualización de las potencias.

Edith Stein habla de una vida anímica en la que conviven unos movimientos puntuales del alma y unas características permanentes. De los primeros deriva lo que denomina *vida anímica actual*, la cual «… está caracterizada por un continuo ir y venir de estímulos externos, estados interiores, impulsos instintivos, etc.» (Stein, 2003, p. 618). Detrás de este movimiento puntual existe en el alma algo permanente que hace posible esta vida anímica y además es responsable de que cada alma sea «… *precisamente como es*» (Stein, 2003, p. 618). Como características permanentes anímicas y corporales identifica la fortaleza, seguridad o inseguridad, nerviosismo… (Stein, 2003, p. 645).

Teniendo en cuenta la unidad anímico-corporal, afirma que entre lo permanente y lo puntual existe una relación. Gracias a ésta podemos conocernos, darnos a conocer a los demás y conocer al prójimo: «Los movimientos y actos puntuales (junto con el aspecto externo, que constituye para nosotros un espejo del alma) nos dan a conocer el modo de

ser permanente» (Stein, 2003, p. 646). Aunque no debemos olvidar que nunca podremos conocer totalmente el interior del alma del prójimo, si tenemos en cuenta, tal y como ha afirmado, que el yo personal o yo anímico se localiza en lo más profundo del alma (Stein, 2003, p. 657). Se trata de un lugar donde sólo puede entrar cada persona y desde solamente el yo personal puede tomar las decisiones fundamentales o vitales (Stein, 2003, p. 657).

La conformación del cuerpo anímico no parte de una materia vacía, es decir, no está desprovisto de forma, sino que ya tiene desde el principio de la existencia una configuración en potencia que está en correspondencia con el modo de ser propio del alma (Stein, 2003, p. 661). Para alcanzar esta conclusión sigue las enseñanzas de Santo Tomás y afirma en el curso *Estructura de la persona humana*: «El alma se articula en las potencias[207] e informa al cuerpo articulado a su ven [vez] en correspondencia con ello» (Stein, 2003, p. 620). Y como el alma es el núcleo de la persona, todas sus manifestaciones y actos vitales tienen en ella su raíz , y aclara la relación que existe entre las potencias: «Ni el hombre ni su alma son un mero haz de potencias separadas. Todas ellas tienen su raíz en el alma, son ramificaciones en la que ésta se despliega» (Stein, 2003, p. 646). Los actos vitales son las manifestaciones de las potencias entendidas como facultades o fuerzas de cada individuo (Stein, 2003, pp. 618-619).

Introduce de esta manera las nociones de acto y potencia dentro del ámbito educativo. En el curso de *Estructura de la persona humana*, Edith Stein utiliza el concepto de potencias para hacer referencia explícita a las capacidades humanas a desarrollar mediante la acción pedagógica (Stein, 2003, p. 678). La acción educativa estaría destinada a detectar esta configuración de potencias y a desarrollarlas en función de las particularidades de cada ser, es decir, actualizarlas o ponerlas en acto con la imprescindible intervención de la voluntad y libertad del educando (Stein, 2003, p. 661).

Entre los conceptos de acto y potencia existe una relación intrínseca de la que se desencadena una retroalimentación mutua: «… la vida anímica que se nos revela en los actos puntuales tiene su fundamento ontológico en la potencia, y las potencias adquieren en los actos correspondientes una forma de ser distinta» (Stein, 2003, p. 646), es decir, al

---

[207] Siguiendo a este mismo autor y en este mismo curso, Edith Stein hace alusión también a las potencias en el alma vegetativa y en la animal: «El alma animal tiene ciertas potencias en común con el alma vegetativa. Como potencias de esta última, santo Tomás menciona las facultades relativas a la alimentación, el crecimiento y la reproducción. En el animal se añaden las potencias sensitivas (cinco externas y cuatro internas)» (Stein, 2003, pp. 618-619).

mismo tiempo, el acto puntual que surge de la potencia latente tendrá una repercusión directa en el ser. Esta puesta en acción es identificada por Edith Stein como el *proceso de actualización de las potencias,* el cual tiene efecto sobre todas ellas y conlleva a afirmar que las facultades o capacidades del individuo no son inmutables (Stein, 2003, p. 646), es decir, se pueden perfeccionar y por tanto son educables. La predisposición para poner en acto las potencias se ve reforzada con el ejercicio de las mismas, facilitando la aparición y mantenimiento de determinados actos del ser:

> A su vez, esta "actualización" no deja de repercutir sobre las potencias. Éstas no son algo fijo e inmutable, sino que al actualizarse experimentan en sí mismas una cierta transformación: un incremento en la facilidad con que se actualizan en su disponibilidad para ser actualizadas. (Stein, 2003, p. 646).

Como resultado se produce una transformación de las potencias[208] que Edith Stein concreta en el desarrollo de las habilidades, virtudes o hábitos en la persona:

> Denominamos *ejercicio* de actualización puntual en tanto en cuanto tiene esa repercusión. Las potencias mismas que han experimentado una transformación de ese tipo a causa de la actualización (o de otra manera) reciben en la Escolástica el nombre de *hábito*: por tal podemos entender cuanto solemos denominar *habilidades*, pero también lo llamamos *virtudes.* Esta transformación de las potencias en hábitos se da ya en el animal: en ella se basa el "adiestramiento" de los animales. (Stein, 2003, p. 646).

2.6.6. Configuración del alma mediante el proceso educativo.

En el curso *Estructura de la persona humana* planteaba de la siguiente manera sobre la perfección humana: «El hombre no llega al mundo "terminado", sino que a lo largo de su

---

[208] Este aspecto es lo que distingue, según Edith Stein, al ser humano del ya nombrado espíritu puro, pues este tiene una existencia estable y una fuerza que está constantemente en acto, sin necesidad de perfeccionarse (Stein, 2003, p. 687). En el mismo curso *Estructura de la persona humana* vuelve a aclarar la diferencia con el espíritu puro respecto a los conceptos de acto y potencia: «Dios es espíritu puro, en el que no hay nada de materia. Es el ente en el que no hay nada de no ser: es ser puro. En él no hay nada de posibilidad que no se haya desplegado: es acto puro. En él no hay contraste alguno entre lo configurado y lo configurante: es forma pura. Espíritu puro, ser puro, acto puro, forma pura: todo eso es en Dios una y la misma cosa» (Stein, 2003, p. 691).

vida se ha de ir construyendo y renovando a sí mismo en un constante proceso de transformación, sin alcanzar nunca un estado definitivo e inmutable…» (Stein, 2003, p. 687). Este proceso de desarrollo y configuración desde el interior según la especie, es lo que en este curso Edith Stein llama vida, y deduce que la vida es actividad y la actividad es movimiento (Stein, 2003, p. 602). Éste es el movimiento vital del ser como organismo, el cual se desarrolla en dos sentidos, desde el interior y desde del exterior. Es decir, se trata de una ley interna propia de la especie en la que también intervienen factores externos (Stein, 2003, p. 602). El alma tiene necesidad de ordenar internamente todo lo que va asimilando a lo largo de su vida:

> La forma no existe de antemano ya acabada, sino que se va imprimiendo a lo largo de todo su proceso evolutivo y unido con la asimilación de materias espirituales, del mismo modo que la semilla se desarrolla como una planta. (Stein, 2003, p. 186).

Este será el fundamento desde el que desarrollará su reflexión sobre el proceso formativo. Por un lado, dicha capacidad de desarrollo está limitada por la condición humana de ser cuerpo material, pero por otro lado, gracias a este movimiento vital del ente, Edith Stein afirma no solo la posibilidad, sino también la necesidad de la educación del ser humano con el fin de alcanzar el dominio de sí mismo, aunque permanezcan las limitaciones: «En la medida en que la formación se ha llevado a cabo, el cuerpo posee dominio sobre sí mismo» (Stein, 2003, p. 602).

Junto a la estructura esencial del alma o forma interna, existe también una configuración interna adquirida que Edith Stein identificó con el término *carácter* (Stein, 2003, p. 658). En la conformación del carácter confluyen diferentes factores que entran en acción durante el proceso de formación de la persona: los actos concretos de la vida y la libertad personal en conexión con la actualidad, potencialidad y adquisición de hábitos (Stein, 2003, p. 658).

Para ella solo es viable considerar este proceso de configuración del alma teniendo en cuenta la unidad anímico-corporal. Toda vivencia material experimentada por el cuerpo siempre guardará relación con el alma, y del mismo modo, toda vivencia anímica también conllevará consecuencias corporales (Stein, 2003, pp. 680-681). Es decir, aunque los

procesos puramente espirituales tienen un origen interno, no dejan de producir también consecuencias materiales visibles al exterior[209].

Localiza un doble origen de los procesos anímicos: «… los procesos que se despliegan en el hombre de diversas formas pueden llegar a él procedentes tanto del mundo espiritual como del mundo material» (Stein, 2003, p. 681). Desde esta doble vía deduce que para alcanzar el máximo desarrollo en la formación del individuo, no se puede depender solo de lo más externo y superficial que en él se encuentra y se observa (Stein, 2003, p. 659). Por el contrario, para alcanzar una sólida configuración del alma, también es necesario bajar a los estratos más profundos: «Lo que el individuo humano es y puede llegar a ser no depende únicamente de lo más elevado que haya en él, sino también de todos los niveles de ser más bajos a los que pertenece» (Stein, 2003, p. 659).

Edith Stein identifica la existencia de dos caminos o modos en los que se favorece o entorpece el desarrollo del alma. Por un lado estaría el cuidado directo mediante la formación de la misma. Por otro lado, de forma indirecta, esta conformación se verá afectada por el cuidado o inatención del cuerpo: «… cuando el libre actuar del hombre lleva a que el cuerpo experimente un trato correcto, cuando se alimenta y se ejercita de manera adecuada, esta libre información sirve simultáneamente a la información involuntaria» (Stein, 2003, p. 659). Es decir, debido a la unidad anímico-corporal del ser humano, el trato exterior del cuerpo también va a influir en el desarrollo del alma: «Cuanto más perfectamente se desarrolle el organismo como tal, más perfecto será como fundamento, expresión e instrumento del alma humana espiritual-personal» (Stein, 2003, p. 659).

Por tanto, junto a la fuerza interna añade la inevitable influencia de factores externos en la configuración del alma y del cuerpo: «A esta primera energía configuradora se le añaden otras, que en parte actúan desde el exterior, en parte desde el interior» (Stein, 2003, p. 198).

2.6.7. Individualidad del ser.

En el curso *Estructura de la persona humana* declaraba que la individualidad es cosustancial al ser humano[210]. No puede existir una sin la otra: «La naturaleza del hombre

[209] Para aclarar esta afirmación Edith Stein expone los siguientes ejemplos en el curso *Estructura de la*

no existe en sí, sino en el hombre concreto» (Stein, 2003, p. 862), de tal manera que la naturaleza humana ha de ir unida de forma individual e independiente a cada ser humano (Stein, 2003, p. 863). Edith Stein utilizó el concepto *hipóstasis*[211] para expresar esta individualidad e incomunicabilidad de la naturaleza humana: «Hipóstasis es cada individuo que es propietario individual e independiente de su naturaleza»[212]. En el ser humano se da además una hipóstasis especial, ya que tiene una naturaleza espiritual[213], consciente y libre (Stein, 2005b, p. 88). Respecto a estas características humanas concluye: «Porque es un ser consciente, la persona conoce su naturaleza y por ello tiene la posibilidad de disfrutarla; porque es libre, tiene la posibilidad de disponer de ella»[214]. Y de estos aspectos deduce y subraya el valor y la dignidad: «El honor de la naturaleza espiritual es que hace a la persona portadora de una naturaleza propia y digna»[215]. Desde estas argumentaciones defiende que la naturaleza es un derecho, y por tanto no se puede utilizar como una esencia impersonal a modo de instrumento para alcanzar un fin (Stein, 2005b, p. 88).

Con estas reflexiones abre el camino para definir la individualidad del ser e introduce la noción de *yo* frente a la de *mío*: yo tengo cuerpo y alma con una personalidad específicamente mía, es decir, el ser humano con naturaleza humana es poseedor de un yo particular (Stein, 2005b, p. 88).

a) Percepción y expresión de la individualidad humana frente a la individualidad animal y sus repercusiones pedagógicas.

La humanidad es vista por Edith Stein como «… un gran individuo. Los individuos humanos son miembros de este gran individuo, y sus formas, formas de los miembros»

---

persona humana: sonrojarse por una alegría, aunque la alegría en sí sea espiritual (Stein, 2003, p. 681).

[210] Además establece que la comprensión de la individualidad es condición para poder conocer realmente al ser humano: «… la individualidad es cosustancial al hombre, y no se habrá comprendido a este último hasta que no se haya captado la primera» (Stein, 2003, p. 585).

[211] Edith Stein expone en la obra *¿Qué es el hombre?* un doble significado del término griego *hypostasis* o *subsistencia* donde se puede apreciar la influencia de la metafísica tomista: «Designan en primer lugar lo de "subsistir en sí mismo"(subsistere), es decir, el estar y reposar en sí mismo y sustentar y tener en sí otra cosa –una determinada manera de ser. Designan, además, lo que de esta manera es "subsistente" (subsistens, suppositum), lo que está y reposa en sí mismo y soporta otra cosa y la tiene en sí. Una cualidad o actividad –un "accidens" –no está en sí misma, sino en otro (no "subsiste", sino que "está inherente"); presupone un subsistente» (Stein, 2003, pp. 861-862).

[212] Traducción propia. (Stein, 2005b, p. 88).

[213] En el apartado "La persona como ser espiritual" concretamos con más detalle qué significa para Edith Stein que la persona tenga una naturaleza espiritual.

[214] Traducción propia. (Stein, 2005b, p. 88).

(Stein, 2003, p. 669). Aunque cada ser humano pertenece a la *especie humana* (Stein, 2003, p. 669), toda alma es individual, y por tanto, una forma inalienable de ser con su propio entendimiento. Para llegar a esta afirmación vuelve a tomar como referencia explícita a Santo Tomás:

> Todo hombre tiene su propio entendimiento ya que todo hombre tiene su propia alma, y esta alma es (siempre según Santo Tomás) una pura forma sustancial. Llegamos de esta manera a un alma individual (…) y, por tanto, a una forma individual de hombre. (Stein, 2003, p. 658).

Por otro lado encuentra que existe algo en común entre los animales y el ser humano: «La expresión involuntaria del propio modo de ser y del estado anímico de cada momento parece ser algo común al hombre y a los animales» (Stein, 2003, p. 616). Pero también establece una diferencia sustancial entre ambos. La individualidad del ser humano, enraizada en el alma, tiene un valor más profundo que en los animales (Stein, 2003, p. 613). Con este razonamiento Edith Stein quiere enfatizar el valor y dignidad que tiene la persona frente a otras especies (Stein, 2003, p. 613).

Para realizar esta comparación se basa en la forma en la que los animales expresan su interior mediante señales fónicas, las cuales están vinculadas inexorablemente a la especie concreta de que se trate, es decir, están sujetos o limitados por su propia naturaleza (Stein, 2003, p. 617). Sin embargo, en el ser humano existe un contexto interno racional que le permite expresar con libertad su vida anímica actual (Stein, 2003, p. 617). Todos los elementos característicos propios de la persona van incluidos en algo más que en un conjunto de cualidades sensibles, es decir, cada sujeto expresa un modo de ser particular y así se otorga sentido a todas las percepciones: «El ser en cuestión, con su modo de ser propio y específico, tiene un sentido, y ese sentido llama nuestra atención de modo bien peculiar» (Stein, 2003, p. 692). El ser que es percibido por el yo mediante los sentidos y el entendimiento nos revela algo de él, algo que podemos leer en él y lo distingue de los demás, de tal forma que se puede decir que sentido y entendimiento quedan afectados por dicha percepción (Stein, 2003, p. 692). Este hecho tiene sus repercusiones a la hora de abordar la educación de la persona y la relación con su entorno (Stein, 2003, p. 614).

---

[215] Traducción propia. (Stein, 2005b, p. 88).

b) Percepción y expresión de la individualidad según los actos del alma.

Para distinguir a cada individuo de la pluralidad, además de la estructura del alma expuesta anteriormente, nos presenta ahora Edith Stein los actos de la vida del alma, los cuales, impulsados por la libertad individual, también están dotados de una amplitud y profundidad determinadas (Stein, 2003, p. 658). Libertad y fuerza interna del alma actúan en conjunto, haciendo que la potencia y la vitalidad de la actividad anímica de cada persona sea diferente (Stein, 2003, p. 658).

Estas características personales dependen de una impronta específica y del influjo de los actos de su propia vida (Stein, 2003, p. 658). Con esta relación, Edith Stein nos quiere llevar al campo de los actos instintivos y los involuntarios de los que debe ocuparse la labor educativa. Mediante la perfección de las virtudes de la persona, se busca alcanzar el dominio de la propia voluntad y así obtener como beneficio el correcto uso de la libertad. Cuando esto es alcanzado, el cuerpo, mediante la mirada y los actos, puede reflejar lo que se ha convertido en hábito[216] en el interior del ser. Por tanto, el proceso de formación será decisivo para el desarrollo de la interioridad, de tal forma que la impronta está en relación directa con el carácter, el cual es entendido como huella que se configura desde el interior: «Quien es agudo observador y está acostumbrado a la reflexión profunda, lo expresa en su mirada (…). La impronta que comunica el cuerpo, y especialmente el rostro, está en directa correspondencia con la "impronta" del alma, con el "carácter"» (Stein, 2003, pp. 660-661).

c) Individualidad según las fuerzas corporales y anímicas.

En el curso *Estructura de la persona humana* matiza que cada individuo posee una fuerza corporal vinculada a su constitución física[217] y una fuerza anímica particular que

---

[216] Los hábitos se conforman desde el interior, por las disposiciones anímicas y la repetición de actos exteriores. Así lo exponía en su curso *Estructura de la persona humana*: «… los movimientos puntuales y su frecuente repetición tienen sus raíces en las disposiciones anímicas, las cuales a su vez experimentan su información en hábitos a través de esos mismos movimientos puntuales» (Stein, 2003, pp. 660-661). La adquisición de los hábitos tienen un especial interés para Edith Stein, por eso dedicó un apartado específico en su *Esquema Pedagógico* de 1932.

[217] Respecto a la fuerza corporal aclara en el mismo texto: «… y por tal no entendemos algo mecánico, sino orgánico, que se muestra en el crecimiento (concretamente, en un crecimiento con arreglo a unas proporciones determinadas), en la actividad, en el trabajo y en el sufrimiento» (Stein, 2003, p. 685).

difiere en cada alma (Stein, 2003, p. 685). Al mismo tiempo, ambas fuerzas, la corporal y la anímica, están relacionadas:

> La fuerza corporal y la fuerza espiritual no son independientes entre sí: cuando nuestro cuerpo se cansa, esto es, tras un esfuerzo corporal, el rendimiento espiritual es o bien enteramente imposible o bien posible solamente con un gran esfuerzo. Y viceversa: el esfuerzo espiritual produce cansancio corporal. (Stein, 2003, p. 685).

Está afirmando que el ser humano no es una máquina siempre dispuesta al pleno rendimiento. Cuando impartió su curso *Estructura de la persona humana* incidía en este aspecto, pues considera que todo educador debe ser consciente de que el éxito o fracaso de una intervención educativa puede depender del estado de las fuerzas corporales y anímicas de sus educandos:

> Estos hechos demuestran que 1) la actividad natural implica un consumo de fuerza 2) la reserva de fuerza es una sola para todo el organismo humano, y es tal que se consume y puede volver a recuperarse. Cuando estamos "frescos" el cuerpo y el espíritu piden actividad, la inician "por sí solos" y trabajan fácilmente y sin esfuerzo. Pero cuando llevan trabajando un cierto tiempo, ese "frescor" desaparece y deja paso al cansancio, un estado en el que el cuerpo y el espíritu piden descanso y únicamente pueden seguir trabajando haciendo un esfuerzo. (Stein, 2003, p. 686).

Para poder activarse y seguir a pesar del cansancio corporal o anímico, el individuo pone en marcha su voluntad mediante el ejercicio de su libertad, la cual estará ligada a su vez a las preferencias motivacionales particulares:

> Su libertad le permite disponer de su propia fuerza: en un primer momento, puede utilizar la fuerza que nota en él –que "nota" en el sentimiento de frescor y en el impulso a la actividad– de este o de aquel modo, tanto para una actividad corporal como para una actividad espiritual, y dentro de cada uno de esos dos campos en tareas a su vez muy diversas. (Stein, 2003, p. 686).

A pesar de ello, el ser humano tiene unas limitaciones, y cuando la voluntad trabaja agotando las reservas de la fuerza corporal y anímica, se tiene que realizar un

sobreesfuerzo para continuar con la tarea (Stein, 2003, p. 686). Edith Stein considera que llegar a estos extremos supone un riesgo para el individuo porque:

> Retira esas energías de funciones más primitivas, corriendo el peligro de que en el organismo se produzcan disfunciones y al cabo llegue al colapso, pues la voluntad no puede crear fuerza alguna, sólo puede disponer de la que haya, y a lo sumo procurar recuperarla. (Stein, 2003, p. 686).

2.6.8. El ser humano como objeto de cuidado: implicaciones pedagógicas.

Durante sus intervenciones pedagógicas, subraya que es necesario que los profesionales de la educación conozcan la naturaleza de los educandos. ¿Qué conlleva este conocimiento en relación a la educación? Según Edith Stein: «Conocer al niño quiere decir también comprender los fines a los que se orienta su naturaleza» (Stein, 2003, p. 575). Y estos fines dependen del reconocimiento de la individualidad de cada sujeto: «No se puede llevar a todas las personas por el mismo camino, ni cortadas por el mismo patrón. Dejar un espacio para la peculiaridad del niño es un medio esencial para descubrir cuáles son sus fines interiores» (Stein, 2003, p. 575).

Como nos ha presentado desde la antropología teológica, también hay que tener en cuenta que los seres humanos tienen una naturaleza imperfecta, aunque con posibilidad y necesidad de ser educados (Stein, 2003, p. 612). Edith Stein une las nociones de perfectibilidad e individualidad con el fin de enfocar una relación educativa que valore a cada individuo como objeto de cuidado según sus necesidades.

Por otro lado reconoce que todo ser humano, y el educador en particular, tiene limitaciones a la hora de conocer a la perfección el material que es objeto y sujeto del proceso formativo. En este sentido, en su curso *Problemas de la formación de la mujer* reconoce haber encontrado dificultades y problemas sin resolver a la hora de estudiar al ser humano como material de este proceso perfectivo. Por este motivo, cuando habla de este tema, expone que muestra sus conclusiones sin cerrarse a otras modificaciones o enriquecimientos posteriores fruto de la experiencia y la investigación (Stein, 2003, p. 502).

a) Cuidado del desarrollo natural del individuo y de su entorno.

En un principio, gracias a la libertad personal y a la pluralidad de posibilidades, reconoce que el ser humano es capaz de su autodeterminación. Sin embargo, también considera que la persona necesita de una figura experimentada que le dirija y le acompañe:

> … a diferencia de lo que sucede en los animales, su evolución no está predeterminada, sino que tiene ante sí múltiples posibilidades, así como la capacidad de decidir libremente entre esas posibilidades. Se hace así posible y necesaria la autodeterminación, pero también la dirección y seguimiento. (Stein, 2003, p. 577).

Según Edith Stein, esta guía ha de estar presente tanto en el ámbito del desarrollo personal como en el académico, y por ello dedicó un apartado específico en su *Esquema pedagógico*, que expondremos más adelante.

En su conferencia de 1932 *El arte materno de la educación* se muestra partidaria de una educación de tendencia naturalista, según la cuál es preferible dejar crecer libremente a la persona respetando su desarrollo natural (Stein, 2003, pp. 376-377). Lejos de lo que pudiera parecer, no quiere caer en extremismos pedagógicos y en el curso *Estructura de la persona humana* matiza que este desarrollo depende también de unas condiciones externas para que realmente se haga una configuración equilibrada de la persona (Stein, 2003, p. 647). Por tanto, vemos cómo al mismo tiempo afirma la necesidad de cuidar el entorno (Stein, 2003, p. 577) y los estímulos que allí se presentan al menor.

Precisamente por la gran predisposición a las impresiones y la persistencia de éstas, junto con las limitaciones de su comprensión en edades infantiles, el adulto es responsable de cuidar el entorno en el que crece el niño (Stein, 2003, p. 376). En este sentido recomienda que el menor esté la mayor parte del tiempo entre niños y evitar una excesiva permanencia dentro de grupos de adultos, pues entre éstos se presentarán estímulos o circunstancias para los que todavía no tiene desarrollada una adecuada capacidad comprensiva y los perjuicios pueden ser mayores que los beneficios (Stein, 2003, p. 376).

Respecto a la posibilidad de establecer normas y límites, subraya la necesidad de que éstos estén presentes en la vida diaria e incluso en el juego. Si se quiere caminar hacia la perfección de la naturaleza, no todo puede ser un dejar actuar según una supuesta libertad, ya que, en contra de lo que se pudiera suponer, las normas permitirán avanzar hacia la meta establecida (Stein, 2003, p. 377).

Por otro lado, actividad y pasividad se conjugan en el aprendizaje. El intelecto, como órgano receptor, es pasivo, es decir, él no ejerce actividad de forma intencional. Éste se torna en un órgano activo en cuanto procesa la información recibida y la hace de su propiedad (Stein, 2003, p. 184). Edith Stein expone esta diferenciación en su conferencia *Sobre el concepto de formación* en relación con el proceso de crecimiento del ser humano orientado a un fin determinado, puntualizando la presencia de un paso posterior a la percepción que es la organización de los aprendizajes para proceder a la configuración interior:

> Pero no es solamente su misión la de asimilar y crecer, sino que lo asimilado tiene que organizarlo y con ello darse una configuración a sí misma, *formarse*, formarse según una *imagen* y, además, finalmente intervenir en modo formativo sobre el mundo exterior. (Stein, 2003, p. 185).

En el caso del ser humano, además de las condiciones materiales y cuidados biológicos necesarios para poder vivir, con el objetivo de favorecer el desarrollo de las potencias, es decisiva la relación estímulo-respuesta mediante la actividad (Stein, 2003, p. 647). Gracias a ésta, el individuo pone en acto sus capacidades para beneficio de la dimensión anímica y corporal según las distintas posibilidades presentes en su disposición interna individual:

> Tanto la conformación anímica como la corporal se desarrollan en continua actividad, que es el resultado de la actualización de ciertas capacidades, y a la vez decide cuáles de las diferentes posibilidades prefiguradas en el ser del hombre se harán realidad. (Stein, 2003, p. 647).

Con este fin de fomentar el desarrollo de las potencias, el cuidado del entorno debe hacerse prestando atención a la presentación o inhibición de determinados estímulos o circunstancias si no queremos obtener los efectos contrarios: «… las capacidades del hombre que no encuentran ocasión para actualizarse pueden quedar atrofiadas» (Stein, 2003, p. 647).

Edith Stein, en su conferencia *Sobre el concepto de formación,* no se limita a contemplar el material recogido del exterior y procesado desde el interior como únicos instrumentos para la formación de la persona, sino que desde su intención de elaborar las

bases de una pedagogía católica afirma la existencia de una ayuda extra que denomina gracia o intervención sobrenatural:

> Finalmente el alma experimenta en su más profundo centro renovación y flujo de energía que no proceden de los bienes intelectuales del mundo exterior, sino de un principio de formador, vertido en él por el manantial de todo ser y vida, a través de la *gracia divina.* (Stein, 2003, p. 184).

b) Necesidad de cuidado de la interioridad y su expresión.

El interior del ser puede ser expresado y reconocido a partir del lenguaje y otras expresiones no verbales (Stein, 2003, p. 583). Edith Stein quiere enfatizar el hecho de que cuando miramos a una persona, no la vemos solamente como un miembro de la misma especie con sus elementos comunes, sino que podemos recoger información procedente del interior: «Todo lo externo que se someta a consideración es lenguaje del espíritu, o su ser pleno que habla al ser» (Stein, 2003, p. 585). Se trata de un encuentro interpersonal, entre un *yo* y un *tú*, en el que se hace una lectura más amplia que supera la simple información práctica y de la que podemos extraer unas características específicas a partir de los rasgos faciales, la mirada, el lenguaje corporal y verbal… (Stein, 2003, p. 593). Por estas razones afirma que las leyes generales derivadas de métodos empíricos nos aportan conocimiento del mundo material, pero no pueden responder a todas las peculiaridades de cada individuo como ser corporal-anímico:

> En mi opinión, nos encontramos aquí ante una lícita limitación del saber (…) de modo que no puede ser fiel a las peculiaridades de lo espiritual (…). No puede lograrse este fin dando a la individualidad una denominación universal o enumerando muchas características suyas (a su vez captables de modo universal), ni tampoco viéndola como intersección de diferentes tipos. (Stein, 2003, p. 583).

Así sucede también en cada relación educativa, donde estas expresiones necesitan ser captadas y analizadas para que cada individualidad pueda ser comprendida (Stein, 2003, p. 583). La percepción del modo de ser particular e individual del otro *yo* nos afecta en nuestro interior, por lo que Edith Stein entiende que esta captación del *tú* no es una mera apreciación racional: «La concepción que tienen unos de otros no es meramente intelectual,

sino que en la mayor parte de los casos se da una relación interna más o menos profunda…» (Stein, 2003, p. 593). Al tratarse de información que procede del interior del ser, ella ve en estas expresiones particulares una muestra de la misión que cada persona tiene en la vida, interpretada como participación en el gran desarrollo de la humanidad (Stein, 2003, p. 504).

El cuerpo no es solo un medio de expresión del interior del ser, sino también tiene un papel activo en este proceso, es decir, la persona puede intervenir activamente en la configuración de su interioridad y, tal y como afirma en su curso *Estructura de la persona humana*: «El cuerpo no es solamente expresión del espíritu, sino el instrumento del que éste se vale para actuar y crear» (Stein, 2003, p. 660). Pero para que realmente sea factible dicha formación interior, Edith Stein prevé la presencia de dos condiciones. Por un lado la existencia de una previa vida espiritual en el individuo que motive e impulse del deseo de perfeccionar dicha configuración, y por otro, la necesidad de orientar el uso del cuerpo como instrumento para fines espirituales (Stein, 2003, p. 660). Esta segunda condición está fundamentada en la consideración de la unidad psicofísica, de tal manera que afirma: «… el cuidado y el ejercitamiento del cuerpo, realizados conforme a un plan y con vistas a unos objetivos determinados, contribuyen a que pueda ser espiritual» (Stein, 2003, p. 660).

Los sentidos y el intelecto son los órganos a través de los cuales cada individuo recibe desde el exterior el material presentado. En su conferencia *Sobre el concepto de formación* expone que cada persona selecciona esos estímulos en función del valor que otorgue al contenido: «Lo que le conviene al alma como material estructural, es asimilado en su más profundo interior y crece con ella» (Stein, 2003, p. 183). En este proceso se enriquecen tanto el alma como el exterior que es explorado, gracias al poder de organización e intervención que posee cada individuo sobre sí mismo y sobre el mundo que le rodea (Stein, 2004, p. 40).

En su conferencia *El intelecto y los intelectuales* identifica al individuo con un microcosmos al afirmar que es como una sinopsis de toda la Creación (Stein, 2004, p. 144). Insiste en esta conferencia que no se trata de un mero conjunto material sino de un organismo vivo con una profunda vida anímica: «… desde dentro es formado y configurado; desde el interior se mueve y se ve afectado por influencias externas; refleja una vida anímica interna; y desde dentro es manejado con una voluntad firme y sensata[218].

[218] Traducción propia. (Stein, 2004, p. 145).

Sin embargo, la presencia de una vida interior no le exime de necesitar del cuidado externo. Por ello, para realizar una adecuada formación de la interioridad Edith Stein incide nuevamente, en el curso *Problemas de formación de la mujer,* en la necesidad de guía y el cuidado del menor por parte de un adulto:

> Lo más esencial para la formación de seres humanos es el ser humano, es decir, para el niño pequeño en primer lugar el ser humano maduro, a través del cual ese niño es cuidado y defendido mientras se encuentra privado de las suficientes energías corporales, y que además luego le guía en el camino hacia la vida espiritual: mientras que el niño co-piensa y co-siente con el adulto, mientras toma posición y actúa de muy diferentes maneras, la vida espiritual se despierta en él, y se orienta en distintas direcciones. (Stein, 2003, p. 530).

2.7. EL SER HUMANO COMO PERSONA: EDUCANDO Y EDUCADOR

En su obra filosófica *Ser finito y ser eterno*[219] escrita unos años después de su último trabajo pedagógico, Edith Stein toma la noción de persona expuesta por Santo Tomás en la *Summa Theologica*: «Todo lo que llamamos generalmente persona (…) es "*rationalis naturae individua substantia"*» (Sustancia individual de naturaleza racional; Stein, 2007, p. 953). Y añade posteriormente: «La persona humana lleva y abarca "su" cuerpo vivo y "su" alma» (Stein, 2007, p. 960). En la obra *Ser finito y ser eterno* afirmaba que si hay un cuerpo vivo hay un alma, y frente a ellos estarían los seres espirituales puros, los cuales no tienen cuerpo y por ende tampoco alma (Stein, 2007, p. 963).

En base a la visión aristotélico-tomista ha presentado el alma como: «… la forma esencial de todo ser viviente» (Stein, 2007, p. 963). Y mostrándose en sintonía con Conrad-Martius afirmaba en *Ser finito y ser eterno* que «… la particularidad del alma consiste en ser el núcleo del ser vivo y lleva en sí la potencia de su autoconfiguración» (Stein, 2007, p. 964). En este punto también ha situado al yo personal.

Por otro lado, estableciendo una similitud con los puros espíritus, determinaba que tanto éstos como la persona son capaces de salir del núcleo, de lo más profundo de su ser y darse a conocer (Stein, 2007, p. 969). A partir de estas argumentaciones, podemos

introducir la noción de espíritu en relación al alma y al cuerpo, como elementos esenciales para el fenómeno educativo según la visión de Edith Stein.

2.7.1. La persona como ser espiritual.

Recordamos cómo en su curso *Estructura de la persona humana* utiliza el concepto de microcosmos para resumir su visión de persona e introducir la noción de ser espiritual, haciendo énfasis en la sistematicidad y unidad de los distintos elementos: «… como un microcosmos en el que se unen todos estos estadios: es cosa material, ser vivo, ser animado, persona espiritual» (Stein, 2003, p. 593). Previamente, en la conferencia de 1930 *Sobre el concepto de formación*, introdujo en el contexto educativo la visión tripartita de la persona: cuerpo, alma y espíritu (Stein, 2003, p. 183). Pero, ¿cómo entiende la noción de espíritu?, ¿qué vinculación tiene con la acción educativa?

Cuando en el curso *Estructura de la persona humana* aborda este tema, comienza aclarando en qué sentido utiliza ella la palabra espíritu. Expone que este vocablo, *Geist* en alemán, puede hacer referencia en su idioma a las expresiones latinas *intellectus, mens* y *spiritus,* según los diferentes matices y el uso que se quiera hacer de la palabra (Stein, 2003, p. 673). El término *intellectus* o entendimiento denomina al *espíritu que conoce* y es considerado como una potencia del alma (Stein, 2003, p. 673). Por otro lado, recordando la estructura anímica ya presentada, identifica el término *mens* con la parte superior del alma humana que se corresponde con el elemento racional, es decir, aquella que está sujeta a las leyes de la razón, y aclara que se trata de un nombre colectivo utilizado para referenciar a una serie de potencias: *el entendimiento y la voluntad* (Stein, 2003, pp. 673-674). Finalmente ella escoge para su explicación el término *spiritus* o cosa espiritual para confrontar esta noción con la de cuerpo material (Stein, 2003, p. 674), es decir, en principio utiliza el concepto de espíritu para hacer referencia a lo no espacial y no material (Stein, 2007, p. 953).

En la tesis doctoral *Sobre el problema de la empatía* aclara que todas las vivencias que tiene el sujeto, tanto las actuales como las pasadas, se van acumulando en el trasfondo de la

[219] Para poder completar las reflexiones sobre la persona como ser espiritual hemos tenido que recurrir a obras de Edith Stein que están fuera del intervalo de estudio y, por lo tanto, no las hemos catalogado como propiamente pedagógicas por no haberse escrito o expuesto con tal fin.

persona en lo que denomina corriente de conciencia (*der Bewusstseinsstrom*; Stein, 2008, p. 38). Aquí están presentes vivencias similares que se muestran con mayor o menor claridad formando una unidad (Stein, 2008, pp. 38-39). Pero para ella, esta corriente no es el alma como tal. El alma es aquello que subyace a estas vivencias haciendo que el yo sea el único portador de ellas y, por tanto, diferenciado de los demás (Stein, 2008, p. 39). Incluye también los llamados sentimientos espirituales como aquellos que son percibidos por el yo pero no están ligados al cuerpo físico (Stein, 2005a, p. 130). Si cada ser tiene su propia corriente de conciencia donde va acumulando las nuevas vivencias junto con las pasadas, y desde donde interacciona con el exterior a partir de los sentimientos espirituales, cada sujeto percibirá el mundo con matices propios y, por tanto, de forma diferente (Stein, 2008, pp. 81-82). Así llega al sujeto espiritual identificado como un individuo activo que influye en su ser y en el entorno, es decir, con sus actos configura su yo al mismo tiempo que es capaz de crear externamente un mundo de objetos según su voluntad (Stein, 2008, p. 81).

A partir de este razonamiento realizado en su tesis (Stein, 2008), manifiesta que se necesita definir algo más que pueda sostener la totalidad de la estructura de la persona. En este sentido, en *Estructura de la persona humana* habla de un elemento que ponga en relación el interior del ser o vida espiritual con el mundo exterior, e identifica al espíritu como el responsable de este salir de la dimensión interior mediante los actos espirituales (Stein, 2003, p. 708).

Posteriormente a este trabajo, en *Ser finito y ser eterno* matiza que para comprender la noción de espíritu y su relación con el alma y el cuerpo, hay que entender el concepto desde una visión más amplia que lo meramente *no corporal* y, desde aquí, considerarlo también como ser y vida: «Espíritu es sentido y vida» (Stein, 2007, p. 972). Por ello, en esta obra habla de la vida del alma como vida espiritual (Stein, 2007, p. 973). Para Edith Stein, vida espiritual es estar en movimiento desde el interior, ser consciente de este movimiento y ponerse en acción hacia uno mismo y hacia otros (Stein, 2007, p. 331).

Determina que las nociones de alma y espíritu no han de entenderse como excluyentes: «El "alma del alma" es de naturaleza espiritual, y el alma como un todo es un ser espiritual» (Stein, 2003, p. 708). La *naturaleza espiritual* se comprende en tanto en cuanto el alma está llamada a la unión con el Creador y de esta manera se acerca a los espíritus puros (Stein, 2007, p. 1047). El alma como *spiritus* es el fundamento para la configuración de todas sus fuerzas (Stein, 2007, p. 1048). Lo peculiar de este alma es que tiene que salir de su centro para relacionarse, y eso lo hace gracias al espíritu que es vida. Por eso declara en *Estructura de la persona humana,* que tener alma espiritual significa que

es un ente abierto a otro ser y así mismo, es decir, con facultad para tomar conciencia del tú y del yo, con una intencionalidad para captar objetos y una capacidad para recibirlos en el interior del alma (Stein, 2003, p. 688). Este recibir es visto como algo más profundo que la mera percepción, pues supone que el alma es penetrada espiritualmente apropiándose en su interior de aquello que ha sido aprehendido (Stein, 2003, p. 688). Para Edith Stein ésta es la particularidad que tiene en común la persona con el Ser Supremo-Dios y los puros espíritus, en que puede salir desde el fondo del núcleo del ser de una forma consciente y libre (Stein, 2007, p. 971). Pero se diferencia de ellos en cuanto que es además materia finita formada por cuerpo vivo y alma: «Está ligada a la materia por naturaleza» (Stein, 2007, p. 971).

Lo más interno del alma es lo más espiritual de ella y lo más alejado de la materia; al mismo tiempo, sin romper la unidad psicofísica, afirma que todo el cuerpo material también está impregnado por el espíritu (Stein, 2007, p. 972). En *Estructura de la persona humana* aborda este aspecto y afirma que, aunque el cuerpo no es de naturaleza espiritual, está regido por el espíritu (Stein, 2020a p. 98). Para explicar la relación cuerpo, alma y espíritu utiliza la expresión *mutua penetración*: «El cuerpo está por completo penetrado en el alma, de manera que no sólo la materia organizada se convierte en cuerpo penetrado de espíritu, sino que también el espíritu se convierte en espíritu materializado y organizado» (Stein, 2003, p. 682). De esta manera afirma que «… no hay ser alguno carente de espíritu: la materia informada es materia atravesada por el espíritu» (Stein, 2003, p. 693).

Al mismo tiempo reconoce que: «El espíritu necesita del cuerpo como instrumento del conocimiento –porque el conocimiento humano se construye sobre hechos sensibles y por eso está atada a los órganos corporales– y como instrumento de sus actos…»[220]. En este punto recuerda que el cuerpo tiene una naturaleza imperfecta y, por tanto, nosotros no podemos considerarlo como instrumento de percepción infalible, ya que es posible encontrarnos con obstáculos en el proceso de conocimiento del mundo exterior, del tú y del yo mismo (Stein, 2003, p. 426). Ni mi alma ni la del tú son transparentes para los seres creados en tanto que no pueden ser totalmente inteligibles (*intelligibilis*; Stein, 2007, p. 331). Incluso existen dificultades para el conocimiento del bien[221] y la verdad, cuestiones que pueden entorpecer al espíritu en la consecución de sus proyectos (Stein, 2003, p. 426).

---

[220] Traducción propia. (Stein, 2004, p. 74).

[221] Según el orden ontológico del ser, todo lo que es, es un bien: «Correspondiente con el orden objetivo del ser, según el cual todo lo que es, es también un bien, y para los otros seres reales puede tener un

Concluye que, en base esta estructura de la persona humana, existe una triple orientación del desarrollo: «… configuración del cuerpo, configuración del alma y desarrollo de la vida espiritual» (Stein, 2007, p. 1050).

2.7.2. La empatía y la apertura al exterior del yo.

En *Estructura de la persona humana* identifica como rasgo específicamente humano la espiritualidad entendida como una predisposición natural para la apertura interna y externa (Stein, 2020a, p. 65). El saber sobre sí mismo es apertura hacia el interior, el saber sobre los otros es apertura hacia el exterior (Stein, 2020a, p. 65).

En función de la capacidad de apertura al exterior, Edith Stein define la empatía como un tipo de conocimiento del mundo, los individuos y las relaciones que surgen, gracias al cual las personas se reconocen como sujetos en interacción y no como cosas físicas, es decir, identifica la empatía como un tipo de conocimiento intersubjetivo por el que se llega a la aprehensión de la conciencia ajena y su vivenciar (Stein, 2008, p. 11). Subraya que no es una mera percepción externa, sino que es una aprehensión aquí y ahora, *hic et nunc,* de un contenido externo pero localizado en la conciencia del propio yo, es decir, una vivencia ajena que se hace propia (Stein, 2008, p. 11). Lo diferencia de la sola percepción externa al considerar que ésta se queda en algo superficial y pasajero (Stein, 2008). Por tanto, no se trata de un mero conocimiento de lo que está viviendo la otra persona, sino que es un mirarse frente a frente y reconocer la vivencia del tú en el propio interior del yo como vivencia propia.

¿Qué aporta la empatía al ámbito pedagógico? La empatía nos permite conocer los actos ajenos realizados en ciertas circunstancias (Stein, 2008, p. 94), y con ello se nos da la posibilidad de comprender al prójimo en tanto en cuanto los actos son el reflejo de las vivencias de su yo personal (Stein, 2008, p. 83). Al mismo tiempo destaca que hay diversos modos de darse en las relaciones y de aprehender el vivenciar ajeno, lo que supone una necesidad de aprender a interpretar lo que expresan los semblantes y de deducir lo que se

significado determinado –ya sea incrementando el ser o estorbándolo–, puede todo ser no solo entrar en el conocimiento de un ser espiritual, sino alcanzarle en su ser internamente e inducirle a una toma de posición» (Stein, 2003, p. 220). Respecto al bien como acción específica, en su conferencia *Formación de la juventud a la luz de la fe católica* expone: «El hombre tiene conocimiento del bien, y su conciencia le dice, en

oculta detrás de ellos (Stein, 2008, p. 13). Estos detalles cobran especial relevancia en la fenomenología del acto educativo, por lo que lo abordamos con más detalle en el apartado correspondiente.

2.7.3. La contribución de los actos de empatía para el autoconocimiento de la persona.

Es parte de la esencia del ser humano como ser espiritual el tener una doble experiencia del yo, interna o psíquica y externa o física, que forman al mismo tiempo una unidad global (Stein, 2003, p. 594). Con esta percepción la persona es consciente de sí misma, no solo como cuerpo vivo, sino como un todo *yo corporal-anímico-espiritual* (*leiblich-seelisch-geistigen Ich*; Stein, 2020a, p. 30). Es decir, con la capacidad de apertura al interior la persona espiritual *es* y *vive*; además puede saber, conocer y reflexionar sobre su ser y sobre su vida (Stein, 2020a, p. 65).

Entre todas las percepciones que experimenta el individuo, la autopercepción del yo es completamente distinta y diferenciada del resto (Stein, 2003, p. 594). En su estudio doctoral, Edith Stein expone el significado de la empatía para la constitución de la propia persona (Stein, 2008, p. 96-97), y reconoce la existencia de un vínculo entre la autopercepción y la percepción que hacemos del prójimo: «Nuestra contemplación del interior, es decir, de nuestro yo anímico y sus cualidades, conlleva cómo nosotros miramos al otro y cómo el otro nos mira»[222]. En el mismo estudio afirma que para alcanzar este conocimiento intrapersonal también nos ayuda el conocimiento del *tú* (Stein, 2008, p. 134). Al mismo tiempo que interpretamos al prójimo por analogía con nuestro yo (Stein, 2003, p. 645), los actos de empatía suponen un ir y venir de percepciones a través de las cuales el *yo* se compara con una naturaleza semejante, se hace también objeto y se reconoce reflejado en los actos del *tú*, dándole luz sobre sus cualidades y sus carencias (Stein, 2008, p. 97). De tal forma, deduce que la empatía contribuye al autoconocimiento y autovaloración a partir de la reflexión de las conductas ajenas aprehendidas cuando se ponen en relación con la propia persona (Stein, 2008, pp. 96-97).

---

casos concretos, lo que tiene que hacer. Pero la voluntad no siempre tiende a lo que ha sido comprendido como un bien; se deja determinar por los instintos sensibles» (Stein, 2003, p. 426).

[222] Traducción propia. (Stein, 2008, p. 76).

La importancia en el mundo educativo de la empatía como fuente de conocimiento personal queda resumida en una frase de su tesis doctoral: «Sólo quien se vivencia así mismo como persona, como totalidad de sentido, puede entender a otras personas» (Stein, 2003, p. 199).

2.7.4. La persona es libre para emprender su formación.

Para Edith Stein, ser persona no solo quiere decir ser espiritual, sino también ser libre (Stein, 2020a, p. 65). Considera que la libertad no solo hace posible la acción educativa, sino que es además un elemento imprescindible para que pueda realizarse una verdadera formación humana, ya que se necesita la colaboración activa de la persona[223]. Identifica como actos libres: el trabajo cognoscitivo, el rendimiento de la voluntad y la aceptación o rechazo de los movimientos emotivos (Stein, 2015, p. 88). En base a ello afirma, que cuando el ser humano adquiere la capacidad para usar su libertad, deja de ser un simple material pasivo ante las influencias formadoras externas, y en su lugar puede confiarse a ellas o negarlas, puede buscar oportunidades para formarse o evitarlas (Stein, 2015, p. 88).

En la conferencia *Sobre el concepto de formación* reafirma esta idea al exponer que la persona libre es capaz de orientar su voluntad para el desarrollo de su cuerpo y alma afirmando: «La persona libre tiene en sus manos a "sí misma"…» (Stein, 2003, p. 190). Con ello insiste en que el individuo puede elegir lo que considera apropiado para el perfeccionamiento de su naturaleza y rechazar lo que supone que es perjudicial (Stein, 2003, p. 190).

Resume su idea de libertad con las siguientes palabras: yo puedo (*Ich kann*; Stein, 2020a, p. 65). En esta afirmación se engloba un complejo proceso de toma de decisiones del individuo como ser espiritual, en el que el yo personal se confronta con un estímulo externo:

> Como un ser vigilante y espiritual yo miro en el mundo de las cosas, pero no se me impone con facilidad: las cosas me incitan a seguirlas, a observarlas desde distintos puntos de

[223] Así lo exponía en 1933 en su conferencia *Formación de la juventud a la luz de la fe católica*: «La libertad la hace posible, pero también necesaria: conseguir la gracia, el permanecer y progresar en ella depende de la colaboración del hombre» (Stein, 2003, p. 427).

> vista, a profundizar en ellas. Si respondo a esta invitación, se me abren cada vez más y más. Si no las sigo –porque puedo rechazarlas– entonces permanece en mi un mundo pobre y fragmentado[224].

A medida que la persona va aprehendiendo la realidad, se le van abriendo cada vez más posibilidades de acción, pero a diferencia de los animales, el ser humano no está a merced de los estímulos, sino que puede aprender a enfrentarse a ellos gracias al desarrollo y perfeccionamiento de la libertad personal (Stein, 2020a, p. 66).

Desde esta libertad definida como el *yo puedo*, Edith Stein subraya en el curso *Estructura de la persona humana* que es un poder entendido como capacidad de acción y posibilidad de educación, y con ello se deriva el deber de la persona para formarse (Stein, 2020a, p. 66). Junto al deber, posee también la capacidad para ponerse fines o metas formativas, así como para querer responder a las exigencias poniendo en acción su voluntad, realizando u omitiendo actos (Stein, 2020a, p. 66).

2.7.5. El ser humano como persona espiritual en su dimensión social.

Anteriormente hemos remitido al curso *Estructura de la persona humana* donde Edith Stein afirma que es imposible pensar en el ser humano como un ser aislado, ya que pertenece a un mundo en el que están presentes una diversidad de interacciones. En este mismo curso enfoca el estudio de su dimensión social desde la consideración de la persona como ser espiritual. Así podemos leer en un epígrafe correspondiente a este curso: «El ser humano como persona espiritual: en su condición social, en su individualidad…»[225].

a) La persona como miembro de una comunidad.

Tras el reconocerse como ser que vive, con capacidad para saber de sí mismo y del exterior, la persona tiende a ponerse en relación con los demás (Stein, 2003, p. 594). En la conferencia *Fundamentos teóricos de la labor social de formación,* comienza afirmando que

[224] Traducción propia. (Stein, 2020a, p. 66).
[225] Traducción propia. (Stein, 2020a, p. 3).

todo ser humano tiene necesidad de vivir en sociedad (Stein, 2003, p. 130). Como seres sociales existe una capacidad natural de la persona para la apreciación de otros individuos: El ser de la persona brota hacia el interior y se descubre así misma su existencia, pero incluso con esto también sale hacia el exterior y descubre el ser, aquel que puede interpretar el mundo (Stein, 2020a, p. 30).

En base a esta realidad, en la citada conferencia aprovecha para manifestar que es ineludible el estudio de la persona, no solo como un ser individual, sino también como un ser social que necesita de una comunidad[226] para poder desarrollarse plenamente como ser humano (Stein, 2003, p. 129). Expone que los distintos miembros que constituyen al gran organismo de la humanidad se organizan en microorganismos en los que se establecen unos vínculos más estrechos: raza, pueblo, familia, clase social y profesional… (Stein, 2003, p. 131). En este entramado de relaciones identifica al ser humano como: «… miembro del gran cuerpo de la humanidad, nacido de la comunidad, en la comunidad y para la comunidad…» (Stein, 2003, pp. 130-131). Puntualiza que la persona es individuo al mismo tiempo que miembro de la comunidad, y esto no supone que el sujeto se funda con ésta en un mismo ser, sino que las cualidades de individualidad y condición de miembro conviven una junto a la otra, y ambas son imagen de su humanidad (Stein, 2004, p. 18). De esta manera, determina que el ser humano individual como miembro de una comunidad es la personificación de un tipo humano (*Menschentypus*) determinado: «Él tiene algo en la configuración de su ser personal que es común a todos los miembros de esa comunidad y que lo distingue de los miembros de otras comunidades…[227].

También lo identifica como tipo social, al considerar que parte de la conducta de cada individuo viene determinada desde fuera y es compartida con otros miembros de su comunidad (Stein, 2020a, p. 113). En este caso puntualiza, que esta influencia externa ejerce una modificación de lo configurado previamente en el ser (Stein, 2020a, p. 111). Para comprender este detalle, pone el ejemplo de los seguidores de los movimientos juveniles como tipos sociales, argumentando que éstos no son miembros ya formados desde el nacimiento: «… él ha llegado a serlo, quizá desde su etapa estudiantil»[228].

---

[226] Edith Stein define, en *Estructura de la persona humana,* el rasgo característico de una comunidad: «Cuando no son únicamente características externas las que señalan la pertenencia al grupo, sino que el miembro está vinculado con el todo por una vivencia, en ese caso podemos hablar de *comunidad*» (Stein, 2003, p. 586).

[227] Traducción propia. (Stein, 2020a, p. 111). En esta argumentación Edith Stein expone como ejemplo la diferenciación entre los miembros de dos pueblos alemanes: Suabia y Baviera (Stein, 2020a, p. 111).

[228] Traducción propia. (Stein, 2020a, p. 111).

Aunque la persona sea miembro de una comunidad, siempre mantiene algo propio que la distingue del resto, no solo en virtud del rol ejercido dentro del grupo sino también en función de su individualidad (Stein, 2003, p. 718). Por esta razón, realiza una precisión que supera los distintos tipos y subraya: cada uno no es solamente un ser humano, ni solo un representante de este u otro tipo, sino que es individuo (*Individuum*), creado único en su especie y diferenciado de los demás (Stein, 2020a, p. 19).

A pesar de existir una predisposición natural a la vida en comunidad, alguna persona puede mostrar una tendencia a evitar las relaciones sociales, y esto puede acontecer tanto de modo permanente como pasajero (Stein, 2003, p. 688). Esta situación no siempre responde a un acto voluntario y libre del individuo, pudiendo estar causada por diversos motivos (Stein, 2003, p. 688). Edith Stein identifica el agotamiento anímico como una posible causa de la evitación de las relaciones intersubjetivas: «También puede ser un estado de agotamiento anímico lo que nos lleve a conducirnos con indiferencia hacia otros hombres, no cerrándonos, pero sin entrar en ellos de la manera necesaria para recibir algo de ellos» (Stein, 2003, p. 685).

En sentido contrario, podemos encontrarnos con una persona que se vea atraída o influida por la fuerza que irradia otro individuo, aunque no sea consciente de ello, de tal forma que busque el contacto con el otro:

> Y también puede suceder que algo fluya de otra persona y penetre en mí de modo enteramente espontáneo, sin que lo queramos ni él ni yo. Cuando la otra persona irradia fuerza y frescor, algo de eso pasa a mí, y yo experimento una influencia "vivificante", un incremento de mi ser espiritual que me hace por mi parte capaz de una mayor actividad espiritual. (Stein, 2003, p. 688).

b) Interacción individuo-comunidad.

El individuo que se desarrolla en una comunidad entra en interacción con ésta, hecho que provoca que ambos se vean transformados: «Por el hecho de que un nuevo miembro crece en la comunidad y se desarrolla como un miembro suyo, la comunidad misma experimenta una transformación y un desarrollo dinámico» (Stein, 2003, p. 132). En la conferencia *Fundamentos teóricos de la labor social de formación*, Edith Stein identifica un

triple desarrollo: el de la comunidad, el de la persona en su calidad de miembro y el de la propia individualidad (Stein, 2003, p. 132).

La sociedad se vertebra con individuos que forman parte de un todo y es comparada por Edith Stein con un organismo: «Cada comunidad –desde la más reducida, la familia, hasta la más extensa, el conjunto de toda la humanidad– es de hecho un organismo, cuyos miembros y órganos son las personalidades individuales y los grupos enteros de personas»[229]. Lo que pueda experimentar la comunidad como unidad, no se identifica plenamente con el sentir de cada uno de sus miembros. Además, a la vivencia de la comunidad confluye algo de la personalidad de cada uno de ellos, algo que no comparte con el resto (Stein, 2004, p. 19). Por ello, al hablar de individuo y comunidad, en la conferencia *El intelecto y los intelectuales* hace referencia a la existencia de una personalidad individual y de una personalidad general (Stein, 2004, p. 144).

Para que la comunidad esté viva es necesaria una interacción activa, permanente y evidente. Por esta razón considera Edith Stein que es imprescindible desarrollar una conciencia de mutua responsabilidad[230] social en la persona: «Vivir en comunidad con los hombres quiere decir, en buena medida, verlos actuar y actuar con ellos» (Stein, 2003, p. 593). Visto de esta manera, la vida comunitaria se desarrolla como un proceso de interdependencia entre la comunidad y sus miembros, es decir, un sistema de correspondencia mutua en el que se van incorporando el destino y la historia de los implicados o protagonistas, al mismo tiempo que se configura históricamente al todo (Stein, 2020a, p. 30).

Si la comunidad es un sistema vivo, cada miembro de la misma tiene una función que desempeñar: «El mundo del hombre es un mundo social, en el que cada uno desempeña su papel determinado, y frecuentemente incluso más de un papel» (Stein, 2003, p. 593). Tanto en una organismo como en individuo existe una base común y un conjunto de miembros o secciones con sus propias funciones:

> Las fuerzas fundamentales del alma y del cuerpo son las mismas en todos los hombres, pero se encuentran dispuestas y desarrolladas en diferente medida y proporción, y a esto

[229] Traducción propia. (Stein, 2004, p. 144).

[230] En *Estructura de la persona humana* explica que la responsabilidad social tiene su origen último en la propia naturaleza del ser humano, por tanto, nace desde el interior de la persona y no puede venir impuesta desde fuera: «Necesaria, porque la comunidad de destino de los hombres es tal que cada hombre

> responde la posición que a los individuos y a los grupos corresponde en el conjunto social y la función que les compete. (Stein, 2003, p. 217).

La disposición de las fuerzas individuales permite la ordenación y la organización de la comunidad con un sentido propio (Stein, 2003, p. 217). De esta manera resalta el carácter sistémico de la sociedad, de tal forma que cuando se consigue una interacción coordinada y organizada de cada uno de los miembros y de los grupos, se hace posible el funcionamiento eficaz de la comunidad (Stein, 2003, p. 577). Edith Stein toma este argumento para establecer el valor de todas las personas dentro de la sociedad: «Es el fundamento de la igualdad de vida de los hombres: en su pensar, sentir, querer y obrar» (Stein, 2003, p. 131).

Para que esta efectividad en la organización social sea una realidad, ve necesario el conocimiento de las fuerzas humanas, tanto a nivel individual como comunitario (Stein, 2003, p. 217). Según el modo en el que se dé la colaboración mutua de todas las fuerzas se podrá definir la estructura del organismo social que está presente en cada comunidad, pueblo o nación, e incluso comunidad educativa; distinguir los diferentes tipos humanos que existen y valorar su importancia social (Stein, 2004, p. 144).

c) Agentes y necesidad de educación de la dimensión social para desarrollar la responsabilidad social.

Edith Stein destaca a los padres, hermanos, escuela, profesores y ciudad natal como principales agentes externos que influyen en el proceso de configuración social del individuo (Stein, 2003, p. 722). La confluencia de los factores externos y de las ya nombradas predisposiciones innatas, en actuación conjunta con estos agentes, es lo que puede justificar que los diferentes miembros de una misma familia, a pesar de haber compartido el mismo entorno, puedan mostrar tipos sociales diversos (Stein, 2003, p. 722).

La persona es un ser social por naturaleza, pero esto no quiere decir que venga al mundo ya hecho como un miembro de una comunidad (Stein, 2003, p. 129). Cuando Edith Stein ha presentado a la persona como un individuo en *status viae*, es decir, en proceso de

---

forma parte de ella como un miembro junto a otros miembros, con funciones recíprocas y en mutua responsabilidad ante Dios» (Stein, 2003, p. 577).

perfeccionamiento, no solo está pensando en la dimensión personal como un ser humano individual aislado (Stein, 2003, p. 427). En su reflexión tiene en cuenta además la relación con el prójimo, con la comunidad y con la Creación. Ella considera que esta relación también está en estado de suspensión, es decir, no acabada e imperfecta (Stein, 2003, p. 427). Como consecuencia de dicha imperfección, Edith Stein identifica la presencia del egoísmo, la sed de poder, las injusticias, abusos, etc. y presenta la educación de la persona en su doble dimensión, individual y social, como instrumento con el que poder superar estos obstáculos (Stein, 2003, p. 428).

La individualidad enriquece a la comunidad con las peculiares aportaciones de cada miembro, pero al mismo tiempo aparecen límites en los sujetos que son proyectados en la comunidad (Stein, 2003, pp. 131-132). Ante su imperfección natural ningún individuo puede entregarse totalmente a las necesidades de la sociedad, se guardan algo para sí y, por tanto, si las comunidades están formadas por sujetos de naturaleza limitada, como consecuencia, también tendremos comunidades imperfectas (Stein, 2003, pp. 131-132).

Todos los individuos que crecen en una comunidad son personas racionales y libres en virtud de su naturaleza (Stein, 2003, p. 133). Esta libertad personal se pone en juego en todo proceso educativo, incluso cuando se trata de la dimensión social (Stein, 2003, p. 137). Fruto de esta implicación, Edith Stein reafirma la inclusión de la educación de la libertad dentro de los planes de formación, con el fin de alcanzar un uso adecuado de la misma para el bien propio y el comunitario (Stein, 2003, p. 137).

Las disposiciones particulares y únicas de las que está dotado cada individuo encuentran un límite en el sentir, pensar y obrar común, pero gracias a la capacidad natural de la persona para relacionarse con sus semejantes se abren las puertas para el entendimiento e interacción interpersonal, pudiendo superar las posibles diferencias (Stein, 2003, p. 137). Junto a este elemento, Edith Stein identifica el hecho de compartir una misma naturaleza humana como otra de las razones por las que se puede dar ese pensar, sentir, querer y actuar conjunto. Ella quiere puntualizar que no sólo se trata de poder vivir en comunidad, sino también vivir como comunidad (Stein, 2003, p. 131), y para ello insiste en el desarrollo de la conciencia de responsabilidad social como un aspecto educativo imprescindible (Stein, 2003, p. 577).

En su exposición *Fundamentos teóricos de la labor social de formación*, además de las limitaciones presenta los beneficios derivados de la relación entre la persona y la comunidad. Reitera su postura según la cual considera que cada persona es apta para una u otra función según sus predisposiciones naturales y el desarrollo de las mismas, de tal

forma que todos y cada uno de los individuos son valiosos para la sociedad (Stein, 2003, p. 137). No solo se trata de hacer que la persona sea valiosa socialmente, sino que quiere conseguir que cada individuo así lo sienta (Stein, 2003, p. 136).

Cuando se descubren las disposiciones naturales particulares y posteriormente se desarrollan con el ejercicio de una voluntad libre, cada persona puede conocer su misión dentro de la sociedad (Stein, 2003, p. 138). Para realizar este descubrimiento, en la citada conferencia afirma que es imprescindible la educación y un correcto proceso de discernimiento vocacional. Expone también que las consecuencias negativas derivadas de un desajuste entre ambos aspectos, predisposición natural y profesión, recaen tanto en el propio sujeto como en la sociedad (Stein, 2003, p. 138).

En *Fundamentos teóricos de la labor social de formación* deduce tres razones que demuestran la exigencia de una cuidada acción educativa en esta dimensión: la comunidad es necesaria; la labor social de la formación es posible; y por tanto, la labor social de la formación es necesaria (Stein, 2003, p. 133). Y concluye que el educador, especialmente el de la escuela primaria, tiene una posición ventajosa de cara a la formación social del individuo, y su acción puede incluso ayudar a recuperar la familia y la comunidad (Stein, 2003, p. 148). A esta afirmación añade en la misma conferencia:

> La escuela correctamente llevada, realiza una labor social de formación, que hace al hombre capaz para cualquier posible comunidad. Desarrolla capacidad y espíritu de solidaridad, disponibilidad a incorporarse y a someterse, que darán buen resultado tanto en la familia como en la vida pública. (Stein, 2003, p. 148).

d) La configuración de la persona como un tipo social.

Retomamos la idea presentada en el apartado anterior sobre la formación de los tipos sociales, según la cual, un individuo no viene configurado como tal desde el nacimiento. En virtud de esta afirmación, manifiesta que la persona necesita de un entorno humano para beneficiarse de un desarrollo adecuado (Stein, 2003, pp. 721-722). Sin embargo, matiza que esta necesidad no implica que para darse este proceso formativo, el ser humano dependa exclusivamente de una comunidad concreta (Stein, 2003, p. 722). Al mismo tiempo, indica que el linaje o familia tampoco supone un determinismo para la configuración como un tipo social (Stein, 2020a, p. 116). Respecto a este punto hace una

aclaración y reconoce que en cada persona podemos encontrar un conjunto de particularidades asociadas a su procedencia, lo que denomina como disposiciones innatas (*angeborene Anlage*) y que la configura ya como una tipología propia en virtud de su estirpe (Stein, 2020a, p. 116). Por tanto, en el desarrollo del individuo comunitario también interactúan sus predisposiciones innatas[231] como ser social junto con los factores externos y las vivencias personales, pasadas y presentes (Stein, 2003, p. 721). Como resultado de esta interacción y de las reflexiones internas particulares se obtiene a una persona que forma parte de una comunidad y que se identifica como un tipo característico de la misma (Stein, 2003, p. 721).

El proceso de formación de la dimensión social no consiste simplemente en añadir o eliminar características del individuo, sino que conlleva un cambio más profundo, es decir, se da una progresiva reconfiguración interior:

> Aquello en lo que la persona se convierte cuando toma la configuración de un tipo nuevo no se añade sin más a lo que ella era antes, y tampoco desaparece por completo eso que la persona ya era. Lo que era, resulta formado de nuevo por lo que la persona recibe ahora en sí y por la actitud que toma ante esos elementos nuevos. (Stein, 2003, pp. 721-722).

Edith Stein reconoce que la dimensión social convive con la dimensión individual, pero advierte que la primera tiene mucho peso en la configuración global del sujeto: «Lo que la persona es en el mundo social, no es posiblemente lo único y determinante, pero tiene una contribución decisiva para la configuración de todo su ser físico y espiritual»[232]. De esta afirmación deduce que no se podrá comprender totalmente cómo está configurada la persona humana individual si no se investiga hasta qué punto está determinada por su ser social[233]. Adelanta que la respuesta que podemos obtener de este análisis tiene un significado temporal (*eine zeitbedingte Bedeutung*), pues según en qué época estemos, puede tener mayor o menor peso la consideración del ser social sobre el ser individual, o viceversa (Stein, 2020a, p. 119).

---

[231] Edith Stein, en *Estructura de la persona humana*, reflexiona sobre lo innato y lo adquirido, entendiendo por innato aquello que está presente en el individuo desde su nacimiento y como heredado lo transmitido por los padres, y concluye en este punto que todo lo heredado es innato (Stein, 2020a, p. 115).

[232] Traducción propia. (Stein, 2020a, p. 109).

[233] Traducción propia. (Stein, 2020a, p. 109).

e) Peligros potenciales en la configuración de la dimensión social.

Según denuncia Edith Stein en *Fundamentos teóricos de la labor social de formación*, una de las situaciones que se dan en la realidad es considerar al individuo como un ser social sin valorar su individualidad: «… se presupone "sin más" que el individuo pueda "co-participar", que piense y sienta como los otros. Y se le sitúa allí donde es útil para los objetivos de la comunidad» (Stein, 2003, p. 133). Este presuponer el lugar donde tiene que ubicarse la persona está fundado en las necesidades sociales sin valorar si puede ajustarse o no a las disposiciones internas. Cuanto más lejos se esté de éstas, mayor probabilidad existe de desencadenarse un conflicto entre las fuerzas dominantes, repercutiendo directamente en el desarrollo de la personalidad del educando (Stein, 2003, p. 134). En estos casos puede suceder que la comunidad ejerza una influencia superior sobre el individuo y éste se deje llevar sin oponer resistencia, o por el contrario, podemos encontrarnos con individuos que reaccionan para hacer valer su naturaleza individual (Stein, 2003, p. 134).

Cuando entran en contradicción las influencias externas con las internas se desencadenan conflictos de intereses que pueden llevar a la ruptura entre individuo y sociedad (Stein, 2003, p. 134). La mayor consecuencia negativa surge cuando esta situación se ve no solo de casos aislados sino en una considerable masa social, ya que pueden derivarse problemas de convivencia general (Stein, 2003, p. 134).

Siguiendo en la misma conferencia, expone de forma explícita el error al que puede conducir el individualismo, el cual «… acentúa solo el derecho del individuo al libre desarrollo…» y no reconoce una comunidad original, de tal modo que los grupos sociales serán vistos solo como una utilidad para la persona (Stein, 2003, p. 135). En el otro extremo plantea lo que denomina como socialismo, el cual no es entendido como una fuerza política[234], sino que lo identifica con un comportamiento comunitario según el cual el individuo está totalmente subordinado a las fuerzas sociales y su valor se mide según su utilidad social (Stein, 2003, p. 135). Manifiesta que una educación basada en esta tendencia producirá una carencia de personalidades autónomas: «… gente del montón, opiniones mediocres, –vacío e inauténtico, sin carácter propio, sin alma–» (Stein, 2003, p. 135). Como

[234] En la conferencia de 1930 *Fundamentos teóricos de la labor social de formación* la propia Edith Stein aclara en su conferencia que al hablar de socialismo no está haciendo referencia a ningún partido político, sino

ejemplo, en el curso *Estructura de la persona humana* de 1932 expone al respecto la situación vivida en su época: «Existe hoy una clara tendencia a mirar a las personas como determinadas únicamente por su condición de miembros de un todo social y negar su personalidad individual»[235].

Como implicación pedagógica deduce que ambas tendencias tienen que ser atendidas de forma equilibrada desde la educación.

f) La noción de pueblo en el pensamiento de Edith Stein.

Entiende el concepto *pueblo* como una comunidad con una estructura social propia y a la que pertenecen personas individuales (Stein, 2020a, p. 117). No engloba en sí a toda la humanidad ni se puede identificar totalmente con el Estado[236], pero sí es una estructura de más envergadura que otras como la familia, el grupo de iguales (Stein, 2020a, p. 117) o comunidad educativa. El pueblo necesita de un territorio, un espacio vital sobre la Tierra donde desarrollarse, realizar sus acciones sociales y experimentar destinos (Stein, 2020a, p. 117). Con este último detalle nos lleva a considerar que un pueblo no solo está formado por personas independientes con sus propias vidas, sino que las estructuras sociales son también consideradas miembros del pueblo, de tal forma que, al mismo tiempo que existen las historias de vida individuales, puede detectarse una historia de vida comunitaria (Stein, 2020a, pp. 117-118). Aunque es un hecho el surgir y la desaparición de los pueblos, también lo es que la vida y muerte de cada uno de los individuos no supone una condición directa sobre la existencia de aquellos como realidad social:

> En efecto, pertenece a la noción de pueblo que tenga una vida diferente de la vida de las personas concretas que lo forman. Así, los individuos que forman parte del pueblo nacen y

---

que usa este concepto únicamente vinculado a la relación individuo-sociedad y sus repercusiones en la pedagogía. (Stein, 2004, p. 135).

[235] Traducción propia. (Stein, 2020a, p. 109).

[236] En el curso *Estructura de la persona humana* Edith Stein distingue entre pueblo y Estado, declarando que mantienen una relación de la que pueden derivarse diferentes realidades sociales: «Por regla general, un pueblo crece hasta convertirse en una organización estatal, es decir, es una de sus funciones ideales el darse una forma de gobierno. Pero también puede suceder que un pueblo desaparezca sin haber logrado ser una organización estatal. Y puede ser que un pueblo sobreviva a su Estado. Es también posible que la fundación de un Estado preceda al crecimiento de su pueblo y así construya su base…» (Stein, 2020a, p. 119). Traducción propia.

> mueren sin que por ello el pueblo mismo nazca o muera, pero hay también un surgimiento y una desaparición de los pueblos mismos. (Stein, 2003, p. 726).

No obstante, para que el pueblo tenga vida, y por tanto historia, es necesario el concurso humano de cada uno de los individuos: «El pueblo no es real fuera de o por encima de sus miembros, sino precisamente *en* ellos» (Stein, 2003, p. 727). En este sentido, Edith Stein matiza que, además de nacer en un pueblo hay que vivir en él, lo que supone participar activamente: «Nacer en *este* sentido como miembros de un pueblo quiere decir estar llamado al cumplimiento de determinados cometidos en el mismo» (Stein, 2003, p. 732). De esta manera introduce los conceptos de noción de conciencia social y sentimiento de pertenencia al pueblo:

> Así, para que exista un pueblo es preciso que algunos de sus miembros tengan la viva conciencia de pertenecer a un todo y la voluntad de dedicarle al menos parte de sus esfuerzos. Es preciso además que esos individuos conscientes influyan sobre la conducta de los demás, o la valoren, de manera que esa conducta adquiera significado para el todo, así como –finalmente– que también quienes no viven como miembros conscientes del todo sean afectados por las acciones y destinos del mismo. (Stein, 2003, p. 727).

Con esta argumentación no busca la participación masiva de todos los miembros[237], sino que su pretensión es hacer énfasis en la necesidad de despertar la conciencia particular[238] de responsabilidad social respecto al destino del pueblo, para poder hablar posteriormente de una *voluntad colectiva*: «No obstante, si nadie fuese consciente de que está actuando como miembro del pueblo y de que es responsable del destino del mismo, no podríamos hablar de voluntad colectiva» (Stein, 2003, p. 727).

Teniendo en cuenta que considera que la trasmisión de la cultura es una de las funciones primarias de la escuela, cabe preguntarnos ¿cuál es la relación que establece entre ésta y la configuración de la dimensión social?, es decir, ¿cuál es la relación entre pueblo y cultura según Edith Stein?

---

[237] Así puntualizaba en *Estructura de la persona humana*: «Ahora bien, no es necesario que en todo lo que el pueblo hace o experimenta intervengan *todos* los hombres que pertenecen a él» (Stein, 2003, p. 727).

[238] Para exponer la necesidad de despertar la conciencia de responsabilidad social Edith Stein tomó como muestra el recién conquistado derecho al voto de las mujeres a raíz de la Constitución de Weimar de 1919 en Alemania. Remitimos a su biografía sintetizada en el primer capítulo de esta investigación en lo referente a su implicación política en esta cuestión.

g) Relación entre pueblo y cultura.

Distingue entre *vida externa* del pueblo en su relación con otros pueblos y la *vida interna* del mismo (Stein, 2003, p. 728). Como vida interna considera la autoconfiguración, la autoexpresión y la autoconservación del pueblo:

> *Autoconfiguración*: por tal cabe entender el crecimiento en número, la capacidad funcional corporal y espiritual y la ligazón interna de los miembros; los progresos en el conocimiento, en la vida de la fe y en las aptitudes prácticas; la manifestación de un estilo propio en la conformación de la vida (usos y costumbres) y la organización del Estado y del Derecho (vida política). *Autoconservación*: aquí se encuadran la producción material de bienes para cubrir las propias necesidades y la adecuada regulación del intercambio de los mismos (economía); el cuidado de la salud, la seguridad pública y el bienestar ("policía"); la educación de los jóvenes y del conjunto del pueblo en la conciencia de su pertenencia al mismo y en las aptitudes prácticas para la vida. *Autoexpresión*: dentro de ella caen el lenguaje y todas las creaciones de tipo industrial, comercial, artístico científico; también el estilo de la autoconfiguración en usos y costumbres, en las formas de la vida jurídica y estatal, en la vida religiosa. (La autoconfiguración y la autoexpresión son inseparables, de la misma manera que todas las funciones vitales en general están mutuamente imbricadas). (Stein, 2003, p. 728).

Edith Stein equipara la noción de autoexpresión con cultura, e identifica a ésta como un factor que contribuye a la unidad del pueblo: «La unidad del pueblo está en correspondencia con la unidad interior y la unanimidad en la cultura»[239]. Por tanto añade que la idea de pueblo y de cultura están interrelacionadas (Stein, 2020a, p. 118).

La cultura es además un medio de expresión de la humanidad de los sujetos que forman un pueblo: «Como "una cultura" se puede considerar una creación del intelecto humano, en la que todas las funciones esenciales de la vida humana (economía, derecho y estado, costumbres, ciencia, técnica, arte, religión) han hallado una expresión»[240]. Y al mismo tiempo afirma que «nos encontramos ante un pueblo cuando la vida en común tiene como objetivo, al menos, asumir todas las funciones vitales de la vida humana»[241].

---

[239] Traducción propia. (Stein, 2020a, p. 118).
[240] Traducción propia. (Stein, 2020a, p. 118).
[241] Traducción propia. (Stein, 2020a, p. 119).

El estilo de vida, es decir, las conductas externas e internas de los miembros en su conjunto, es lo Edith Stein denomina como idiosincrasia del pueblo (*Volkseigenart*) o carácter del pueblo (*Volkscharakter*; Stein, 2020a, p. 119). Un individuo o una comunidad pequeña no pueden dar consenso a los elementos que pueden configurar una cultura, lo que es propio de ellos es tomar parte de estructuras mayores (Stein, 2003, p. 728). Los pueblos son, por tanto, comunidades de vida que necesitan la transmisión intergeneracional de la cultura propia para fomentar la unión y la autoconservación (Stein, 2003, p. 728).

h) El individuo y el pueblo.

Distingue entre las expresiones *nacer en un pueblo* y *nacer de un pueblo* (Stein, 2003, p. 731), de tal forma que establece una relación entre las características personales heredadas y los elementos recibidos del exterior en la expresión de la dimensión social: «Existe una participación heredada en el modo de ser de la propia familia, así también se participa por herencia del modo de ser del propio pueblo» (Stein, 2003, p. 731).

El individuo que nace en un pueblo, lo hace como miembro del mismo, es decir, las características propias del contexto donde ha nacido se van impregnando en él desde el primer momento, y se puede decir que llega a ser un tipo de dicha comunidad (Stein, 2003, p. 731). Así lo expresaba en el curso *Estructura de la persona humana*:

> … desde el momento de su nacimiento está rodeado por las características propias de la comunidad popular que constituye su entorno y que, al ir asumiéndolas espiritualmente en sí de modo progresivo, le comunica la impronta correspondiente al carácter de ese pueblo y le va formando para que encarne el tipo del mismo. (Stein, 2003, p. 731).

Por otro lado, con la expresión nacer de un pueblo quiere subrayar la importancia que tiene el influjo de las características sociales heredadas: «El hecho de nacer *de* un pueblo significa todavía más: quiere decir ser engendrado por miembros de un pueblo, y por lo tanto ya traer consigo al mundo, como disposición heredada, el modo de ser propio del pueblo» (Stein, 2003, p. 731).

Entre sus reflexiones Edith Stein contempla el caso de las familias inmigrantes y la influencia que tienen las raíces familiares en la configuración del tipo social de sus miembros más jóvenes:

> Cuando una familia de inmigrantes se mantiene apartada de su nuevo entorno todo lo que le resulta posible, es más, cuando vive en el seno de toda una comunidad de inmigrantes, tampoco en sus descendientes se modificará mucho el modo de ser propio del país de origen. En cambio, si los hijos de esa familia están expuestos desde su primera juventud a todas las influencias de la nueva comunidad popular que constituye su entorno, por regla general encarnarán el tipo del pueblo en el que han crecido con sólo ciertas desviaciones, más o menos grandes, del "tipo normal". Digo "por regla general" y "más o menos", dado que no estamos aquí ante una ley natural exacta y que actúe de igual manera en todos los casos. (Stein, 2003, pp. 731-732).

A raíz del reconocimiento de la actuación conjunta de las determinadas disposiciones innatas y de la libertad individual frente a las influencias del entorno (Stein, 2003, p. 732), afirma que la capacidad para mantener el modo de ser propio del pueblo frente a los factores externos va a depender de una predisposición característica propia de cada comunidad[242]. Así mismo, esta variabilidad en la capacidad de resistencia también está presente de forma diferenciada en cada individuo y estructura: «En unos pueblos es mayor que en otros, e igualmente puede ser distinta en familias de un mismo pueblo y en individuos de una misma familia» (Stein, 2003, p. 732).

i) El significado de vivir como miembro del pueblo: el sentimiento de pertenencia y sus implicaciones educativas.

Por los efectos que tiene para la configuración del tipo social los vínculos que allí se establecen, es de gran importancia para Edith Stein investigar la relación que existe entre los individuos y las estructuras a las que pertenecen (Stein, 2020a, p. 24). El sentimiento de pertenencia que experimentan los miembros no está sostenido solamente por cuestiones externas, sino también por vínculos más profundos. La conciencia de conexión les lleva a

tomar postura frente a la realidad y a dar respuestas de valor (Stein, 2020a, p. 24). Ambos aspectos, conciencia y respuesta, no es igual en todos los miembros de la comunidad ni en todas las épocas (*alle Zeiten*; Stein, 2020a, p. 25). Como ejemplo de su tiempo exponía, en el curso *Estructura de la persona humana* de 1932, cómo estaba disminuyendo entre los jóvenes la importancia de la familia frente al prestigio que estaba adquiriendo el pueblo, la nación o la raza (Stein, 2020a, p. 25).

Ante esta realidad Edith Stein determina que no se puede hablar de una jerarquía de valores sociales estable y rígida, deduciendo la existencia de una sociedad dinámica necesitada de una respuesta educativa adecuada en cada momento histórico (Stein, 2020a, p. 25). Reconoce que los educadores no están libres de la influencia que supone esta variabilidad, no obstante los exhorta para que verifiquen si existe un orden objetivo en las diferentes estructuras independientemente de las opiniones temporales, con el fin de aplicarlo a la pedagogía (Stein, 2020a, p. 25).

Recordamos el punto de vista de Edith Stein que aconseja valorar a cada individuo como miembro de la humanidad en general y de una comunidad en particular, pues entre ambos niveles existe una mutua afectación:

> Hay que entender la humanidad como un único gran individuo (…). Cada ser humano individual es miembro de este todo. En cada miembro se muestra la estructura esencial del todo, pero a la vez cada cual tiene su propio carácter de miembro y debe desarrollarle, si quiere que el todo llegue a su plenitud. (Stein, 2003, p. 504).

Por tanto, concluye que la persona está inserta en la historia de la humanidad y, desde el punto de vista educativo, esta inserción en el conjunto es necesaria para que el ser humano se realice en plenitud (Stein, 2003, p. 504). Así lo afirma en el curso *Problemas de formación de la mujer*: «La especie ser humano solo se realiza plenamente en el camino de la historia mundial, en la que el gran individuo, la humanidad, se hace concreto» (Stein, 2003, p. 504).

El individuo recibe formación en la comunidad, desempeña una función en ella y desarrolla, en mayor o menor grado, su responsabilidad social (Stein, 2003, p. 737). Así vivirá como miembro activo del pueblo para el bien individual y colectivo:

---

[242] «Es característica de toda "disposición innata" una estabilidad más o menos grande frente a las influencias del entorno, esto es, una mayor o menor "fidelidad al propio modo de ser"» (Stein, 2003, p. 732).

> … desempeñar en la vida del pueblo alguna de las funciones vitales: implica contribuir mediante el propio trabajo a la conservación y aumento del bienestar del pueblo, formar a la juventud, expresar el carácter del pueblo en la propia actividad creativa, dirigir los destinos del pueblo desde un puesto de mando, etc. (Stein, 2003, p. 732).

A pesar de todo ello, Edith Stein declara que no se puede asegurar que todas las personas adquieran realmente un sentimiento de pertenencia al pueblo pues, aunque la mayoría de las veces se tenga experiencia de la vida comunitaria, no siempre se es consciente de la contribución personal ni de lo que tienen que estar agradecidos a aquel (Stein, 2020a, p. 125). Según su punto de vista, para desarrollar este aspecto es necesaria una reflexión personal que solo se puede lograr si el sujeto ha conseguido cierta madurez intelectual y espiritual. Son distintos grados de perfección que no se adquieren todos a la vez, y no todo el mundo puede alcanzarlos todos (Stein, 2020a, p. 125).

Valora la enseñanza de la historia como instrumento para despertar este sentimiento social (Stein, 2003, p. 737). Respecto a este argumento puntualiza, que el mero conocimiento pasivo del desarrollo histórico de un pueblo trasmitido en clases magistrales o de forma ocasional como unidades cuasi-personales no es suficiente para desarrollar dicho sentimiento (Stein, 2003, p. 737). Para alcanzarlo es preciso dar un paso más e implicar al educando en el estudio de tal modo, que pueda ser consciente de que él mismo es partícipe de la historia que se va haciendo[243]. De forma concreta pone el ejemplo del pueblo alemán en el curso *Estructura de la persona humana*:

> El cumplimiento vivo de lo que el pueblo alemán es, y al mismo tiempo la identificación con el nosotros en el que vivimos, no se producirá –por regla general– hasta que nosotros mismos "vivamos la historia", es decir, seamos testigos y estemos implicados en sucesos históricos de importancia [decisivos]. (Stein, 2003, pp. 737-738).

Junto al sentimiento de pertenencia, Edith Stein añade también la necesidad que tiene cada individuo de ser apreciado así como la dotación de sentido y valor de la vida humana (Stein, 2020a, p. 124). Desde el punto de vista pedagógico, estos elementos están llamados

[243] Teniendo en cuenta su experiencia personal ante la complicada situación sociopolítica de Alemania en la primera mitad del siglo XX, Edith Stein pudo afirmar en *Estructura de la persona humana*: «En los momentos críticos de la historia es cuando la persona se hace más consciente de su contribución a la vida colectiva, y de la importancia que tiene el pueblo para uno mismo» (Stein, 2003, p. 738).

a desarrollarse como dimensión social. Al igual que ocurría en la dimensión individual, la configuración social tampoco es un proceso automático y por tanto está sujeto a riesgos. En su curso *Estructura de la persona humana* expone esta posibilidad, afirmando que si este proceso no se realiza correctamente, nos encontraremos con individuos que se sienten fuera del sistema social:

> … se puede entender que se produzcan rupturas en la cultura del pueblo: hay seres humanos que se pierden en el camino hacia esta cultura popular o también en medio del apogeo diario de la vida humana, porque ésta no es sencilla, porque en el camino hacia la meta hay bloqueos y discrepancias. La existencia del ser humano no es un proceso determinado; la meta es una tarea que se puede alcanzar con mayor o menor perfección y también puede permanecer sin resolver. Por eso puedo comprender que las personas y los pueblos puedan perderse[244].

Tras realizar esta reflexión matiza que no se puede afirmar que esta ruptura y el desapego de la vida del pueblo deban entenderse siempre en sentido negativo (Stein, 2020a, p. 122).

Las limitaciones presentes en el desarrollo de la dimensión social tienen un doble origen. Por un lado nos encontramos con aquellas que están vinculadas directamente a la naturaleza del educando, y por otro, con las dificultades procedentes de los agentes educadores, especialmente de la familia y la escuela (Stein, 2003, p. 586). Profundizando en este aspecto, Edith Stein resalta que la tarea de los agentes educadores recibe además la influencia de la naturaleza propia de éstos, tal y como se hablará en un apartado concreto. Al mismo tiempo afirma que existe una fuerza dominante externa, identificada con el contexto sociopolítico que rodea al educador, que también puede condicionar su labor educativa: «Allí donde estas actitudes se convierten en dominantes, es muy difícil para el educador sustraerse a su influjo y no permitirles que marquen la dirección de su propia tarea»[245].

---

[244] Traducción propia. (Stein, 2020a, p. 122).

[245] Afirmación realizada en el curso *Estructura de la persona humana* (Stein, 2003, p. 586). En este curso y en *Problemas de formación de la mujer* expone estas dificultades y limitaciones procedentes del entorno sociopolítico. Así lo enfocaba en este último impartido en 1932: «Apenas existen hoy ya personas en Alemania que no hayan tenido que experimentar en cuán gran medida el trabajo profesional, la ganancia, la economía doméstica, el nivel de vida, y el sustento vital de cada uno y de las familias están en relación con la economía general, y con la situación interna y externa del Estado». (Stein, 2003, p. 464). Podemos

En este momento se pregunta si pueden existir teorías pedagógicas objetivas y neutrales. Como hemos visto, esta cuestión quedó solucionada cuando afirmó en el curso *Estructura de la persona humana* que no existe una educación neutral y recomienda que por regla general se intente huir de los extremismos. En el mismo curso se plantea otra cuestión que está estrechamente vinculada: «… en qué medida los individuos son responsables de las colectividades sociales, y por tanto sobre la relevancia de estas últimas para la pedagogía» (Stein, 2003, p. 587).

2.7.6. Las personas como protagonistas del proceso educativo.

Edith Stein nos ha presentado a la persona como miembro de la humanidad, con una misma naturaleza y que comparte un mismo destino (Stein, 2003, p. 577). Estas características semejantes permiten realizar actos en común al mismo tiempo que se puede respetar las particularidades, de tal forma que las personas implicadas en cada acto toman posiciones diferentes (Stein, 2003, p. 577). Como afirma en el curso *Estructura de la persona humana,* así sucede en cualquier intervención educativa: «… tal es el acto pedagógico, que es esencialmente acto del educador y del educando y exige de cada uno de ellos una participación diferente» (Stein, 2003, p. 577).

Tiene en cuenta además que se trata de un encuentro entre sujetos que tienen una naturaleza espiritual, lo que les posibilita el intercambio de bienes espirituales e intelectuales (Stein, 2003, p. 577). Gracias a esta interacción, se supera el aislamiento y se hace factible realizar un camino en comunidad (Stein, 2003, p. 577), vinculándose la dimensión individual y social de la persona.

Si el ser humano tiene una naturaleza limitada e imperfecta en todas sus dimensiones, tal y como nos ha presentado anteriormente, entonces también le ocurrirá lo mismo al educador y al educando. Cuando Edith Stein realiza su planteamiento pedagógico, considera importante tener en cuenta este aspecto y mirar a los principales protagonistas del proceso educativo como seres que también están en camino de perfección de su naturaleza o en *statu viae*, aunque es una imperfección que siempre presenta unida a la perfectibilidad (Stein, 2003, pp. 426-427).

---

observar que esta afirmación la realizó en el momento en el que ella misma estaba viviendo en primera

Determina que para poder emprender toda intervención educativa es imprescindible saber en qué punto del camino de perfección se encuentran tanto el educador como el educando: «… un conocimiento profundo del estado de suspensión mismo (es decir, de la naturaleza humana en statu viae, de la particular concreta situación [situación particular concreta] del alumno, finalmente de la situación propia del educador, el mismo ser humano en statu viae…)» (Stein, 2003, p. 427).

2.7.7. La persona del educando.

El conocimiento del estado particular establecerá la pauta a seguir en cada intervención educativa en la que se tenga en cuenta las potencias y sus posibilidades de actualización (Stein, 2003, p. 427). El individuo tiene que desarrollarse según su determinación natural, es decir, lo que es una posibilidad según su creación tiene que llegar a hacerse realidad, y éste es un proceso que dura toda la vida (Stein, 2003, p. 132).

a) El desarrollo de las potencias: proceso de actualización.

Retomamos la afirmación realizada por Edith Stein según la cual cada persona es portadora de unas facultades propias según la naturaleza humana y, al mismo tiempo, está dotada de una potencialidad o talentos particulares: «El individuo humano trae consigo al mundo fuerzas, las fuerzas de la naturaleza humana y las suyas individuales, que en el curso de su vida deben y quieren desarrollarse» (Stein, 2003, p. 133). Para que esas capacidades puedan perfeccionarse es necesario que lo que está en potencia se ponga en acto mediante lo que Edith Stein denomina *proceso de actualización*. Así lo explica en el curso *Estructura de la persona humana*:

> … no es en acto desde el comienzo de su existencia todo lo que es por naturaleza, sino que en el curso de su vida se va actualizando progresivamente. Esto es, en cada uno de los distintos momentos y fases de su existencia está actualizando *algo* de ella, y en ciertos instantes de gran intensidad… (Stein, 2003, p. 679).

persona los problemas en la educación alemana derivados de las decisiones del *III Reich*.

Continuando con este último argumento afirma que, aunque es un hecho que estas capacidades están llamadas a desplegarse, también lo es que nunca podrán alcanzar el máximo de su potencialidad (Stein, 2003, p. 679), e incluso una parte de ellas permanecerán toda la vida sin actualizarse (Stein, 2003, p. 647). Para guiar a la persona en el desarrollo de su potencial según estas disposiciones internas, el individuo es puesto en manos del educador (Stein, 2003, p. 199). A pesar de esta ayuda externa, en la conferencia *Sobre el concepto de formación*, Edith Stein presenta la mencionada limitación de la acción educativa con el fin de que el educador sea consciente de ella. Y añade que no solo no se podrá alcanzar el máximo rendimiento del educando sino que tampoco se podrá conseguir aquello que no esté presente en su propia naturaleza[246]: «Ningún material formativo del ámbito de las obras humanas, ninguna medida formativa de un educador pueden cambiar la naturaleza de un hombre, solo pueden contribuir para que siga, de entre sus posibles direcciones formativas, una u otra» (Stein, 2003, p. 192). Estas limitaciones propias de la naturaleza así como la acción desde el exterior y los materiales aportados para la acción educativa se convierten en condicionantes del trabajo formativo propio, a los que se unirá de forma determinante la libertad del propio educando[247].

Debido a las fuerzas limitadas del alma, el desarrollo de todas las capacidades en potencia no puede realizarse de forma paralela y homogénea: «Al hombre no le es posible desarrollar todas sus potencias simultáneamente y en igual medida» (Stein, 2003, p. 647). El trabajo intenso del entendimiento impide a la persona poder utilizarlo con plenitud de forma simultánea para otras tareas: «Cuando su entendimiento trabaja intensamente, apenas oye o ve lo que sucede a su alrededor» (Stein, 2003, p. 646). Además, Edith Stein expone que se necesitan circunstancias especiales para que pueda efectuarse el proceso de actualización e identifica el estado de ánimo como uno de los factores limitadores o potenciadores del aprendizaje: «Cuando está muy afectado emocionalmente, no puede valerse de su entendimiento» (Stein, 2003, p. 646). Por esta razón habla de la gradualidad

---

[246] Desde su postura católica afirma en esta conferencia que el único que puede transformar la naturaleza humana es Dios. Él interviene a través de una acción formativa directa en las disposiciones particulares, pudiendo influenciar de esta manera en el proceso de configuración del individuo desde su interior, y teniendo la posibilidad de conceder dones que a priori no estaban presentes en el individuo (Stein, 2003, p. 192).

[247] En relación a esta libertad, en esta misma conferencia *Vida cristiana de la mujer,* afirma que solo Dios puede modificar la naturaleza humana, pero también declara que la libertad como don de la persona siempre será respetada ante una posible intervención divina (Stein, 2003, p. 324).

del proceso educativo[248] según el cual, en cada momento el individuo solo puede actualizar un poco de toda su potencialidad y, a pesar de ello, reconoce que no todas las potencias podrán constituirse como hábitos (Stein, 2003, p. 647).

En el curso *Estructura de la persona humana* remarca que mediante la educación y como resultado de la progresiva actualización de las potencias, se produce una organización y reorganización interna del ser (Stein, 2020a, p. 64). Se puede observar cómo la unidad psicofísica va adquiriendo cada vez una mayor estructuración y diferenciación, una configuración multifuncional de la corporalidad y una experiencia interior más rica y consolidada (Stein, 2020a, p. 64).

b) De la heteroeducación a la autoeducación: límites y normas.

La concepción educativa de Edith Stein parte de la heteroeducación y camina hacia la autoeducación. Para ello, en la primera conferencia que impartió, *Verdad y claridad en la enseñanza y la educación,* establece que es imprescindible que el educador tenga clara la meta educativa, pues solo de esta forma podrá trasmitirla de forma efectiva y, por tanto, será asumida por el educando: «El hombre tiene que poseer clara percepción sobre lo que tiene que llegar a ser, para poder conseguir su autoeducación, que finalmente tendrá que sustituir a la educación dada por otros» (Stein, 2003, p. 69).

Sitúa el inicio de la formación de una persona en la educación de la higiene y la regularidad de vida desde su llegada al mundo, siendo imprescindible el establecimiento de normas y límites desde ese momento:

> La educación tiene que comenzar desde el primer día: educar a la higiene y a la regularidad y a una cierta contención del instinto. Si el niño se acostumbra a comer a determinadas horas, y nada fuera de éstas, así se acostumbra a que el organismo se adecue a este orden. Si se le cede según su real o supuesto deseo se convierte pronto en un pequeño tirano. (Stein, 2003, p. 377).

[248] El ser humano «… solo puede actualizarse gradualmente y en circunstancias especiales. Gradualmente, es decir, el hombre no puede actualizar de una sola vez toda la fuerza de que dispone por naturaleza» (Stein, 2003, p. 683).

Expone que cuando el adulto es el que organiza el orden de vida del menor, se está respetando su tiempo de juego, considerado por Edith Stein como un aspecto esencial para el correcto crecimiento y configuración interna. En su conferencia *El arte materno de la educación* lo expone de la siguiente manera:

> Además desperdicia sus fuerzas en pensar y decidir sobre asuntos que de por sí tendrían que estar regulados: por ejemplo, cuando [*sic*] y qué comer, qué tiene que vestir, etc., en vez de dedicarse a lo que es el principal campo de su actividad en estos años: su juego. (Stein, 2003, p. 377).

Respecto a la importancia del juego, en la misma conferencia identifica en él un instrumento a través del cual el menor puede aprender el respeto de los límites y las normas, desarrollando casi de forma natural las principales virtudes (Stein, 2003, p. 378). Los límites establecidos desde fuera aportan orientaciones al menor para evitar que se convierta en el dueño del entorno, aunque no se trata de una tarea fácil de asumir:

> La naturaleza del niño necesita de una dirección firme y fundamentalmente la exige, aunque en algunos casos la voluntad del educador se enfrente a menudo con los deseos del niño y aunque el instinto de poder, el instinto de imponerse, es connatural a todo hombre desde su origen y busca liberarse del dominio de toda voluntad ajena. (Stein, 2003, p. 377).

Si el educador no pone los límites necesarios, serán visibles las nefastas consecuencias tanto en el ámbito familiar como en el propio individuo[249]. Este último, según Edith Stein, podría tener dañada la capacidad de juicio, es decir, la persona que se ha educado con falsos límites y normas «… no es capaz de juzgar por sí mismo lo que es bueno para él y se esfuerza por conseguir cosas que de ningún modo le son útiles» (Stein, 2003, p. 377).

[249] Aborda este tema en la conferencia *El arte materno de la educación* en 1932: «… el pequeño egoísta se da cuenta de que tiene suerte con sus intentos, si con lloros, si con morros y berreos consigue, a pesar de las primeras negativas, que sus deseos se cumplan, que las amenazas no se llevan a cabo y que las órdenes son retiradas, pronto se convierte en el señor de la casa: como una plaga para la familia y sobre todo en su perjuicio propio» (Stein, 2003, p. 377).

En el caso contrario, si estos pequeños detalles se van fijando desde el principio se favorecerá el desarrollo de las virtudes, de la obediencia y el orden[250]. No se trata de imponerse sobre la voluntad del menor con autoritarismo pero tampoco se debe caer en el libertinaje, pues tanto uno como otro extremo tienen consecuencias negativas (Stein, 2003, p. 378). En el caso del autoritarismo, Edith Stein afirma que despierta tozudez, falta de sinceridad y destruye la voluntad del educando[251].

A estos razonamientos añade que si el menor no aprende estos aspectos en la etapa infantil como si de un juego se tratase, difícilmente lo aprenderá en la edad adulta. Los beneficios o perjuicios de tal educación se mantendrán a lo largo de toda la vida. Los beneficios o perjuicios de tal educación se mantendrán a lo largo de toda la vida:

> Quien en la tierna infancia no ha aprendido a obedecer, lo hará después en la vida con muchas luchas o nunca lo aprenderá (…). Y de nuevo sirve lo ya dicho, que si esto no se convierte en estos años fácilmente y a manera de juego en "una segunda naturaleza", difícilmente lo aprenderá después, o quizás nunca. (Stein, 2003, p. 378).

Deducimos que defiende un modelo educativo preventivo donde se plantea la necesidad de una conjugación equilibrada entre libertad y normas: «Tan necesario es, por una parte, dejar al niño libertad para que pueda desarrollar y accionar su naturaleza y grado de desarrollo, como que sienta sobre sí una voluntad inamovible que regula su vida para su bien» (Stein, 2003, p. 377). Según estos razonamientos, Edith Stein encuentra que la persona tiene una necesidad de guía, especialmente en los primeros años, que viene impresa en su naturaleza humana y está fundamentada en su estado de imperfección. En este sentido, determinará que la familia en primer lugar y posteriormente el educador en la escuela serán figuras imprescindibles para ir moldeando la voluntad y libertad del educando.

---

[250] «Esta habituación regular sirve al mismo tiempo como introducción a la *obediencia* y al *orden*, dos virtudes que tienen que irse promocionando en los primeros años» (Stein, 2003, p. 377).

[251] «Tan dañina como la desaconsejable libertad es la desaconsejable excesiva tutela. Quien exige obediencia en cosas que el niño solo puede decidir y hacer, quizás más correctamente y mejor que el adulto, está despertando terquedad y falta de sinceridad, o está destruyendo la voluntad para toda la vida» (Stein, 2003, p. 378). Sobre lo dos errores que identifica Edith Stein como falsa autoridad y falsa libertad y las

c) La expresión de la individualidad del educando en el contexto escolar.

En su curso *Problemas de la formación de la mujer* y tras haber tenido ya una extensa experiencia como docente, Edith Stein reconoce que el educando que tiene ante sí al grupo de clase es capaz de distinguir las peculiaridades de cada uno de los miembros, no solo a nivel externo, sino también respecto a la percepción de los aspectos interiores:

> Cuando tenemos ante nosotros una clase escolar, he aquí lo que nos muestra la primera mirada: ningún niño es igual a otro. Y no se trata solo de diferencias meramente exteriores que nosotros percibimos, sino interiores, que nosotros percibimos *junto con* las exteriores (…): tantos seres humanos, tantos *individuos*, es decir, seres con características propias. (Stein, 2003, p. 484).

Esta percepción realizada dentro del aula queda fundamentada desde la reflexión sobre la empatía como tipo de conocimiento intersubjetivo. En principio este hecho implica que el educador tiene ante sí los medios adecuados para acceder al educando con la simple lectura de expresiones corporales, faciales, verbales, etc. (Stein, 2003, p. 583). Sin embargo Edith Stein identifica la necesidad de dar un paso más para poder alcanzar el máximo conocimiento de la individualidad, lo que supone, según su parecer, que realmente se produzca un verdadero y sincero encuentro entre educando y educador. En este acercamiento cobra especial relevancia el papel que tiene el docente como modelo (Stein, 2003, p. 583).

Tras el mencionado conocimiento profundo de las diferentes individualidades, el docente podrá agrupar a los individuos por tipos donde se reconozca lo común sin olvidar lo particular: «Si los conocemos en un trato más prolongado podremos agruparles en grupos que se encuentran unidos interiormente por rasgos típicamente comunes, y separados de los demás mediante rasgos típicamente distintos; los individuos aparecen ahora como representante de un *tipo*» (Stein, 2003, pp. 484-485).

Como en un mismo individuo pueden darse características de otros grupos, no se puede hablar de tipos puros (Stein, 2003, p. 485). Recordamos la afirmación realizada por Edith Stein según la cual aunque un individuo pueda cambiar de un tipo a otro debido a las

---

consecuencias que de ellos se derivan, se puede leer más en el documento de su conferencia *El arte materno de la educación* (Stein, 2003, p. 378-ss).

distintas fases por las que pasa durante el propio proceso de desarrollo humano, siempre será de la especie[252] humana, es decir, su forma interior o naturaleza permanecerá siempre inalterable (Stein, 2003, p. 485).

En su curso *Problemas de formación de la mujer* explica que es imprescindible para cada educador tener presente la noción de *especie ser humano* y *tipos* respecto a sus implicaciones pedagógicas, con el fin de concretar la intervención educativa más adecuada en cada caso:

> Como *base para el trabajo práctico de formación* es menester claridad sobre aquello que la especie pide y sobre los límites que ella pone, con qué tipos de individuos hay que contar de hecho en casos determinados, y de qué manera se puede influir en ellos. (Stein, 2003, p. 486).

Desde el punto de vista de la práctica pedagógica, tanto la esencia inalterable como la mutabilidad de los tipos han de servir como puntos de apoyo junto con la importancia de observar los signos que ofrece cada educando y la valoración de las circunstancias del momento, evitando encasillar a los alumnos según las primeras percepciones externas: «… hay que intentar ver cada comportamiento como una reacción frente a circunstancias exteriores, que podría tener lugar de otro modo en otras circunstancias» (Stein, 2003, p. 489).

2.7.8. La persona del educador.

Para la elaboración de este apartado tenemos que partir de la afirmación que se ha ido manteniendo a lo largo de toda la exposición pedagógica steiniana, esto es, la práctica de todo educador está influenciada por el concepto de persona y la imagen del mundo que éste tenga (Stein, 2003, p. 562). Junto a esta visión también nos ha mostrado cómo en las teorías pedagógicas externas al educador, y muchas veces impuestas, también está

[252] Remitimos al apartado de antropología filosófica cuando Edith Stein habla de especie fundamentándose en el pensamiento tomista, el cual fue expuesto desde un punto de vista pedagógico en su curso *Problemas de la formación de la mujer*: «Bajo especie hay que entender aquí algo fijo, que no cambia. La filosofía tomista emplea también para ello la expresión forma, y con ello mienta una forma interior, que determina la estructura de una cosa» (Stein, 2003, p. 485).

presente una determinada cosmovisión y antropología (Stein, 2003, p. 562). Se mantiene firme al declarar que, sean cuales sean estas ideas o teorías, siempre tendrán efecto sobre la intervención educativa:

> … nunca dejarán de surtir sus efectos. Quien las defienda procurará actuar en consonancia con sus ideas, o también estará influido involuntariamente por ellas, incluso cuando su actuación práctica se vea determinada por concepciones opuestas más profundas, o de las que no sea claramente consciente. (Stein, 2003, p. 562).

Al ser ésta una realidad inevitable, Edith Stein exhorta a los educadores que escuchan sus conferencias pedagógicas a reflexionar y descubrir cuál es la antropología y la cosmovisión que dirige la intervención educativa de cada uno. A este análisis hay que añadir el conocimiento del material educativo que se pone en manos de los educadores (Stein, 2003, p. 66).

Partiendo de la aceptación de la necesidad y posibilidad de perfectibilidad del ser humano y basándose en la encíclica *Divini illius Magistri* (Pío XI, 1929), en la conferencia *Formación de la juventud a la luz de la fe católica* Edith Stein afirma que el individuo no puede formarse por sí solo sino que necesita la ayuda de un educador:

> Conocemos el fin del hombre y sabemos que esta vida le ha sido dada como camino para alcanzar ese fin. Sabemos que existe el peligro de que se desvíe de ese camino, que no conoce a priori el camino, y no es capaz de recorrerlo él solo. (Stein, 2003, p. 436).

Por esta razón se plantea la pregunta ¿quiénes son los llamados guías de aquellos a los que se les confían? (Stein, 2004, p. 84). Ante esta cuestión deduce un requisito esencial para quien asuma esta tarea: debe saber que se le deja en sus manos un material humano valioso[253] para que con su ayuda sea formado como miembro de la humanidad hacia aquello a lo que está llamado personalmente (Stein, 2003, p. 504). Desde este requisito, en esta última conferencia citada, identifica tres comunidades educativas principales: familia,

[253] Edith Stein subraya en el curso *Problemas de la formación de la mujer* que es inevitable que los educandos reciban influencia, aunque sea ejercida de forma involuntaria, por parte de los educadores. Precisamente por este motivo, ella insistía en la necesidad de que el formador sea consciente de su responsabilidad en la configuración del material humano que tiene delante (Stein, 2003, p. 539).

Estado e Iglesia (Stein, 2003, p. 436). En el curso *Problemas de la formación de la mujer* añade a este grupo la comunidad escolar.

Puntualiza que desde el punto de vista pedagógico no se trata de valorar el derecho que tienen dichas instituciones en el ámbito educativo sino que ha de cuestionarse si pueden contribuir a alcanzar el fin para el que el ser humano ha sido creado (Stein, 2003, p. 436). Respecto a la escuela, considera que tiene como fin primero la formación de los alumnos a través de los medios culturales (Stein, 2003, p. 539). No obstante, veremos cómo Edith Stein reconoce que esta institución tiene cada vez una misión educativa más amplia y una influencia perdurable sobre los educandos (Stein, 2003, p. 539).

a) La perfectibilidad del educador.

Al igual que ocurría en el caso del educando, ahora nos presenta al educador como una persona que tampoco ha llegado a la perfección de su naturaleza herida y, por lo tanto, también vive en un estado de suspensión o *status viae*. La vida de ambos está en camino hacia la imagen perfecta, y este caminar se hace presente en cada acción y relación educativa:

> … es posible deducir que no hay educación humana que pueda llevar al hombre fuera del status viae; por un lado, porque no hay ninguna seguridad definitiva contra la debilidad, la enfermedad, el engaño, el error y el pecado; por otro lado, porque también el educador en su labor educativa permanece sometido a estas carencias[254].

Debido a este estado de imperfección, la intervención educativa de todo educador, incluso si cuenta con buena predisposición, puede ir alejándose del fin último al que debe dirigirse. Por este motivo, además de insistir en la importancia que supone que todo educador tenga claridad en cuanto al sentido de la vida del ser humano y los objetivos de su educación, en la conferencia *Formación de la juventud a la luz de la fe católica* incide en la necesidad de valorar los medios e instrumentos con los que se cuenta para realizar una correcta intervención:

> … además, es necesario un criterio para el conocimiento de la decisión *correcta,* es decir, claridad sobre cual sea el fin del hombre; finalmente, conocimiento y –cuanto sea posible– dominio de los medios y caminos que puedan conducir a la meta. (Stein, 2003, p. 427).

De esta situación personal de naturaleza sin terminar se deriva que todo educador necesitará de una formación permanente, de esta forma se podrá ir solventando el *cuanto sea posible* presente en la afirmación anterior (Stein, 2003, p. 427).

b) El sentido de las nociones de verdad y claridad en la educación.

Consideramos que al iniciar su serie de conferencias pedagógicas identificando los conceptos de *verdad* y *claridad* como ejes esenciales del proceso pedagógico, pretendía establecer las bases de una educación que fomente en los educandos un pensamiento crítico autónomo y eficaz ante los estímulos percibidos (Stein, 2003, p. 66). De forma concreta, cuando habla de verdad y claridad está haciendo referencia al punto de partida y meta de la educación y de la enseñanza. Como el educador es el instrumento para poder alcanzar dicho objetivo educativo, será totalmente necesario que él mismo tenga esta capacidad: «… una percepción clara y juicio verdadero, y sea capaz de formarse él mismo tales juicios» (Stein, 2003, p. 66).

Como primer paso que debe dar un buen educador, Edith Stein identifica el saber acceder al interior de cada educando con el fin de comprender lo que necesita, y para ello es imprescindible tener un conocimiento verdadero de la naturaleza humana (Stein, 2003, p. 70), aspecto que ella incluyó y hemos desarrollado al comienzo de su esquema pedagógico. Con este saber se podrá establecer de forma más certera el punto de partida y los objetivos, también nos permitirá trazar el camino por el que acompañar al educando (Stein, 2003, p. 70).

Cuando Edith Stein enfoca el análisis en la figura del educador recupera las nociones de individualidad y talentos personales como características de la persona. Si el propio educador conoce y comprende su propia individualidad, podrá entender y atender mejor a

---

[254] Edith Stein lo expresa en su conferencia *Formación de la juventud a la luz de la fe católica*, y basándose en la antropología teológica católica, añade la necesidad de la acción de Dios para alcanzar la perfección: «Convertir el estado de suspensión en "status termini" solo es posible a Dios» (Stein, 2003, p. 427).

la individualidad mostrada en sus educandos (Stein, 2003, p. 248). De forma similar sucede con los propios talentos, los cuales necesitan ser cuidados para poder sacar lo mejor del educador y de los alumnos:

> … nadie puede dar lo que no tiene y el que deja atrofiarse lo mejor que posee para luchar por algo que por naturaleza no le corresponde, está matando todo efecto fructífero. Quien por el contrario desarrolla su naturaleza individual, puede al menos en *un* sector crear y trabajar gozoso, y despertará a su alrededor alegría. (Stein, 2003, p. 248).

c) Formación del profesorado: licenciados y maestros.

En 1932 escribió el artículo *Maestras de formación universitaria y de magisterio* en la que abordó la cuestión de la formación del profesorado de las distintas etapas escolares[255]. En este trabajo expresa su temor ante la creación de dos grupos separados y descoordinados entre profesores licenciados y maestros. Localiza la raíz de las posibles discrepancias en los diferentes enfoques de la formación que reciben, esto es, una visión global de todas las materias, como sucede en la etapa de primaria, frente a la preparación específica en un ámbito en el caso de los licenciados, o dicho según su visión, la extensión a costa de la profundidad y solidez (Stein, 2003, p. 354). Respetando estas diferencias, defiende que no se deberían establecer divisiones sino todo lo contrario, reconocer la mutua necesidad: «En la enseñanza y en la educación existe la posibilidad y la necesidad de una recíproca complementación» (Stein, 2003, p. 354). En el caso opuesto, la competencia de los distintos especialistas por atraer el tiempo y el interés de los estudiantes hacia las propias materias y la carencia de una colaboración interprofesional, tendrá su más importante repercusión en los propios jóvenes. Éstos terminan con un exceso de información que provoca sobrecarga y dispersión intelectual, en lugar de alcanzar una formación estructurada que les aporte una visión global y unitaria de todo el saber a partir

[255] Siendo profesora de Espira, vivió en primera persona la división real que se podía apreciar en la actitud mostrada por los dos grupos de educadores, licenciados y maestros. Este planteamiento surgió ante la reforma escolar sobre la formación del profesorado de 1910. Aunque reconocía que se trataba de un sistema relativamente nuevo y, por lo tanto, no se podían extraer resultados objetivos o científicamente probados, sí se atrevió a exponer unos argumentos para reflexionar en este artículo de 1931 *Maestras de formación universitaria y de magisterio* (*Akademische und Elementarlehrerin*) (Stein, 2003, pp. 353-357; 2004, pp. 126-129).

de las relaciones y vínculos entre los distintos conocimientos científicos (Stein, 2004, p. 127).

Identifica como ventajas de una formación especializada en determinadas materias el dominio de los contenidos y la capacidad del profesorado para tener su propia opinión crítica sobre la información que aparece en los libros de texto y en otras publicaciones (Stein, 2003, p. 355). No menos importante es indicar que esta capacidad de dominio de la materia y la actitud de seguridad mostrada por el profesor son para Edith Stein un motor que impulsa a los educandos hacia un trabajo autónomo:

> Su enseñanza causará la impresión de que en su área él se encuentra verdaderamente como en casa, que dispone de mucho más de lo puede mencionar en clase, que en él se tiene un guía seguro. Esto despierta respeto, confianza y emulación[256].

Por otro lado, señala como desventaja la posibilidad de caer, por parte de quien se ha especializado en un área determinada, en una visión intelectual restringida a su campo de conocimiento y, aunque domina los métodos técnicos, carece una formación general y de una reflexión filosófica que le permita realizar una conexión con las demás áreas del saber (Stein, 2004, p. 127). Para superar esta limitación, Edith Stein propone la formación dada en las escuelas de magisterio en las que se ofrece una preparación pedagógica que aporta una visión global del mundo y del aprendizaje de la persona, junto con los contenidos propios de las diferentes áreas de conocimiento. Considera que este enfoque formativo supone una ventaja: «La formación pedagógica confiere de antemano a la praxis didáctica la subordinación de todas las materias de enseñanza bajo un objetivo pedagógico consolidado en una visión del mundo, y su sistematización en una única formación orgánica» (Stein, 2003, p. 356), formación que se ve reflejada en el día a día en el aula (Stein, 2003, p. 356). No sucede lo mismo en el grupo de licenciados, en cuya preparación el protagonismo recae en la especialización en un ámbito determinado olvidando aspectos esenciales de pedagogía (Stein, 2003, p. 356).

Junto a éste aspecto defiende también como beneficio para el alumnado la aportación que supone tener un único educador por clase. Respecto a la defensa de este argumento afirma en su conferencia *Maestras de formación universitaria y de magisterio*:

> El sistema de un único maestro para cada clase, favorece la concentración, es decir, la presentación de diversas disciplinas con un objetivo común, equilibrio de las exigencias de cada disciplina, y sobre todo presta atención a las energías de los alumnos. (Stein, 2003, p. 356).

Según este razonamiento, al docente especializado, el cual realiza su trabajo en un sistema educativo también basado en la separación por materias, no le será fácil llegar a establecer una relación educativa que realmente llegue a tocar el interior de cada ser. Para Edith Stein, esta dificultad supone una traba para el verdadero trabajo educativo:

> Hablando con franqueza, el sistema de maestros especializados hace muy difícil un verdadero trabajo educativo. Cuando uno pasa con la clase solo pocas horas a la semana, no llega a establecer con ella ese contacto personal que es necesario para producir sobre los niños y los jóvenes un efecto profundo (Stein, 2003, p. 356).

Para compensar las limitaciones de una y otra modalidad defiende la importancia del trabajo en equipo dentro del claustro como tarea imprescindible en toda acción educativa (Stein, 2003, p. 356). De esta manera, unos podrían aportar las bases pedagógicas requeridas, mientras que otros incentivarían y acompañarían la formación permanente orientada a una mayor profundización y especialización en los conocimientos (Stein, 2003, p. 356). Respecto a la formación del profesorado fija un objetivo común para ambos grupos: «El ideal sería una combinación de las dos: una formación filosófico-pedagógica, que diera claridad sobre el sentido de cada sector del saber, y su significado en el conjunto del sistema educativo, y una formación especializada en un campo particular» (Stein, 2003, p. 356).

d) La formación científica del educador.

Por propia experiencia defiende el carácter formativo que tiene el trabajo científico para todo educador, maestro o especialista (Stein, 2003, p. 357). Subraya que en una auténtica formación científica aporta unas fuerzas morales (*sehr wertvolle moralische*

[256] (Stein, 2004, p. 127). Traductor propia.

Kräfte; Stein, 2004, p. 129) de gran valor para el mundo de la educación: «Un trabajo científico exhaustivo es una educación para la meticulosidad, para la honestidad, para la aversión a la mediocridad y a la superficialidad, contra todo obrar con palabras tras las que no hay un sentido claro y vivo[257].

Con una buena formación científica[258], el educador, tanto el licenciado como el maestro, podrá mantener y trasmitir una actitud segura y sólida al mismo tiempo que será capaz de dar respuesta a las inquietudes que surgen en los educandos: «Quien llega a la escuela con este tipo de formación provocará, de forma involuntaria, un gran efecto educador solo por la forma en la que realiza su trabajo» (Stein, 2004, p. 129). Sin embargo, cuando un educador se presenta con opiniones inseguras y sin revisar, o con unas conclusiones de lectura sin haber hecho un trabajo previo de profunda reflexión, provocará entre los alumnos confusión (Stein, 2015, p. 9). En vista de los beneficios de la formación científica, los cuales se extienden incluso a toda la institución educativa, Edith Stein insta a la creación de grupos de trabajo conjunto formado por maestros y licenciados (Stein, 2003, p. 357).

e) Límites del educador: la necesidad de comprender a la juventud.

Edith Stein concreta dos fuentes desde donde pueden surgir las limitaciones que tiene todo educador. Por un lado, estarían aquellas que tienen su origen en la persona del educando, su naturaleza y libertad:

> Todo educador debe ser bien consciente de que su actividad tiene unos *límites.* Estos le vienen marcados por la *naturaleza* del educando, de la que no se puede "hacer" todo lo que se quiera, por su *libertad,* que se puede oponer a la educación y hacer vanos sus esfuerzos… (Stein, 2003, p. 574).

---

[257] Traducción propia. (Stein, 2004, p. 129).

[258] Edith Stein está hablando en esta conferencia sobre la formación específica de la mujer y su contribución al desarrollo del pueblo por parte de las maestras. Sin embargo, al hablar de la formación específica de dicha profesión, las reflexiones se pueden extender tanto para la mujer como para el hombre pues ella no encasilla a la persona en una profesión en función de su sexo. En la conferencia de 1928 *El valor específico de la mujer en su significado para la vida del pueblo* (*Der Eigenwert der Frau in seiner Bedeutung für das Leben des Volkes*) podemos leer más sobre su opinión respecto a la formación de las maestras (Stein, 2003, pp. 71-87; 2015, pp. 1-15).

Por otra parte identifica los obstáculos que surgen del mismo educador. Éste tiene límites para alcanzar un pleno conocimiento propio y de cada uno de sus educandos[259], dificultad que se agrava por los cambios que surgen entre las distintas generaciones. Lo exponía de la siguiente manera en su curso *Estructura de la persona humana*:

> … por las *propias insuficiencias del educador*: ante todo, por la limitación de su conocimiento. Así, por más que lo intente, el educador no logrará nunca comprender perfectamente la naturaleza del educando. (Hemos de tener en cuenta especialmente el carácter misterioso de la *individualidad.* Tampoco debemos olvidar que con cada *generación* aparece algo nuevo, no enteramente comprensible para la generación anterior). (Stein, 2003, p. 574).

Con el fin de poder comprender a la juventud, Edith Stein afirma que los educadores no pueden desvincularse del mundo[260]. Deben conocer la realidad tal cual es, evitando las utopías pues es allí donde van a vivir los educandos. Aunque reconoce la existencia de dificultades en este conocimiento debido a la creciente diferencia generacional, no por ello debe dejar de intentarse el acercamiento entre ambos si realmente se busca ayudar a los educandos en su camino de perfección:

> No obstante, hay que seguir manteniendo el contacto. La generación actual ha pasado por muchas crisis; ella no puede entendernos, pero nosotros debemos esforzarnos por entenderla a ella; quizás, entonces, podamos ayudarle un poco (…). Y las niñas[261] mismas ya llevan a dentro todo tipo de vivencias. Todo esto hay que valorarlo. (Stein, 2002, p. 984).

---

[259] Desde su concepción católica recuerda una vez más en el curso pedagógico *Estructura de la persona humana* que el verdadero educador es Dios: «Todo ello nos recuerda que el auténtico educador es Dios. Sólo Él conoce a todo hombre hasta su más profundo interior, sólo Él tiene a la vista con toda nitidez el fin de cada uno y sabe qué medios el conducirán a ese fin. Los educadores humanos no son más que instrumentos en las manos de Dios» (Stein, 2003, p. 574).

[260] Recordando su experiencia como formadora de maestras, se lo escribía a Calista Kopf en una carta enviada el 20 de octubre de 1932: «… que las maestras tengan ellas mismas ese espíritu y lo encarnen vivamente. Pero, además de eso, tienen también el deber de conocer la moda en la que se van a mover después las niñas» (Stein, 2002, p. 984).

[261] En este texto enviado a Calista Kopf hace una mención explícita a las chicas, pero en la ya citada carta de febrero de 24 de 1933 enviada a Conrad-Maritus donde abordaba el deseo de formalizar las bases de una pedagogía, habla de la educación de la juventud en general, chicos y chicas.

Desde su visión optimista de la educación según la antropología teológica católica, ella está convencida de que, aunque el educador no siempre pueda ver los resultados positivos de su intervención, toda acción tiene su efecto en el educando si tenemos en cuenta que en ella subyace la intervención de Dios como verdadero educador. Hace alusión a ello en la conferencia *Vida cristiana de la mujer*:

> Si, por tanto, la inseguridad de toda obra educativa natural lleva al educador a valorar con modestia la propia acción, no debería sin embargo volverle completamente escéptico y hacerle desesperar de todo el sentido de sus esfuerzos (…), debería contarse con que en la divina economía de salvación ningún verdadero esfuerzo queda sin fruto, incluso allí donde los ojos humanos no pueden percibir otra cosa que fracaso. (Stein, 2003, p. 332).

Esta visión del educador como instrumento de la acción de Dios[262] y, por tanto, fuente de confianza en la intervención educativa humana, era presentada por Edith Stein a los educadores católicos durante el curso *Estructura de la persona humana*:

> El pensamiento que debe darle fuerzas para acometer tan peligrosa tarea es precisamente el mismo que hace la tarea ser tan peligrosa: que se llama cooperar en una obra de Dios. Al educador se le exige que haga lo que esté en su mano. Una vez lo haya hecho, puede confiar en que su insuficiencia no echará a perder nada, y que lo que él no logre hacer se cumplirá de otra manera. (Stein, 2003, p. 576).

Esta confianza no exime de responsabilidad al educador y por ello determina que entre la hiperactividad y la pasividad existe un camino que el formador debe seguir (Stein, 2003, p. 576). Por la parte que le corresponde, deberá acudir a las ciencias para conocer la naturaleza humana y juvenil, y en el curso *Estructura de la persona humana* cita expresamente a la psicología, la sociología y la antropología (Stein, 2003, p. 574), tal y como hizo al elaborar su esquema pedagógico.

---

[262] En este sentido, remite a Santo Tomás de Aquino en la obra *¿Qué es el hombre?* para identificar la acción del hombre en relación a la de Dios como *causae secundae*: «Dios deja las criaturas un ser propio y una actividad propia (…). Tomás expresó la actividad propia de las criaturas en su relación con la omniactividad de Dios, denominando a aquéllas [*sic*] *causae secundae*» (Stein, 2004, p. 794).

f) Actitud del educador: educere y educare.

Como actitud deseable en el educador destaca en primer lugar el reconocimiento del valor de la persona del educando. Así lo expone en su curso *Estructura de la persona humana*: «De entrada, una profunda veneración y un santo respeto ante los jóvenes cuya educación se le confía» (Stein, 2003, p. 574). Junto a este reconocimiento, reitera la necesidad de valorar la individualidad del educando como otro elemento que ha de estar presente en la actitud del educador: «En la naturaleza humana y en la naturaleza individual de cada joven está inscrita una ley de formación a la que el educador debe atenerse» (Stein, 2003, p. 574).

Para Edith Stein, el trabajo del educador es como el del jardinero y el del escultor al mismo tiempo, ya que el educando es portador de una ley interna como una semilla que tiene que germinar, y paralelamente es como la arcilla que tiene que ser moldeada desde fuera (Stein, 2004, p. 52).

Con esta metáfora podemos ver cómo busca una propuesta de intervención en la que se mantenga un equilibrio entre los conceptos de *educere* y *educare,* donde el educador vaya ajustando su intervención de tal modo que se pueda ir pasando desde una heteroeducación a una autoeducación, realizando un trabajo que respeta el desarrollo natural del niño al mismo tiempo que media desde el exterior para ir moldeándolo hacia la imagen de persona prevista.

Al mismo tiempo hace hincapié en el sincero y verdadero encuentro[263] entre educador y educando para que la intervención de frutos. Remite a la comunicación espiritual presente en los actos de empatía: «La naturaleza espiritual del hombre (…) exige asimismo espiritualidad en el acto pedagógico (…) sólo podrá acceder a la singularidad de cada individuo mediante un contacto espiritual vivo» (Stein, 2003, p. 574).

En cuanto al rol del educador afirma en la conferencia *Fundamentos teóricos de la labor social de formación*, que aquel debe situarse a la cabeza de la clase pero en una disposición abierta al servicio y a la comunión con los educandos, despertando en ellos su sentimiento de confianza y de respeto de su dignidad: «El amor despierta amor y confianza.

---

[263] Respecto a este encuentro, en *Estructura de la persona humana* Edith Stein subraya la confianza y la colaboración con Dios como clave para obtener los efectos positivos del proceso educativo: «Cuando en ambos, educador y educando, esta fe sea viva, y sólo entonces, estará dado el fundamento objetivo para una correcta relación entre ellos dos: aquella confianza pura y gozosa, superior a cualquier inclinación

El respeto eleva al niño al sentimiento de su propia dignidad» (Stein, 2003, p. 145). Mediante la confianza que desprende el educador se podrá atraer la atención y motivación del educando, especialmente de los que más lo necesitan:

> … el cariño y la confianza son la base necesaria para toda influencia educativa profunda. Este cariño y esta confianza deben ser ganados por la maestra con su actitud cariñosa e imparcial (…) también a los nada amables, a los difíciles, a los insoportables, y precisamente a ellos, porque desde luego son los más necesitados… (Stein, 2003, p. 81).

Edith Stein propone la educación como un arte, donde el amor es el principio que lo rige: «El conjunto de la educación tiene que ser regido por *el amor*, que se percibe en toda medida tomada y no deja lugar al temor» (Stein, 2003, p. 379). Los momentos más delicados de la educación son aquellos en los que el educando necesita ser corregido y es aquí donde más puede destacar dicha confianza, evitando todo autoritarismo: «Con mucho amor tiene que ser dirigido y no corregir y castigar» (Stein, 2003, p. 378).

Para conseguirlo, el educador debe poner su formación intelectual al servicio de lo que es realmente la educación y desarrollar la capacidad para reconocer las necesidades de sus alumnos en todas sus dimensiones: «Solo quien presta atención a estas normas dadas naturalmente, podrá, con el material humano puesto en sus manos, formar una comunidad en la que las disposiciones individuales y sociales alcancen su equilibrio y armonía…» (Stein, 2003, p. 144).

2.8. FENOMENOLOGÍA DEL ACTO PEDAGÓGICO

2.8.1. Enseñanza y aprendizaje.

a) Agentes educadores: las manos que trabajan y los instrumentos.

Citando la encíclica *Divini illius Magistri* de Pío XI, Edith Stein afirma que: «"La educación es necesariamente obra de la comunidad, no del individuo"» (Stein, 2003, p.

---

humana, en que los dos trabajan al unísono en una obra que no es asunto personal de uno u otro de ellos, sino de Dios mismo» (Stein, 2003, p. 576).

436). ¿Quiénes son para ella los principales guías o agentes educativos? Siguiendo este documento concreta que las funciones recaen principalmente en la familia, en el Estado y en la Iglesia (Stein, 2003, p. 436). Como podemos ver en todas sus intervenciones pedagógicas, ella amplía la responsabilidad también a la escuela.

La familia.

En un principio Edith Stein piensa en un entorno idílico donde realizar la formación del ser humano tal y como la ha planteado, es decir, orientada a la perfección de su naturaleza mediante la intervención de otros seres humanos. Busca un lugar donde se pueda dar un «… crecimiento sosegado y continuo, orgánico, fiel a la ley interior, bajo el influjo del entorno, este último en parte operante de forma inconsciente, en parte dirigente y configurante» (Stein, 2003, p. 538). En esta línea identifica a la familia como la institución esencial para la educación de la persona (Stein, 2003, p. 436). Como expone en la conferencia de 1933 *Formación de la juventud a la luz de la fe católica,* esta consideración está fundamentada tanto en el derecho de los padres de educar a los hijos como en la obligación de hacer efectiva dicha educación (Stein, 2003, p. 437). Para Edith Stein, este deber de educar tiene su raíz en la necesidad de educación que tiene todo ser humano desde su nacimiento (Stein, 2003, p. 568). Y desde el punto de vista de la existencia de la familia, añade en la citada conferencia: «Procreación y educación de los hijos es para la *familia* el verdadero y propio motivo de existencia» (Stein, 2003, p. 436).

Esta idea del derecho y deber de los padres respecto a la educación es tratada nuevamente en su curso *Problemas de formación de la mujer* amparándose en el canon 1113 del Derecho Canónico y remitiendo a la conexión con la doctrina de la *Summa Theologica* de Santo Tomás recogida en la encíclica de Pío XI: «… desde el punto de vista de que el niño es por naturaleza algo del padre y de que antes del uso de razón está sometido a la tutela del padre; por ello sería contrario al derecho natural si antes del uso de razón fuera retirado del cuidado de los padres, o si contra su voluntad alguien dispusiera de él de algún modo» (Stein, 2003, p. 524).

Además, precisamente el vínculo biológico que los une, el amor y el parentesco, así como el tiempo de convivencia, permite a los padres tener un mayor y más profundo conocimiento de los menores:

> No se trata sólo del parentesco natural, del hecho de que los padres "se ven a sí mismos" intensamente en sus hijos, lo que les hace más accesibles; a esto se une que, el amor presente en el corazón de los padres, va implícito un instinto que les hace capaces de percibir cómo es su hijo, lo que le sucede y, también, para lo que está llamado y lo que obstaculiza tal llamada. (Stein, 2003, p. 437).

Por tanto, es en la familia donde mejor se pueden reconocer los talentos personales: «Si de verdad conocen al niño, sus talentos, sus actitudes, sus disposiciones de carácter, será claro para ellos lo que tienen que hacer para conducirlo, en cuanto sea posible, al fin prefijado para él» (Stein, 2003, p. 438). Por su lado, la respuesta positiva y confiada de los hijos cuando encuentran amor en la relación con sus padres es otro de los factores que presenta Edith Stein como favorecedores de la educación en este contexto (Stein, 2003, p. 437).

Destaca como otra posible ventaja la primacía en el tiempo y la durabilidad de los aprendizajes que se producen en el entorno familiar: «Cronológicamente, el primer trabajo formativo le corresponde normalmente al hogar, y todos nosotros sabemos que generalmente los efectos más duraderos provienen de aquí» (Stein, 2003, p. 112).

En el curso *Problemas de formación de la mujer* expone la relevancia de la formación recibida en este entorno. Si en casa de los padres se acoge o incluso se participa de forma creativa en la vida cultural, el niño experimenta ya de este modo una conformación a través de los bienes formativos[264]. Describe el resultado del proceso como un crecimiento involuntario en el mundo del espíritu objetivo[265] que difícilmente puede ser reemplazado por una enseñanza sistemática (Stein, 2015, p. 198). La principal diferencia entre el entorno escolar y el familiar respecto a este tipo de enseñanza radica en que la trasmisión de estos conocimientos es contemplado en esta segunda institución como «… un fin subordinado, mientras que para la escuela la formación obtenida por medios culturales es el fin primero y esencial» (Stein, 2003, p. 539).

Cuando en su curso *Problemas de la mujer* habla de la educación de la persona realizada por la familia, subraya que los procedimientos (*Verfahren*) utilizados en este entorno también han de contemplar toda la unidad psicofísica del ser humano: cuerpo,

---

[264] Traducción propia. (Stein, 2015, p. 198).

[265] Sobre qué quiere decir Edith Stein con *mundo del espíritu objetivo* remitimos al apartado de esta investigación "Apropiación y ofrecimiento de bienes intelectuales y espirituales", donde abordamos la cuestión.

alma y espíritu con todas sus fuerzas (Stein, 2015, pp. 185-186). Y aporta someramente unas indicaciones al respecto:

> Esto vale principalmente para el desarrollo psicofísico en la primera etapa de la vida. Aquí el trabajo consiste esencialmente en el cuidado adecuado y puntual de la alimentación y la higiene, de la luz, el aire y el sol y la libre posibilidad de movimiento; y además en el autodominio sobre ello, es decir, prudencia en la intervención y en las influencias, que cuando menos son superfluas, muy frecuentes y dañinas[266].

En relación con las argumentaciones expuestas al abordar el estudio del individuo como objeto de cuidado, vemos que en su propuesta de intervención familiar contempla una educación en la que se respete el desarrollo natural del menor y donde los padres eviten las inferencias negativas externas: «En consecuencia, una gran parte del trabajo formativo consiste en dejar que el proceso se realice tranquilamente en la medida de lo posible, y en preservarlo de interferencias y frenos» (Stein, 2003, p. 525).

El objetivo primordial a trabajar en este entorno es el establecimiento del necesario orden de vida, tanto a nivel externo como interno, para que el menor se desarrolle con armonía:

> Con este procedimiento se desarrolla ya un verdadero trabajo de formación: los órganos corporales se acostumbran a un funcionamiento regular, el organismo entero a la calma y al orden, las tendencias instintivas que podrían ya excitarse y degenerar, se encauzan. Con todo eso se prepara la formación de la voluntad. Además el alma, especialmente la fantasía y la afectividad, es preservada de impresiones que se fijan y eventualmente pueden influir de forma decisiva en el tiempo venidero, antes de que sean comprendidas en su verdadero sentido. (Stein, 2003, p. 525).

Todas estas ventajas están asociadas a un entorno familiar ideal descrito por Edith Stein como un hogar en el que los niños crecen bajo el sentido de responsabilidad de ambos progenitores, en un entorno fraterno y en un ambiente que está adaptado a las necesidades psicofísicas de los niños y de los adolescentes (Stein, 2015, p. 197). Cuando esto sucede,

---

[266] Traducción propia. (Stein, 2015, p. 186).

entonces se puede conseguir lo que ella describe como la esencia de la formación: la educación de la persona a través de las personas (Stein, 2015, p. 197).

Sin embargo también reconoce que la realidad puede ser muy diferente a la planteada. Retomando sus reflexiones previas sobre el ser humano *in status viae*, ahora afirma que ninguna familia puede ser perfecta, pues está formada a su vez por miembros de naturaleza imperfecta. Desde este hecho, deduce como consecuencia más inmediata que ninguna familia puede ser totalmente autónoma en la formación de sus miembros: «Ni siquiera la mejor familia está en condiciones de cumplir todas estas tareas» (Stein, 2003, p. 526). Si ha asegurado anteriormente que los padres tienen el derecho y el deber de educar, ahora Edith Stein concluye que necesitarán ser formados para compensar las limitaciones, para saber qué y para qué forman, y cómo pueden conseguirlo (Stein, 2004, p. 84). En el curso *Problemas de formación de la mujer* plantea explícitamente en qué ámbitos deberían recibir formación:

> Conocimiento de la estructura y del desarrollo de la personalidad humana, entendimiento para la peculiaridad individual y sus necesidades, claridad también sobre la específica peculiaridad de la mujer[267]; luego, conocimiento de los medios formativos con los que el joven ser humano debe ser puesto en contacto, y finalmente conocimiento de las normas que son determinantes para la vida del espíritu, y una vida según estas normas. (Stein, 2003, p. 526).

Además, no se trata solo de una formación para las primeras etapas de la infancia, sino que se convierte en una necesidad que se prolonga a lo largo de la vida de los hijos. De esta manera, en la conferencia *Formación de la juventud a la luz de la fe católica* plantea una autoeducación como padres: «Por esto, la obligación más apremiante de los padres es una continua autoeducación» (Stein, 2003, 438).

Identifica además otras dificultades presentes en la tarea formativa de la familia. En este contexto también se encuentran con los límites propios de la naturaleza del niño y del ejercicio de su libertad de acción (Stein, 2003, p. 526). Edith Stein determina que para superar estos obstáculos, la familia necesita «… del complemento de otra comunidad

[267] Ha de entenderse este punto en el contexto donde se impartió, el curso cuyo objetivo era mejorar la formación de la mujer. Sin embargo, no podemos negar la necesidad de una formación similar respecto a la naturaleza del hombre. Hipótesis que fundamentamos incluso en este mismo párrafo al mencionar al «joven» como destinatario de los medios formativos.

educativa que disponga de medios más amplios» (Stein, 2003, p. 526). Desde estos argumentos, sostiene que cada familia, así como cada miembro de la misma, necesita conocer las propias fortalezas, debilidades y carencias como individuo y como comunidad con el fin de buscar la ayuda[268] necesaria para abordar una tarea educativa lo más eficaz posible:

> Quien tiene conciencia de las propias debilidades y faltas, hará también uso de las ayudas naturales que pueden conducir a un conocimiento de su hijo: el estudio científico de la naturaleza infantil, el intercambio de ideas con educadores y guías expertos de la juventud, sobre todo con las personas que colaboran en la educación del propio hijo (Stein, 2003, p. 437).

En este sentido, en esta conferencia de 1933 evidencia el déficit en formación espiritual dentro del contexto familiar y adelanta las consecuencias negativas que puede tener para el desarrollo una profesión en el futuro: «Hoy en día, la familia no es capaz por sí sola, salvo raras excepciones, de dar al niño la formación espiritual correspondiente a sus disposiciones, y que necesita para una profesión en la vida que le sea adecuada» (Stein, 2003, p. 438).

La escuela y el educador.

Valora la acción educativa en la escuela como un elemento más de entre todos los que intervienen en el proceso educativo entendido en su globalidad (Stein, 2003, p. 331). Pero puntualiza que es en este entorno donde el menor pasa gran parte de su tiempo (Stein, 2003, p. 112), por lo que ha de ser considerada como una institución clave en la educación y esencial para realizar la citada colaboración con las familias (Stein, 2003, p. 438). En la conferencia *La colaboración de los centros conventuales en la formación religiosa de la juventud* expone este papel decisivo de la escuela para la formación de la persona[269]:

---

[268] Desde su postura católica, a partir de su conversión reconoce que, además de las ayudas naturales, el ser humano necesita la ayuda sobrenatural de la gracia: «Es necesaria la ayuda de medios sobrenaturales para convertirse en señor de estas debilidades, y estas ayudas las tenemos a nuestro alcance» (Stein, 2003, p. 437).

[269] Esta afirmación la realiza Edith Stein en la introducción de la citada conferencia y lo hace sin considerar una identidad concreta del centro educativo. Se puede ver que es posteriormente, en el primer apartado de

«Incluso si el niño, estando en el hogar, frecuenta la escuela sólo durante el tiempo de clases, puede recibir aquí influjos que le marcarán para toda su vida» (Stein, 2003, p. 113). Cuando el niño empieza la escuela entra en un nuevo entorno al que necesita acomodarse y en el que tendrá que pasar muchas horas al día lejos de la familia[270]: «Cada día y cada hora una gran cantidad de nuevas impresiones y estímulos se agolpan en la joven alma y tienen que ser asimiladas» (Stein, 2003, p. 380). Este nuevo ámbito será el lugar apropiado para que los menores puedan desarrollar sus capacidades tanto intelectuales como sociales (Stein, 2003, p. 142).

En *Fundamentos teóricos de la labor social de formación* reconoce que la escuela no es una comunidad natural como la familia, sino que es una institución social (*gesellschaftige Einrichtung*) creada para unos fines determinados y cuya misión es, en principio, transmitir los bienes culturales del pasado y del presente (Stein, 2004, p. 29). Desde este razonamiento determina que la escuela está al servicio del pueblo y de la humanidad, y es a partir de esta relación cuando se funda como una comunidad educativa (*Erziehungsgemeinschaft*; Stein, 2004, p. 29). Para que esta comunidad funcione, es necesario que se establezca una interacción viva intergeneracional, de tal modo que las personas maduras que interpretan y participan en la cultura guíen a los jóvenes y los animen a involucrarse y sentirse herederos y responsables de las generaciones venideras (Stein, 2004, p. 29).

Anteriormente había afirmado que en la familia es donde mejor se pueden detectar los talentos del educando. En esta apartado matiza que, aunque aquel entorno sea el primero y el más importante, no siempre cuenta con todos los recursos necesarios para cultivar los dones de cada individuo (Stein, 2003, p. 438). Por ello expresa que otra tarea del educador en su trabajo con los jóvenes es descubrir y defender sus capacidades personales que se concretarán en una vocación o misión en la sociedad: «… la misión del educador de cara a los jóvenes será la de defender esa llamada y destruir ídolos y formas engañosas» (Stein, 2003, p. 568).

Aunque la escuela fue creada en un principio para apoyar la labor educacional de la familia, desde la realidad socio-familiar de principios del s. XX, el papel que empezaba a asumir la escuela de entonces, según lo describe Edith Stein, no dista mucho del actual: «La

---

la intervención, cuando ya realiza una exposición de argumentos centrados en la formación religiosa (Stein, 2003, pp. 113-ss).

destrucción de la vida familiar ha cargado a las escuelas con una elevada responsabilidad» (Stein, 2003, p. 337). En la conferencia del 18 de mayo de 1932, *Tiempos difíciles y educación*, también denuncia explícitamente esta creciente responsabilidad:

> … a causa de la cada vez mayor descomposición de la vida familiar en círculos muy amplios, el hogar ya no puede satisfacer más su deber educativo, todos los que toman parte en la educación de la juventud han llegado a la conclusión de que la escuela tiene que ser el lugar de la educación del pueblo… (Stein, 2003, p. 391).

Esta tendencia en ascenso le lleva a reclamar nuevamente la atención sobre la situación en la conferencia citada sobre la labor social de la formación: «… cuanto más avance la disolución de la familia, tanto más urgente es la necesidad de otro ámbito educativo» (Stein, 2003, p. 142). Incluso afirma que en los casos más extremos de desestructuración familiar, la escuela se convierte en el primer hogar (Stein, 2003, p. 391), un entorno privilegiado donde poder conocer la bondad y la caridad humana y reconocer un mundo nuevo por encima de las dificultades de su entorno[271]. Además, cuando se deja el gran peso de la educación en manos del centro escolar, su influencia en el educando aumenta considerablemente (Stein, 2003, p. 113). Pero concluye que, si bien es verdad que la escuela puede ser un entorno educativo en el que compensar las dificultades asociadas a la institución familiar, «… nunca podrá sustituir total o completamente la escuela, lo que un buen hogar ofrece» (Stein, 2003, p. 391). Por este motivo afirma que si en la familia se produce un fracaso educativo, las perspectivas de éxito en la escuela se quedan muy reducidas (Stein, 2003, pp. 112-113). Estas son razones por las que alerta para que esta colaboración no se convierta en una sustitución de funciones (Stein, 2003, p. 438).

Ante el nuevo rol que iba asumiendo la institución escolar, Edith Stein defendía la necesidad de una reforma educativa[272] en la que se realizase una liberación de contenidos

---

[270] En la conferencia *El arte materno de la educación* recalca que la familia no debería olvidar este gran paso y preparar al educando para su nueva etapa vital al acceder a la escuela (Stein, 2003, pp. 380-381).

[271] Edith Stein se mostraba así de firme en la conferencia *Tiempos difíciles y formación* al denunciar esta realidad y las posibilidades que le puede ofrecer una buena escuela: «Cuántas pequeñas criaturas, que vienen de la inmundicia y del abandono moral, físicamente nerviosos y anímicamente en una situación miserable, comienzan a sentir aquí 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 mundo por encima de este mundo» (Stein, 2003, p. 391).

[272] En este sentido, respecto a las reformas escolares que se llevaron a cabo a principios del siglo XX, ella se expresó escéptica ante los resultados: «Los modernos planes de estudio han sido diseñados en tal

curriculares y se dotase de más peso a los contenidos actitudinales: «… que los planes de estudio experimenten la necesaria reforma y descarga de materias para liberar las energías necesarias a la tarea educativa de la escuela» (Stein, 2003, pp. 80-81). La idea que plantea es conseguir que la instrucción o trasmisión de contenidos se ponga al servicio de la educación y no a la inversa: «… por eso es correcto contemplar hoy de nuevo a la educación como su tarea primordial, y a la instrucción como medio al respecto» (Stein, 2003, p. 337). Si esto se consigue, entonces los educadores podrán disponer de más tiempo para dedicar a la formación personal de los educandos: «De ahí la exigencia de contemplar la instrucción de forma que pueda servir a la educación y, además, quedar a disposición de los niños el tiempo restante, en la medida que sea posible y deseable» (Stein, 2003, p. 337).

En la realidad que observa Edith Stein, están presentes una serie de contratiempos que desdibujan la misión original de la escuela. Respecto a los fines iniciales y adquiridos de la escuela, denuncia en *Fundamentos teóricos de la labor social de formación* que muchas veces se está convirtiendo el centro escolar en un negocio donde los intereses económicos dominan sobre el bien de la persona que necesita ser formada: «Se trata del abuso de la enseñanza considerada como mera fuente de ganancia, una ambición dirigida solo a eso, y una práctica conducida sin preguntar sobre la propia íntima capacidad y vocación, y sin voluntad real de servicio» (Stein, 2003, p. 143). A ello se añadía la amenaza que suponía la influencia de teorías pedagógicas erróneas o impositivas asociadas a la situación política del país, las cuales ponían en riesgo una equilibrada formación social del individuo (Stein, 2003, p. 143).

Coordinación familia-escuela.

En un principio Edith Stein delimita el papel de la escuela al de apoyo en la tarea educativa, según el cual no debería asumir responsabilidades en detrimento de la potestad familiar, sino respetar su capacidad de intervención:

> Allí donde se puede contar con una sana vida familiar (…) la tarea de la escuela se realizará con sabia discreción. La escuela no tendrá mucho más que hacer, sino apoyar con los medios a su alcance el trabajo educativo familiar. (Stein, 2003, p. 337).

dirección, y también la práctica escolar se ha implantado en este sentido, sin que de ninguna manera pueda decirse que haya encontrado ya la forma correcta» (Stein, 2003, p. 337).

La coordinación familia-escuela no debe ser solo un procedimiento preventivo. Según Edith Stein, también se han de considerar los momentos en los que ya han aparecido en el educando problemas de rendimiento escolar o de comportamiento, los cuales pueden tener su raíz en la escuela o en el hogar:

> Y del mismo modo, en caso de dificultades en el carácter que se muestran en casa o en la escuela, un diálogo con firme resolución puede hacer posible una ayuda oportuna para el conocimiento de los hechos presentes y de las causas que en éstos subyacen. (Stein, 2003, p. 383).

Incluso considera que es en estos momentos donde la adecuada colaboración interinstitucional se hace especialmente necesaria: «Más importante aún es el contacto con los maestros cuando se producen dificultades en la vida escolar o en la educación del hogar: si el rendimiento no es suficiente o si defectos del carácter parecen surgir» (Stein, 2003, p. 383).

Además de en estas situaciones, la relación armónica entre la familia y la escuela también será fundamental para el descubrimiento de los talentos de cada individuo (Stein, 2003, p. 383). Para alcanzar este objetivo Edith Stein aconseja a las familias que se dejen orientar por los educadores, los cuales, con su experiencia y capacitación pueden «…conocer las dotes reales e inclinación del hijo para después preparar el camino de formación» (Stein, 2003, p. 383).

En el curso *Problemas de la formación de la mujer* expone que, teniendo en cuenta que familia y escuela tienen un objetivo común, en la relación entre ambas debe haber armonía. Allí donde la familia y la escuela intervienen en el trabajo educativo, éste no debería ser una labor paralela pero inconexa sino en convivencia y coordinación (Stein, 2015, p. 198). Exhorta a buscar el acercamiento de posturas y nunca pensar que se trata de una lucha de poder por acaparar la atención del educando, ni por una ni por otra parte: «Cuando los padres y maestros trabajan conscientes de su responsabilidad, ambas partes se esfuerzan por obtener al menos claridad respecto de los influjos de la otra parte y, allí donde ningún entendimiento sea posible, encontrarlo de la forma adecuada» (Stein, 2003, p. 540). Sin embargo, cuando los conflictos no han podido resolverse a pesar de los intentos, ella opina que por el bien del educando sería mejor buscar otro entorno educativo:

> Y, si alguna parte llega a la convicción de que el influjo de la otra hace imposible el logro de la meta, entonces deberá intentarse eliminar tal influjo: los padres conscientes de su responsabilidad no dejarán a sus hijos en escuelas en donde según su convicción se influye de forma peligrosa sobre ellos. (Stein, 2003, p. 540).

En la conferencia *Formación de la juventud a la luz de la fe católica,* Edith Stein concreta con la siguiente afirmación la citada responsabilidad de la familia en la educación de los hijos: «Es por tanto la tarea de los padres el encontrar una institución educativa adecuada –una en la que no solo se atienda la formación intelectual, sino en la que puedan confiar la educación integral de su hijo»[273]. Por su parte, la escuela debe preocuparse y salvaguardar la integridad de los educandos, actuando consecuentemente ante entornos familiares que puedan estar perjudicando al menor (Stein, 2003, p. 540).

El difícil contexto histórico que rodeó a Edith Stein, le llevó a cuestionarse, en el curso *Problemas de la formación de la mujer,* la posibilidad de relativizar la prioridad de la educación familiar en favor de una educación fundamentalmente institucional (Stein, 2003, p. 540). Aunque afirma que esta posibilidad es una realidad factible, la considera solo como algo excepcional, concluyendo que una combinación equilibrada y coordinada de ambos contextos sería el ideal de intervención, ya que en cada entorno se encuentran ventajas y desventajas para el ejemplo, imitación y seguimiento de comportamientos constructivos (Stein, 2003, p. 541).

El papel del Estado.

Considerando que la familia está vinculada al Estado, es decir, está incorporada a él y necesita de su protección para subsistir (Stein, 2003, p. 438), Edith Stein se pregunta si también precisa de su ayuda para la formación de los hijos. Para responder a esta cuestión, en el curso *Problemas de la formación de la mujer* cita la encíclica de Pío XI (1929) e identifica al Estado como la segunda asociación natural necesaria para la formación del individuo, destacando que podría contar con todos los medios para la consecución del fin que persigue la educación (Stein, 2015, p. 187). A diferencia de lo que ocurre con la familia, la implicación del Estado en la formación de la juventud no es un fin inmediato (Stein, 2015, p. 188) aunque sí necesario. En el caso de que las familias o las instituciones

existentes no pudiesen responder con una adecuada formación, corresponde al Estado intervenir para asegurar la educación de sus ciudadanos, incluso creando nuevos centros educativos si fuese necesario (Stein, 2015, p. 188).

Afirma que los beneficiarios de esta intervención estatal no serán solo las familias y los ciudadanos como individuos, sino también el propio Estado, ya que considera que la educación es una necesidad vital para éste (Stein, 2003, p. 527). En este curso, *Problemas de la formación de la mujer*, identifica una doble razón por la que se debería tener un especial y cuidadoso interés por la educación del pueblo (Stein, 2003, p. 439). Por un lado Edith Stein sostiene que existe una necesidad de formación de los jóvenes para obtener buenos e implicados ciudadanos:

> El Estado tiene también la posibilidad de disponer de la educación y el sistema educativo. En un cierto sentido incluso esto forma parte de la seguridad de su existencia: es una necesidad vital del Estado la educación ciudadana, es decir, cuidar que la juventud sea formada en el sentido cívico: en el reconocimiento del Estado y su derecho, conforme al reconocimiento de las obligaciones del ciudadano frente al Estado y la predisposición para cumplirlos[274].

Por otro lado, no olvida que la educación recibida debe preparar a los sujetos para realizar una aportación efectiva a la vida comunitaria, por eso manifiesta que también le interesa al Estado que los futuros ciudadanos sean formados como seres humanos firmes, sanos, capaces de responder a las exigencias de la vida y con capacidad productiva (Stein, 2015, p. 188).

Un año después de esta intervención en el curso pedagógico, en su conferencia de 1933 *Formación de la juventud a la luz de la fe católica,* retoma el papel estatal en cuestión de educación como forma de salvaguardar su existencia e identifica en este momento tres puntos de atención:

> 1.) Debe ser cuidada la educación cívica de la juventud, es decir, la formación del sentido del deber y el sacrificio para con el Estado; 2.) se debe dar importancia a la capacidad productiva de sus ciudadanos y para ello la posibilidad de una buena formación corporal e

[273] Traducción propia. (Stein, 2004, p. 85).
[274] Traducción propia. (Stein, 2015, p. 188).

> intelectual; 3.) se compromete lo más eficazmente posible con los ciudadanos, si cuida al máximo de sus necesidades intelectuales y espirituales[275].

De estas argumentaciones podemos concluir que, según Edith Stein, el Estado debe respetar y fomentar la educación de la dimensión social e individual y, ambos, comunidad e individuo, saldrán beneficiados. Se muestra a favor de una intervención estatal que asegure una adecuada formación que sea fiel al fin de la educación, pero afirma que esto no podrá lograrse si se monopoliza el sistema educativo:

> Si un Estado, en vez de promover buenos centros formativos privados (o eclesiásticos), les obstaculiza en su trabajo, si instituye escuelas y quiere obligar a los ciudadanos a que vayan allí y no se corresponden con lo que es el fin último de la educación, si actuando así interviene en los derechos y deberes que por su disposición divina corresponden a la familia y a la Iglesia, entonces actúa contrariamente a su fin y pone en peligro su misma estabilidad. (Stein, 2003, p. 439).

En la medida en la que esta labor formativa se lleve a cabo por las distintas instituciones ya nombradas, familia y escuela, le corresponde al Estado potenciarla y cuidarla (Stein, 2003, p. 527) y subraya que los jóvenes de hoy son los dirigentes del mañana (Stein, 2003, p. 439). En el caso contrario, si el Estado deja de cuidar dicha educación, estará trabajando hacia su propia decadencia (Stein, 2003, p. 527).

La Iglesia como institución colaboradora en la educación.

Desde su posicionamiento como pedagoga católica y basándose una vez más en la encíclica de Pío XI (1929), Edith Stein no puede descartar a la Iglesia como otra institución que colabora en la formación de la persona (Stein, 2003, p. 528). Plantea su intervención desde una independencia del poder temporal y concreta su tarea inmediata en: «… enseñar la fe y educar para una vida a partir de la fe» (Stein, 2003, p. 528).

En el curso *Problemas de formación de la mujer* incita a la colaboración interinstitucional reclamando el respeto del ámbito de actuación de cada una de ellas, pues,

[275] Traducción propia. (Stein, 2004, p. 87).

aunque el primer perjudicado o beneficiado de una coordinación armónica y respetuosa sea el propio educando, a medio plazo los efectos se dejarán ver en la sociedad:

> Iglesia, Estado y familia no pueden alcanzar hoy su fin si no aclaran con seriedad, interior y exteriormente, sus relaciones con estos otros factores educativos fácticos (…). Por lo que respecta a la relación de las tres comunidades educativas originarias podría decirse que no entrarán en conflicto entre sí, en tanto lleven adelante y se limiten a lo que les corresponde según su sentido y fin propios. (Stein, 2003, p. 529).

El apoyo de asociaciones educativas.

Además de la intervención de las anteriores instituciones, Edith Stein prevé el posible apoyo de otras personas o asociaciones cuyo interés también sea la formación del ser humano:

> Pero el trabajo educativo planificado también puede ser apoyado por otras partes distintas a las tres comunidades educativas mencionadas: por personas individuales o por asociaciones que de suyo se proponen como meta la formación de seres humanos, por ejemplo como profesores, escritores, artistas u organizadores de las correspondientes empresas. (Stein, 2003, p. 529).

Como ocurre con otros agentes, el influjo educativo que puedan tener éstos puede ser favorecedor o no para la perfección de la persona, por lo que establece que es una realidad a tener en cuenta:

> Ellos pueden obstaculizar el trabajo de las tres mencionadas comunidades educativas. Su poder no debería ser infravalorado: piénsese tan sólo en cuán fuertemente están configurados los seres humanos de nuestro tiempo por el influjo de los partidos políticos, el movimiento juvenil, y el movimiento de mujeres. (Stein, 2003, p. 529).

La influencia del grupo de iguales.

En sus exposiciones pedagógicas incluye la influencia recibida desde fuera del aula por el grupo de iguales en el proceso de configuración de la persona, los demás miembros de la comunidad y en general con aquellas personas con las que esté en contacto:

> Si prescindimos provisionalmente de los medios objetivos de formación, entonces todo contacto con seres humanos, el ejemplo, la relación con los jóvenes mismos y con los demás, incluso si no tienen la más mínima intención de formación, pueden ser del mayor efecto formativo. (Stein, 2003, p. 529).

Con la asimetría presente en la relación educativa entre el educador y el educando, convive la horizontalidad de las relaciones en el grupo de iguales: «Igual edad y mismos intereses son un fuerte punto de unión» (Stein, 2003, p. 382). Afirma que este influjo, positivo o negativo, también está presente dentro de la comunidad educativa: «No solo el maestro y las clases influyen profundamente en el alma del niño: en medio de todo ello están las fuertes influencias de sus compañeros» (Stein, 2003, p. 382). Ante esta situación, el educador puede encontrar una fortaleza en estos vínculos de unión entre los miembros del grupo de iguales y aprovecharla para su trabajo educativo, ya que, como dice Edith Stein, la colaboración e implicación entre ellos es más fácil y fluida que con las generaciones mayores (Stein, 2003, p. 382). O por el contrario, también puede traducirse en limitaciones, pues no siempre se puede asegurar que los vínculos de amistad y las influencias derivadas sean siempre positivas y favorecedoras para la educación.

A modo de prevención de situaciones educativas desfavorables provocadas por un grupo de iguales perjudiciales, ella afirma que un entorno familiar equilibrado es la mejor solución, pues dotará al menor de un ambiente donde se siente confiado y seguro, sin tener necesidad de buscar otros entornos donde compensar de forma inadecuada las posibles carencias afectivas (Stein, 2003, p. 383).

Desde el punto de vista pedagógico, expone a sus alumnas del curso *Problemas de formación de la mujer* que a la hora de planificar la intervención educativa debemos contar con estos factores ambientales e intentar atraer la atención del educando: «El trabajo de formación planificado deberá contar siempre con estas influencias involuntarias y habrá de pensar en ganar influencia en el "entorno"» (Stein, 2003, p. 529).

b) Los conceptos de educación, enseñanza y formación según Edith Stein.

En la primera conferencia pedagógica (1926) expone sintéticamente su concepto de educación: «Bajo el concepto de educación entendemos la formación de todo el hombre con

todas sus facultades y capacidades» (Stein, 2003, p. 66). En una de sus últimas conferencias, *Formación de la juventud a la luz de la fe católica*, completa esta afirmación basándose en el estado de suspensión del ser humano, e identifica la educación como instrumento por el que se puede fortalecer la libertad y enfrentarse a este estado: «La obra educativa es una intervención en el estado de suspensión, para llevar desde ahí a que la elección se haga cada vez de la forma correcta» (Stein, 2003, p. 427).

Contempla la noción de educación como un concepto más amplio que el de enseñanza: «… la enseñanza es solo una parte de la educación, particularmente de la formación del entendimiento» (Stein, 2003, p. 66).

En la conferencia *La colaboración de los centros conventuales en la formación religiosa de la juventud* describe lo que entiende por formación (*Bildung*): «Por formación se entiende, en el uso corriente de la lengua, tanto este proceso de moldear, como el resultado, la forma que está impresa en el material, y que éste ha asumido» (Stein, 2003, p. 113). Cuando Edith Stein utiliza el vocablo alemán *Bildung* en la conferencia *Sobre el concepto de educación* está resaltando dos significados (Stein, 2003, p. 180). Por un lado hace referencia a un proceso[276] y, por otro, lado alude al resultado de una actividad: «… formar (bilden) es dar forma (formen) a un material para que alcance una hechura según una imagen» (Stein, 2003, p. 187).

La Dra. Maria Offenberg[277], en el debate posterior a la conferencia de Edith Stein sobre *Fundamentos de la formación de la mujer* se pronunció a favor de dicha explicación al entender la formación como un proceso de configuración del ser humano, y añadiendo lo que entendía como fin de la educación: «… tenemos la misión de llevar al hombre al desarrollo de las fuerzas del entendimiento, afecto y voluntad» (Stein, 2003, p. 1144).

Durante el curso *Problemas de formación de la mujer* expone con más detalle en qué consiste el proceso de formación según su punto de vista:

> … la consecución de una forma que un ser en evolución experimenta, sea mediante un proceso espontáneo que se realiza desde dentro, o por influjos externos espontáneos o por

[276] La propia Edith Stein realizaba estas aclaraciones en su conferencia *Sobre el concepto de formación* respecto el uso de un vocablo que signifique proceso: «Como todas las palabras terminadas en –ción (–ung)» (Stein, 2003, p. 180). Además, al aplicar este concepto en el ámbito educativo puntualiza en el curso *Problemas de formación de la mujer* que es un proceso: «Y es en gran parte algo automático, que se realiza sobre la base de la forma interior espontáneamente» (Stein, 2003, p. 525).

> el libre trabajo de formación que es ejercido sobre él por él mismo y por otros… (Stein, 2003, p. 484).

En esta definición podemos ver cómo otorga una dirección y sentido determinados a dicho proceso. En un principio dirige dicha orientación hacia un ideal de perfección que compara con el crecimiento natural de las plantas:

> …una raíz viva de formación que tiene en sí la energía ("forma interior") para desarrollarse en una determinada dirección, precisamente en la dirección de figura terminada, de cuadro completo, en orden al cual esta semilla debe crecer y madurar. Considerada desde este ángulo, la educación es un proceso evolutivo semejante al de una planta. (Stein, 2003, p. 323).

Por otro lado, como ha presentando desde la antropología filosófica, y retomando la metáfora del educador como jardinero y escultor, recuerda que el sujeto del proceso educativo no es un material inerte, por lo que al mismo tiempo recibe influencia externa:

> Así como el crecimiento y desarrollo orgánico no se produce simplemente desde el interior, sino que en él colaboran circunstancias exteriores– clima, cualidad del terreno, etc., codeterminan la fáctica configuración de la planta–, así también en la formación del alma actúan factores exteriores junto a los interiores. (Stein, 2003, p. 323).

Con el uso de estas metáforas va desarrollando un concepto de formación que asocia al término alemán *Bildung* (Stein, 2003, p. 113) y en el que se engloba tanto el trabajo realizado, los objetivos de la formación, así como el resultado de esta intervención, el cual se concreta en la configuración del alma (Stein, 2003, p. 324). Teniendo en cuenta esta concepción de formación, Edith Stein añade: «… es claramente lo fundamental para la comprensión de este proceso saber con *qué* cuenta o qué va a ser formado», es decir, el material con el que se va a trabajar (Stein, 2003, p. 484).

En la conferencia *La colaboración de los centros conventuales en la formación religiosa de la juventud* aporta cuatro elementos esenciales que están presentes en el acto

---

[277] La Dra. Maria Offenberg (1888-1972), directora de la escuela oficial femenina de Aquisgrán, intervino, entre otras mujeres, en el debate posterior a la conferencia *Fundamentos de la formación de la mujer* impartida por Edith Stein en 1930 (Stein, 2003, pp. 1137-1148).

pedagógico para la educación religiosa y como podemos observar, no dista mucho de una formación entendida en términos generales:

> 1) la forma que *tiene* que ser alcanzada; esto es la *meta formativa*; 2) el material que tiene que ser formado; son los niños que nos son confiados; 3) las manos que trabajan y los *instrumentos* de los cuales se sirven; 4) el proceso de formación o el *proceso de la configuración.* (Stein, 2003, p. 113).

c) La meta formativa como proceso interior o Bildung.

Recordamos que, basándose la antropología tomista, ha expuesto una visión tripartita (cuerpo, alma y espíritu) y unitaria de la persona; la ha definido como un ser en *status viae*, con una naturaleza imperfecta pero con posibilidad y necesidad de ser educada; y ha confirmado la presencia de unas características comunes propias de la especie humana que conviven junto con unas disposiciones particulares de cada sujeto, a las que se unen otros factores externos, como las vivencias pasadas y presentes, que actúan sobre cada persona favoreciendo o dificultando su desarrollo.

Junto con estos elementos, la orientación y el fin de la educación han sido establecidos como dos conceptos inseparables. En este aspecto distingue entre el fin general como ser humano, es decir, según su especie, y el fin particular como individuo[278]. Hemos ido viendo cómo desde su primera conferencia en 1926, Edith Stein da mucha importancia a la noción de individualidad[279] como requisito para el desarrollo de la libertad del sujeto, así como para el reconocimiento de su dignidad y valor como persona. Ahora lo relaciona directamente con la finalidad de la educación.

Para establecer los fines de la educación, en el artículo de 1929 *Sobre la lucha por el maestro católico* Edith Stein remite a la necesidad de acudir a la Ética como ciencia (Stein, 2004, p. 105). En el mismo artículo reconoce que la existencia de diversas teorías éticas

---

[278] Según la fundamentación que realiza desde la antropología teológica, Edith Stein concreta más esta afirmación en su conferencia *Vida cristiana de la mujer* y manifiesta que estos fines están fijados por la divinidad: «Este fin no hay que trazarlo caprichosamente, sino que está dado por Dios» (Stein, 2003, pp. 324-325).

[279] En la mencionada primera conferencia *Verdad y claridad en la enseñanza y en la educación* plantea este concepto teniendo en cuenta una de las principales teorías pedagógicas del momento: «De hecho, es la

conlleva el desarrollo de diferentes teorías pedagógicas con sus pertinentes objetivos educativos:

> 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. El eudemonista, que ve en el máximo de felicidad terrena el objetivo que señala al hombre la dirección a seguir; el idealista, para el que la libre autodeterminación es lo más alto; el católico, según cuya convicción el fin de la existencia del hombre es conocer a Dios, amarlo y servirlo: todos ellos tienen necesariamente concepciones fundamentalmente distintas de la tarea de la educación. (Stein, 2003, p. 105).

Hemos visto que se muestra contraria a una propuesta escolar basada en el saber enciclopédico y lo justifica en *Fundamentos de la formación de la mujer* de la siguiente manera: «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, 2003, p. 197). En su curso *Problemas de formación de la mujer* manifiesta que todo proceso educativo tiene que dar un paso más, tiene que ser capaz de proporcionar a los educandos las herramientas necesarias para delimitar las líneas de acción y establecer los fundamentos que le permitan construir su propia vida (Stein, 2003, p. 536). Y para conseguirlo afirma en este curso que: «Toda institución que forma a sus discípulos para la vida debe llevarles a una imagen coherente del mundo» (Stein, 2003, p. 536).

d) El material que tiene que ser formado.

En *Tiempos difíciles y formación*, Edith Stein vuelve a insistir en mirar la educación como un proceso que va más allá de la mera transmisión de bienes y tradiciones culturales, y considera la urgencia de aportar un extra a la praxis educativa reconociendo el valor de la persona por ser lo que es y no por lo que hace: «Pero nosotros tenemos algo más que dar que los bienes culturales objetivos. Hombres necesitados, grandes o pequeños, necesitan

principal exigencia de la pedagogía moderna desde Rousseau, el crear el espacio para la individualidad, para llevarla a un desarrollo libre» (Stein, 2003, p. 67).

algo más que bienes objetivos, necesitan calor y bondad humana (…), necesitan no solo lo que *tenemos*, sino lo que *somos*» (Stein, 2003, p. 390).

Al exponer la noción de materia desde el punto de vista pedagógico en su conferencia *Sobre el concepto de formación*, Edith Stein recupera su reflexión filosófica sobre materia inanimada y animada con el objetivo de subrayar el origen del proceso configurador (Stein, 2003, p. 180). Mientras que la materia animada tiene posibilidad de ser formada desde el interior, la materia inanimada necesita de un formador externo que intervenga activamente para conseguir el resultado final según un modelo por él visualizado (Stein, 2003, p. 181). El ser humano es, como materia viva[280] y con necesidades evolutivas específicas, el principal material del proceso educativo (Stein, 2003, p. 323).

Cuando Edith Stein hace referencia al concepto *material* distingue entre el sujeto como materia animada que tiene que ser formada, y los materiales, internos y externos, que van a influir en el proceso de configuración: «El material que hay que formar es la disposición corporal y anímica[281] que el ser humano lleva consigo al mundo, así como los elementos que han de ser continuamente recibidos desde el exterior, e incorporados al organismo» (Stein, 2003, p. 197). A pesar de esta dualidad, la aprehensión de los diferentes tipos de materiales tiene que contemplarse como un proceso globalizado para ajustarse a la unidad de la persona planteada.

Los factores externos que van a influir en su proceso formativo son los considerados ajenos al individuo (Stein, 2003, p. 323). Identifica al cuerpo y al alma como los responsables de la recepción de estos materiales y hace una distinción de funciones aunque siempre actúan conjuntamente como organismo: «El cuerpo los toma del mundo material, el alma en su entorno espiritual, el cual está formado por personas y bienes establecidos para su subsistencia»[282].

Según ha manifestado, el alma se desarrolla a partir de su fuerza interior o material interno, pero necesita de un desencadenante que ponga en movimiento esta energía interna, es decir, veremos cómo concreta Edith Stein la importancia de presentar

---

[280] En la conferencia *Vida cristiana de la mujer* recuerda una vez más la fuerza interior desde donde se impulsa el crecimiento del ser humano: «No se trata de un material muerto, que hubiera de ser plasmado o formado puramente desde el exterior como arcilla en la mano del artista o como la piedra sometida a los influjos involuntarios del clima, sino de una raíz viva de formación que tiene en sí la energía ("forma interior") para desarrollarse en una determinada dirección…» (Stein, 2003, p. 323).

[281] Dos años después, en 1932, en otra conferencia, *Vida cristiana de la mujer*, volvió a hablar del material interno a formar: «La *disposición anímica* a saber, las energías germinales básicas tal y como están presentes a [en] toda alma humana (…), y en su impronta individual…» (Stein, 2003, p. 323).

materiales educativos que sean realmente formativos ya que establece una estrecha unión entre éstos y la finalidad de dicho proceso. Sin embargo matiza que no se podrá alcanzar ningún objetivo planteado si éste no está contemplado como posibilidad en las disposiciones naturales del educando aunque para ello se intente compensar con la presentación de materiales externos (Stein, 2003, p. 508). Por ello, desde el punto de vista pedagógico, deduce que la consideración de ambos tipos de materiales, internos y externos, suponen en sí un objetivo de todo plan educativo (Stein, 2015, p. 171). Ambos deben ser valorados conjuntamente en busca de una unidad y metas factibles, aunque esto no suponga una tarea fácil (Stein, 2015, p. 171).

e) El proceso de formación como acto configurativo.

El proceso de formación de la persona realizada desde el interior de la misma es valorada por Edith Stein como el primer y más importante acto pues es la forma en la que se va configurando la personalidad del ser según su individualidad[283]. Teniendo en cuenta la naturaleza espiritual del ser humano, la intervención del educador debería despertar también esta dimensión del ser: «La naturaleza espiritual del hombre –razón y libertad– exige así mismo espiritualidad en el acto pedagógico. Es decir, exige una colaboración del educador y del educando que siga los pasos del paulatino despertar de la actividad espiritual» (Stein, 2003, p. 574). En esta línea de pensamiento, en su conferencia *Tiempos difíciles y formación*, vincula el proceso de formación con la aprehensión por parte de los educandos de la belleza de una tradición cultural (Stein, 2003, p. 390), razón que se añade a su oposición al aprendizaje memorístico.

Cuando expone su concepto de formación declara que en el proceso de configuración personal está presente una doble acción natural: «… un hacer y un padecer…» (Stein, 2003,

---

[282] Traducción propia. (Stein, 2015, p. 32).

[283] En la conferencia *Fundamentos de la formación de la mujer* recupera una vez más la imagen de la semilla: «La primera y fundamental configuración ocurre desde el interior. Así como en el germen de las plantas se esconde una "forma interior", una fuerza invisible que hace que aquí crezca un abeto y allí un aya [*sic*], así también se esconden en el ser humano una forma interior que le lleva a su desarrollo en una determinada dirección y, al modo de una tendencia teleológica, a constituirse en una determinada "configuración", la de la personalidad madura, plenamente desarrollada, y precisamente una personalidad con una peculiaridad individual completamente definida» (Stein, 2003, p. 198).

p. 189). Con ellas está distinguiendo entre: «…una materia que es asimilada y formada, y una forma que asimila y forma» (Stein, 2003, p. 189).

En esta misma conferencia, *Sobre el concepto de formación*, aclara que desde el punto de vista pasivo, ningún individuo se puede librar del desarrollo natural propio de la especie: «El "actuar" no es aquí algo libre, sino una actividad natural» (Stein, 2003, p. 189). Por otro lado, al considerar la formación como un proceso activo tenemos que tener en cuenta que entra en juego la libertad y voluntad del educando como protagonista de su aprendizaje: «Tenemos "formación" como actividad: el sujeto de la formación se forma a sí mismo» (Stein, 2003, p. 189).

Para argumentar su enfoque de la intervención educativa, en su conferencia *Fundamentos de la formación de la mujer* parte del lema de los reformadores de la escuela alemana: «"¡Todo a partir del niño!". Y, puesto que esta naturaleza es individual, "¡Educación individual!". Porque las energías solo se desarrollan por ejercitación: ¡Autoactividad, trabajo escolar!» (Stein, 2003, p. 199).

Desde este lema fundamenta tres características esenciales de su propuesta: la centralidad del educando en la acción educativa; en segundo término y no menos importante es la consideración de su individualidad y disposiciones naturales particulares; y finalmente afirma la fortaleza de la actividad del educando frente a su pasividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta misma conferencia reafirma esta última idea subrayando que: «… el ser humano no está plasmado por su naturaleza solo para percibir, sino también para actuar configurándose hacia el exterior… » (Stein, 2003, p. 205).

La formación de la persona para actuar con el exterior debe partir desde su interior y defiende el ejercicio o entrenamiento de las capacidades prácticas y creativas del educando como medio para configurar y configurarse con el exterior[284]. Siguiendo esta línea recuerda que todo trabajo externo de formación consiste en intervenir pero sin interferir: «La posibilidad de ayudar desde el exterior a las energías plasmadoras interiores (…). Dar oportunidad para desarrollar los *órganos* corporales y espirituales, e imprimir al material educativo la forma que le es propia» (Stein, 2003, p. 203). La formación se ha de dirigir siempre hacia la unidad de la persona de tal forma que se armonicen las disposiciones

[284] Estas afirmaciones las realiza en la conferencia *Fundamentos de la formación de la mujer* (Stein, 2003, p. 205). A pesar del título se expresa una vez más de modo genérico, es decir, considerando la formación de todo el ser humano. Más adelante, en este mismo punto y conferencia realiza unas precisiones dedicadas a la formación de la mujer de su época en referencia a los materiales externos: «Habría que considerar tarea

internas y las citadas aportaciones externas, considerando que tiene más peso, según Edith Stein, la actividad entendida como autoformación (Stein, 2003, p. 189).

Este razonamiento nos lleva de nuevo a la visión de la educación como *Bildung* según Edith Stein. Desde esta concepción afirma que únicamente se puede hablar de verdadera formación cuando el alma crece gracias a la asimilación e integración de los materiales externos que han sido aprehendidos, es decir, solo cuando realmente éstos pasan a formar parte de la configuración interna de la persona (Stein, 2003, p. 203). Para que esto suceda es necesario que el alma se encuentre con el material adecuado, éste es aquel en el que pueda verse reflejada y, al mismo tiempo, despierte sus sentimientos (Stein, 2003, p. 203). Por el contrario, aquello que solo es percibido por el entendimiento y los sentidos pero no es integrado «… continúa siendo posesión exterior» (Stein, 2003, p. 203). Veremos cómo Edith Stein sitúa este contenido aprehendido del exterior e integrado en el interior dentro de la categoría de valor (Stein, 2003, p. 203).

f) La configuración de la personalidad como resultado del proceso educativo.

La educación de la dimensión individual como fruto de la acción de la libre voluntad y el influjo de los factores externos se concreta, según expone Edith Stein en *Problemas de formación de la mujer*, en la configuración de la personalidad:

> Lo que en todo caso el ser humano *es*, o sea, la impronta fija que adopta en el curso de su vida, sus conocimientos, sus capacidades, las máximas duraderas de su actuación, son ampliamente el resultado de aquello que él mismo y de lo que otros han hecho de él. (Stein, 2003, p. 535).

La personalidad no se limita a la dimensión interna del individuo como un ser aislado. Edith Stein considera que la configuración de una personalidad sólida y equilibrada es un elemento esencial para que la persona salga de su ensimismamiento y pueda establecer una relación constructiva con la comunidad (Stein, 2003, p. 133). En la conferencia *El intelecto y los intelectuales* afirma que alcanzar una formación equilibrada de la

---

propia de la escuela el que las chicas conozcan y comprendan el mundo y los seres humanos, y a tratar con ellos» (Stein, 2003, p. 205).

personalidad conlleva la conjugación armónica de los elementos internos con los externos gracias a la construcción de una imagen ordenada del mundo, bien siguiendo un orden general según la metafísica subyacente en la teoría pedagógica aplicada, bien guiada según unos fines particulares[285]. En la misma exposición concluye que cuando se consigue este orden y equilibrio entre el interior y el mundo percibido, el individuo estará en disposición de actuar de forma consciente, reflexiva y ordenada[286].

Identifica el contexto vital del educando como uno de los diversos factores que influyen en la configuración de su personalidad: «El entorno humano en el que crece condiciona ampliamente su impronta, le forma su imagen. Tal guía es imprescindible para el desarrollo de la formación de la personalidad, pero ella sola no basta…» (Stein, 2003, p. 530). Veremos que trabaja este aspecto con las futuras maestras de Espira, a las que les quiere trasmitir que una parte de lo que somos se lo debemos a los demás.

g) La educación de la dimensión social en el aula.

El educador no es ajeno a este proceso, por lo que Edith Stein los exhorta a que sean conscientes de la responsabilidad que también tienen respecto a la formación social del individuo, y recuerda que el aula es un entorno privilegiado para trabajar este propósito pues allí tienen que convivir un grupo grande de alumnos[287]. Los educandos están llamados a formar una comunidad educativa por lo que necesitan ser formados para relacionarse de forma armónica como riqueza para el futuro. Cada uno aporta su individualidad y necesita conocer y acoger la peculiaridad de cada uno de los compañeros:

> Estos niños tienen que se formados para una comunidad en la que cada uno asume el lugar que le corresponde a su individualidad; para ello tienen que ser capaces igualmente de

---

[285] En la conferencia *El intelecto y los intelectuales* no afirma la existencia de un orden objetivo mejor que los otros, pero sí la necesaria existencia de una ordenación del mundo exterior (Stein, 2003, p. 223).

[286] A esta conclusión añade: «A esto corresponde la figura de la personalidad: formada con unos trazos precisos, con la vida instintiva sujeta a disciplina, el juego de las fuerzas puesto al servicio de la acción dirigida a un fin» (Stein, 2003, p. 223).

[287] Edith Stein utilizó en su conferencia *Fundamentos teóricos de la labor social de formación* una situación educativa práctica desde la que partir para exponer la responsabilidad de los educadores en la formación social del individuo: «… una maestra y una clase de primaria. 40 niños que por primera vez están juntos en una clase» (Stein, 2003, p. 145).

> incorporarse de modo adecuado a las comunidades a las que además pertenecen o en las que crecerán. (Stein, 2003, p. 145).

Al valorar el aula como una comunidad educativa, Edith Stein quiere fomentar que los diferentes talentos asociados a cada individuo se pongan al servicio de los demás miembros, mejorando la autoestima de cada uno: «Si se deja que estas capacidades se hagan valer, se desarrolla una vida despierta y alegre» (Stein, 2003, p. 146). Otro de los frutos que ella destaca de esta forma de obrar es el desarrollo de «… pequeñas personalidades con una individualidad fuertemente marcada y con un gran sentido comunitario. Cada uno se siente en posesión de sus fuerzas y aprecia las de los otros» (Stein, 2003, p. 146).

La primera persona que tiene que asumir un papel proactivo es el propio educador, pues les corresponde a él[288] guiar el funcionamiento de esta comunidad educativa. A través de ellos: «… el todo tiene que ser organizado» (Stein, 2003, p. 145). Según esta manera de obrar y respetando la individualidad, el educador podría intervenir de forma más eficaz y minimizar los errores de la praxis: «Quien daña a un miembro, daña a todo el organismo» (Stein, 2003, p. 136). El educador debe ser capaz de hacer sentir al educando su dignidad como persona. Según la opinión de Edith Stein, éste es el fundamento para que la comunidad funcione: «Amor y respeto se constituyen en la atmósfera en la que crece la comunidad escolar» (Stein, 2003, p. 146). Cuando el educador es el primero que demuestra el valor y respeto humano se crea una atmósfera en la que puede «… desarrollarse la vida comunitaria, organizarse la comunidad y formarse cada individuo como miembro de la comunidad» (Stein, 2003, p. 146).

2.8.2. Guiar y ser guiado.

Edith Stein contempla un proceso de configuración de la persona en el que se necesita de la complementariedad y el concurso de los dos principales protagonistas, estos son el

[288] En el texto original Edith Stein está dirigiendo estas palabras de forma expresa a las maestras, pues ellas constituían el auditorio ante el que impartió esta conferencia el 24 de abril de 1930 en la XVI Asamblea General de la Unión de Maestras Católicas de Baviera. No obstante, nosotros consideramos que las directrices son válidas también para todos los maestros, basándonos en su defensa de la igualdad y

educador que guía y el educando que es guiado: «… un proceso de crecimiento y de configuración que procede del interior y que necesita sólo de ayudas exteriores…» (Stein, 2003 , p. 115). Por ello considera la educación guiada como la opción adecuada para la labor formativa consciente y libre (Stein, 2015, p. 89). Se trata de un modo de educación desde fuera que acompaña «… al impulso teleológico interior…» de cada educando (Stein, 2003, p. 198). Pero debido a la naturaleza humana imperfecta, tanto el educador como el educando tienen que luchar en este proceso guiado contra elementos distorsionadores o influjos inhibidores como la pereza o la rebeldía (Stein, 2003, p. 115).

En el curso pedagógico *Estructura de la persona humana* resalta que toda acción educativa comienza con el encuentro de dos personas, un yo y un tú, un educador y un educando, definiendo el momento de la siguiente manera:

> Cuando miro a un hombre a los ojos, su mirada me responde. Me deja penetrar en su interior, o bien me rechaza. Es señor de su alma, y puede abrir y cerrar las puertas. Puede salir de sí mismo y entrar en las cosas. Cuando dos hombres se miran, están frente a frente un yo y otro yo. Puede tratarse de un encuentro a la puerta o de un encuentro en el interior. Si se trata de un encuentro en el interior, el otro yo es un tú. La mirada del hombre habla. (Stein, 2003, p. 648).

Edith Stein ordena en tres grupos los factores que intervienen directamente en esta labor de formación guiada: las disposiciones internas de cada persona, la libertad de acción en la formación y los materiales formativos externos (Stein, 2003, p. 191). Aunque el guía y el que es guiado no pueden llegar a conocer ni controlar todos estos factores, no por ello se han de obviar: «La obra educativa humana (…) debe contar con la naturaleza existente y con influjos diversos, y no tiene la posibilidad de conocer estos factores completamente, ni de encontrar lo conocido con absoluta seguridad» (Stein, 2003, pp. 331-332). Añade que su conocimiento ayudará al educador a impulsar la puesta en marcha las disposiciones internas de cada educando y, de esta manera, posibilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Stein, 2003, p. 323).

En *Tiempos difíciles y educación* declara que todas las personas están llamadas a ayudarse mutuamente, por lo que determina que la acción de guiar es una responsabilidad

---

complementariedad entre ambos sexos, según se puede leer en sus conferencias sobre la mujer (Stein, 2015, pp. 15-ss).

social. Ésta se concreta de forma especial en el cuidado de los menores: «Nuestros niños necesitan dirección y guía, para este o para el otro mundo, ser custodiados con fidelidad y afecto, por hombres auténticos, animados por la alegría de la fe, enérgicos y sacrificados» (Stein, 2003, pp. 394-395). Este acompañamiento formativo se extiende como compromiso para el desarrollo de todas sus fuerzas interiores, del entendimiento, la voluntad y la emotividad (Stein, 2003, p. 323).

De forma particular, el educador es el responsable de guiar la formación del ser como unidad, tanto en lo corporal y como en lo anímico, aportando «… a su cuerpo y a su alma los elementos de construcción necesarios para su desarrollo…» (Stein, 2003, p. 198). Ha de llenar el interior del alma con los valores que le son propios: lo bueno, lo bello, lo noble, lo santo… (Stein, 2003, p. 323). En la conferencia *Fundamentos teóricos de la labor social de formación* concluye que si la escuela tiene una responsabilidad especial a la hora de potenciar las disposiciones de cada individuo, también ella necesitará del apoyo de un guía que le organice y muestre las diferentes tareas a realizar para alcanzar dicho objetivo (Stein, 2003, p. 146).

a) Disposiciones internas.

Edith Stein identifica la disposición natural interna de la persona como el factor más importante que condiciona cualquier proceso educativo:

> Todos los factores educativos exteriores, tanto los que actúan involuntariamente, como los que operan conscientemente y planificadamente, también todo trabajo de autoeducación, están unidos en su efecto al primer factor, la disposición natural: ellos no pueden sacar nada del ser humano que no se encuentre en ellos por naturaleza (Stein, 2003, p. 199).

El educador debe cuidar su intervención como guía que actúa desde el exterior evitando negar la interioridad del ser humano o coartar el espacio interior necesario para su natural expansión (Torralba Roselló, 2018, p. 197), pues de lo contario podría poner en peligro la educación integral de la persona. En este sentido Edith Stein asegura que quien se ve forzado, o él mismo se fuerza, a reprimir lo que le viene dado como una disposición natural corre el riesgo de fracasar en su formación:

> Entonces, quien trata de dominar la propia naturaleza, cortar los instintos exuberantes y darles una forma, aun cuando haya recibido, quizás, una que ha encontrado ya hecha fuera, pudo [puede] posibilitar en diferentes momentos la forma para su libre actividad, pero también puede suceder, que puede violentarla, y en lugar de una naturaleza libremente desarrollada aparece algo innatural… (Stein, 2003, p. 309-310).

b) Libertad de acción en la formación.

Junto a las disposiciones internas está afirmando que la posibilidad de educación está también condicionada por la libertad de acción por parte del educando, bien por acción o bien por omisión (Stein, 2003, p. 191). En la conferencia *Fundamentos de la formación de la mujer* declara que el uso de la libertad no es una cualidad estable en el individuo sino que su evolución responde a la acción educativa a través de la cual, según una predisposición personal determinada, el individuo puede ir adquiriendo madurez en el ejercicio de la misma: «El ser humano que va madurando, que despierta a la libertad espiritual, depende de sí mismo» (Stein, 2003, p. 199). Esto le permite ir trabajando en su propia formación, puede abrirse o cerrarse a los estímulos educativos e ir alcanzando la perfección de su naturaleza (Stein, 2003, p. 199).

c) Materiales formativos externos.

Los materiales externos son los instrumentos mediante los cuales se puede favorecer o entorpecer el ejercicio de lo que Edith Stein denomina órganos anímicos (*die seelischen Organe*): los sentidos, el entendimiento, la voluntad y la emotividad (Stein, 2015, p. 32). En el curso *Problemas de formación de la mujer* expresa que estos materiales también van a tener influencia sobre la configuración de la personalidad (Stein, 2003, p. 539). En su conferencia *Sobre el concepto de educación* remite a su descripción de la estructura del alma y sus diversos niveles, analizados desde la reflexión filosófica, para exponer que los materiales formativos externos se reciben de forma diferenciada en uno u otro estrato interior, de tal forma que algunos «… *pertenecen* a la superficie y otras a lo profundo» (Stein, 2003, p. 186). Ante estos argumentos determina que no todos los materiales son

válidos y la calidad de éstos será concluyente para que cada educando «… pueda llegar a ser aquello para lo que está determinado» (Stein, 2003, p. 198).

Desde la afirmación realizada anteriormente al presentar el concepto de formación como *Bildung* y considerar que la verdadera educación consiste en una construcción desde el interior de la persona mediante la asimilación y ordenación significativa de los materiales ofrecidos, ahora puede especificar que un sujeto no está formado solo por la mera adquisición de materiales externos o conocimientos curriculares (Stein, 2003, p. 191).

Esta clasificación y ordenación del material formativo aprehendido se realiza en función de una ley interna que ella denomina razón: «Hay una ley interna que decide este orden. Se trata de la *razón*» (Stein, 2003, p. 186). Considera que se habrá alcanzado la verdadera formación de la persona cuando el nuevo contenido es ordenado adecuadamente gracias a la razón (Stein, 2003, p. 204).

Por ello, en sus cursos pedagógicos exhorta a los educadores a ser cuidadosos con la selección del material formativo valorando si realmente van a contribuir o no a un adecuado desarrollo de la persona (Stein, 2003, p. 198). Éstos han de organizarse y presentarse de tal modo que desencadenen en el educando el interés por el aprendizaje:

> Su tarea es precisamente hacerse de los *materiales de formación* que el alma necesita para poner en juego sus energías: poner el entendimiento y la voluntad ante las tareas determinadas, poner la emotividad en contacto con aquello que es adecuado para poner en movimiento y llenar interiormente el alma (Stein, 2003, p. 323).

Además, dicha presentación se debe realizar de tal modo que la asimilación de los mismos sea lo más efectiva y eficiente posible[289].

Ante estas conclusiones, en la conferencia *Fundamentos de la formación de la mujer* se pregunta qué material externo es capaz de formar. Para responder, en primer lugar recuerda su afirmación sobre lo que es un material formativo, es decir, aquel que realmente configura el alma: «… si es realmente material formativo, si realmente se configura en el

[289] Estas declaraciones las realizó de forma precisa en su conferencia *Sobre el concepto de educación*: «Mientras que la formación del hombre dependa de la libre actividad de su entorno, de su acción u omisión, le corresponde al entorno una obligación y responsabilidad en este sentido. No obstante, su intervención en el proceso formativo puede consistir solo en aportar materiales al objeto de su labor de formación; estos materiales deben ser lo más adecuados posible, y deben ser ofrecidos en una forma que la asimilación sea lo más provechosa posible» (Stein, 2003, p. 191).

alma, entonces deja de ser un simple material, comienza a actuar configurando, educando, ayuda al alma a la configuración determinada para ella» (Stein, 2003, p. 198).

Para desencadenar la motivación hacia el aprendizaje es a veces suficiente con «… el simple contacto con el mundo exterior, con las cosas y las personas del entorno… » (Stein, 2003, p. 323). Pero cuando ha expuesto el proceso de configuración interna ha añadido que debe ser un material que sea aprehendido desde el sentimiento y no solo por el entendimiento (Stein, 2003, p. 198). Vemos que Edith Stein no se queda solo en un nivel pragmático sino que incita a escoger elementos que también formen la dimensión espiritual del sujeto: «¡Recordad que no es sólo el cuerpo el que tiene necesidad de pan y trabajo para no atrofiarse y degenerar, sino también el espíritu y el alma!» (Stein, 2003, p. 395).

Los educadores, o formadores en general ofrecen el material pero lo que realmente es asimilado en el interior de la persona ya no depende de ellos, sino de la predisposición del educando para dejarse guiar (Stein, 2003, p. 191). Con ello quiere decirnos que no se puede forzar el aprendizaje: «Todo trabajo humano de educación únicamente puede aportar material y ofrecerlo "al gusto de cada cual", puede proponer y "preparar" en orden a la actividad, pero no puede forzar su aceptación ni su mantenimiento» (Stein, 2003, p. 324).

Si los materiales externos que se le ofrecen al educando no se ajustan a su naturaleza, entonces no conseguirán desarrollar sus capacidades y no podrán ser considerados formativos: «El hombre coge los materiales formativos en la mayor parte de fuera, y sin los materiales formativos conformes a él no puede conseguir la formación para la cuál está capacitado por naturaleza» (Stein, 2003, p. 191). De esta manera introduce un tercer elemento para valorar un material: «La formación depende también de que los materiales necesarios estén presentes y sean alcanzables; este es un tercer factor junto con la disposición natural y la libre actividad del formando» (Stein, 2003, p. 191).

Sobre esta presentación consciente y programada de materiales externos, Edith Stein habla en la citada conferencia de 1930 *Fundamentos de formación de la mujer* (Stein, 2015, p. 198). Dos años después, en *Vida cristiana de la mujer*, insiste en la existencia de influencias ambientales involuntarias que también actúan sobre el alma del educando y tienen poder para despertar o inhibir la motivación e interés por el aprendizaje (Stein, 2015, p. 323). De esta afirmación se deriva una limitación del educador al no poder controlar completamente el entorno ni las influencias presentes en el mismo (Stein, 2003, p. 198).

d) La empatía en el proceso de guía.

Para realizar un proceso de guía, un buen educador debe saber acceder al interior de cada educando para reconocer sus necesidades y poder acompañarle en su camino de perfección (Stein, 2003, p. 70) al mismo tiempo que se respeta su libertad personal. Cuando hemos presentado anteriormente a la persona como ser espiritual, hemos visto que para Edith Stein el conocimiento natural del ser humano como otro yo comienza desde lo externo, es decir, desde lo que percibimos del tú por nuestros sentidos y que posteriormente pasa a nuestro interior. La esencia del encuentro interpersonal en el aula según la empatía descrita por Edith Stein, implica que nadie pierda su esencia en el intercambio. Esta reflexión la retoma en el curso de 1933 *¿Qué es el hombre?* afirmando que siempre serán dos sujetos diferenciados tanto numérica como cualitativamente (Stein, 2003, p. 806). Por ello, la empatía es especialmente necesaria en el entorno escolar como base de la acción de guiar y ser guidado, si lo que se busca es conocer el interior del educando y superar una visión meramente materialista. Así también lo afirma Sancho Fermín en la introducción a las *Obras Completas de Edith Stein* cuando interpretar dicho concepto: «El ejercicio de la empatía es fundamental para que el ser humano reconozca a los otros como "sujetos" de experiencia, y no como meros objetos» (Stein, 2005a, p. 33).

Es una constante en Edith Stein tener como punto de partida en sus diferentes intervenciones la empatía, explícita o implícitamente. Así sucede en el curso pedagógico *Estructura de la persona humana* donde además resalta la libertad de acción como elemento esencial para dicha apertura intersubjetiva (Stein, 2003, p. 696), es decir, en el querer guiar y dejarse guiar:

> Pero tal cosa está sujeta a que el otro se me abra: a que no sólo me comunique cosas verbalmente, sino que se dé a sí mismo enteramente, tal como es, sin ocultarme nada de lo que pasa en su interior. (Stein, 2003, p. 808).

El proceso de guía necesita de un encuentro en un contexto compartido de intercambio espiritual[290] entre educador y educando teniendo la empatía como instrumento de conocimiento, y recuerda en su obra pedagógica de 1933 *¿Qué es el*

[290] En *Estructura de la persona* concreta: «… siempre que las personas viven en un entendimiento recíproco, existe *un mismo* contexto vital espiritual» (Stein, 2003, p. 696).

hombre?, que como fruto del mutuo reconocimiento espiritual se establece una unión interna entre los protagonistas de la relación educativa (Stein, 2003, p. 806). Así también lo interpreta García Rojo (2002):

> En cada acto de empatía de lo que se trata es de unir dos vivencias pertenecientes a sujetos diferentes: la del yo mío y las del yo extraño; lo que da pie al posible punto de encuentro común: a la intersubjetividad. (p. 30).

En la escuela se confrontan la mirada del educando con el educador y viceversa, y cada uno porta sus vivencias presentes junto con las acumuladas. El educador se mueve dentro de este mar de vivencias que necesita aprehender y entender. Para llegar a comprender al educando, el yo del educador necesita trascender mediante un proceso de aprehensión intelectual a la profundidad de la motivación de los actos realizados por aquel, por el tú: «Esta comprensión se lleva a cabo en la con-vivencia con la actuación espiritual ajena y en la re-vivencia de la misma, es decir, estriba en introducirse en el contexto vital de los otros» (Stein, 2003, p. 696).

La información recibida sobre el otro tú, trasciende a mi propio yo y allí es donde se produce la reflexión o re-vivencia de los datos de la experiencia. Para guiar al educando hay que comprenderlo, y se comprende cuando se accede a la motivación última que motiva sus actos y se valora el contexto racional y vital que lo rodea (Stein, 2003, p. 696). Entonces, gracias a este intercambio, además del conocimiento intelectual del educando como otro yo, podemos comprender sus deseos y obrar en coordinación para el guiar y dejarse guiar:

> Y este contexto no se limita meramente a una comprensión intelectual: siempre existe por principio la posibilidad, que muchas veces alcanza realización práctica, de hacer propios aquellos objetivos ajenos que se han comprendido, entrando así con otras personas en una unidad del querer y del obrar. (Stein, pp. 696-697).

Es un proceso gradual en el que poco a poco se puede ir descubriendo y comprendiendo lo que realmente está pasando en el interior del educando (Stein, 2003, p. 808). Para alcanzar este último nivel, además de ser necesaria la percepción del estado anímico del tú, se precisa dar un paso más que consiste en conocer el objeto o estímulo que está motivando dicho estado:

> Cuando yo veo que la otra persona está contenta, entonces yo no comprendo aún su alegría, y la alegría no comprendida es también una alegría incompletamente conocida. La alegría se entenderá únicamente, cuando yo sepa *de qué* se alegra esa persona y *por qué* se alegra de ello y cuál es la causa de que esa persona se alegre *así* y no de otra manera (Stein, 2003, p. 808).

Cuando redacta la obra *¿Qué es el hombre?* pensando en los educadores como destinatarios del mismo, expone que al indagar las motivaciones desencadenantes de los estados de ánimo de los educandos, no solo tenemos que considerar la influencia de las vivencias presentes y pasadas, sino también la conexión que éstas tienen con su configuración interna o personalidad: «Pero eso será posible únicamente, cuando yo conozca a esa persona y conozca toda la situación de sus vivencias, cuando yo "me introduzca" en su interior y viva y me identifique con las conexiones de sus vivencias» (Stein, 2003, p. 808).

Límites de la empatía como conocimiento del educando: engaños y errores en la interpretación.

Como afirma en su tesis doctoral (Stein, 2008), no todo acto que se realice como interacción será empatía propiamente dicha, pues no todo es aprehensión real de la conciencia ajena. La acción puede quedarse en una mera percepción externa e incluso los prejuicios ante malas experiencias pasadas pueden impedir la aprehensión real del interior del tú (Stein, 2008, p. 47). Por eso Edith Stein (Stein, 2008) subraya que no hay acto de empatía si el educador no sale de sí y de sus sentimientos y no trae a su conciencia el sentir del educando.

Retomando estas reflexiones, en su último curso de ámbito pedagógico *¿Qué es el hombre?* Edith Stein alerta a los educadores sobre los límites de estas relaciones intersubjetivas y su repercusión en la pedagogía al derivarse de ellos dificultades en el proceso de acompañamiento del educando. Recuerda que el conocimiento ajeno es un proceso complejo, donde la interpretación de una expresión es solo el primer paso para percibir la vida personal ajena (Stein, 2003, p. 808). Al mismo tiempo que el lenguaje y la comunicación no verbal suponen una fuente de información sobre el interior del educando, pueden ser también origen de errores causados por una incorrecta interpretación de lo expresado: «Cada individuo con su interpretación, está sujeto a engaños y tropieza con

límites en los que su arte falla» (Stein, 2003, p. 807). Por eso este conocimiento nunca podrá ser totalmente claro y transparente: «… la captación de la vida interna de una persona por medio de la interpretación del simbolismo corporal no puede verificarse nunca de una manera que esté libre de dudas; también el conocimiento de seres humanos requiere "fe"» (Stein, 2003, p. 809). Desde una vivencia contaminada se realizará un acto de empatía también sesgado.

Por otro lado, el propio autoconocimiento de cualquier persona, educador o educando, y su posterior expresión puede ser también fuente de error: «… porque con ello dependemos del *conocimiento* que el hombre tiene *de sí mismo* y de todas las posibilidades de engaño que ese conocimiento implica» (Stein, 2003, p. 807). Dentro de este ámbito expone que es necesario que los sujetos aprendan poco a poco a distinguir entre la realidad y la fantasía propia de las etapas infantiles[291]. Esto significa alcanzar una madurez espiritual que capacite para la adquisición de un adecuado autoconocimiento.

Al mismo tiempo matiza que no siempre se tratará de errores involuntarios: «Además, dependemos de la *sinceridad* y *apertura* de esa persona» (Stein, 2003, p. 807). De esta manera está ratificando que la apertura del educando para revelar su interior está condicionada por la voluntad personal:

> El hombre, mediante una expresión "artificiosa", puede engañar fingiendo algo distinto de lo que pasa realmente en su interior. Y, mediante el dominio de sí mismo, puede reprimir una expresión, impidiendo así que los demás penetren en lo que está pasando en su interior. (Stein, 2003, p. 808).

Tanto en sus trabajos teóricos como en la práctica docente en Espira, abordó la cuestión del fomento de la sinceridad en el educando, valorándola como una virtud a desarrollar frente a la mentira. Para ello insiste en la figura del educador como modelo: «La mayoría de las mentiras conscientes de los niños nacen o por miedo o por ejemplo del entorno. En ambos casos las consecuencias son graves errores educativos»[292].

---

[291] En la conferencia *El arte materno de la educación* aborda la cuestión de la mentira como: «Las mentiras infantiles son preponderantemente mentiras fantaseadas, fundamentadas en la incapacidad de distinguir entre realidad y fantasía» (Stein, 2003, p. 378).

[292] Como expone en la conferencia *El arte materno de la educación,* en el caso opuesto tenemos al menor que se siente libre para expresar lo que lleva dentro: «Hay que decir que el niño que no tiene miedo de su ambiente, difícilmente por sí mismo incurrirá conscientemente en no decir o fingir la verdad» (Stein, 2003, p. 378).

Aunque la empatía es una habilidad necesaria en la relación educativa y una posibilidad natural, Edith Stein determina que no se puede hablar de una capacitación generalizada en todos los educadores: «La capacidad para hacer tal interpretación no es la misma en todas las personas» (Stein, 2003, p. 807). Al mismo tiempo expone que no se trata de una predeterminación estable, es decir, como ocurre con otras habilidades del ser humano, la capacidad de empatía es susceptible de educarse y perfeccionarse: «Es una capacidad que ha de formarse por medio de la experiencia, y para ello existe un mayor o menor talento» (Stein, 2003, p. 807). En este sentido, la relación educativa basada en la empatía no se circunscribe exclusivamente al entorno y tiempo escolar, sino que, como expuso Birkenbeil (1990, p. 102), se amplía al conocimiento del mundo desde el aprendizaje para toda la vida, donde cada persona será siempre aprendiz y educador.

El lenguaje verbal y no verbal como instrumentos para la empatía.

En sus cursos pedagógicos, Edith Stein expone explícitamente la importancia del uso del lenguaje verbal y no verbal como instrumentos utilizados por los educadores y educandos para expresar su interioridad. En su obra *¿Qué es el hombre?* lo expone de la siguiente manera:

> El simbolismo del cuerpo humano es un lenguaje expresivo. Los rasgos de la cara y la fisionomía del cuerpo y su constante cambio en cuanto a movimientos, gestos y posturas "significan" algo, y al hombre le resulta posible interpretar esas formas: deduce de ellas una vida interior en constante movimiento y unos "rasgos de carácter" permanentes; deduce "rasgos generales" que se manifiestan en formas de expresión "típicas", pero también deduce lo absolutamente individual que es propio de la persona precisamente y de ninguna otra, y que da una nota especial a cada uno de sus rasgos característicos. (Stein, 2003, p. 807).

En este mismo trabajo expresa una consideración especial hacia el lenguaje por encima de los gestos u otros fenómenos de expresión: «Entre los fenómenos expresivos, el lenguaje, con el sentido específico de la palabra, el lenguaje de palabras, desempeña un papel especial» (Stein, 2003, p. 807). La razón que da para esta valoración radica en la posibilidad que nos ofrece el lenguaje para acceder a los rasgos personales así como al mundo interior que hay en cada educando, evitando quedarnos solamente con ciertas expresiones externas que pueden ser puntuales y no definitorias de su ser:

> En primer lugar, porque el lenguaje no sólo refleja mociones del alma, como lo hacen los gestos y otros fenómenos de expresión, sino que también porque da expresión a conexiones objetivas y con ello nos revela el mundo en el que vive el hablante. (Stein, 2003, p. 807).

Según esta afirmación, el lenguaje nos informa sobre el modo en el que el educando ha procesado e integrado sus vivencias y la interpretación que ha hecho de las experiencias ocurridas en su entorno: «Además, porque los enunciados que el hombre formula pueden ser enunciados acerca de sí mismo y de su interior, en lo que él se revela libremente a los demás» (Stein, 2003, p. 807).

Cuando ha descrito la figura del educador ha destacado su capacidad para despertar la confianza en los educandos[293] como esencia de toda relación educativa. También aborda este aspecto en el curso pedagógico *Estructura de la persona humana* subrayando que solo desde la confianza se da la oportunidad al educando para que se exprese:

> La comprensión únicamente será posible cuando el alma se exprese libremente, de modo que el proceso originario de despliegue y configuración que discurre desde dentro hacia fuera no sufra interrupción alguna. En un niño en el que no se hayan puesto trabas a su desarrollo podemos contemplar este libre fluir de la vida. La mirada, los gestos y las palabras espontáneas de ese niño son el espejo de su alma, todavía no empañado por nada. (Stein, 2003, p. 575).

Edith Stein tiene muy presente que la capacidad de comprensión y expresión están condicionadas por las vivencias acumuladas por cada individuo. En su opinión es una utopía pensar que en las aulas vamos a tener educandos que no han sufrido o estén sufriendo dificultades más o menos impactantes en su vida. Esta realidad se traduce en obstáculos para expresar el interior:

> Pero en nuestros días ni siquiera los niños más pequeños que acuden a la escuela están siempre libres de trabas. Muchos de ellos ya han sido intimidados, de modo que se

[293] La idea de la necesidad de confianza la mantuvo hasta el final, como podemos leer en el último trabajo elaborado en este campo *¿Qué es el hombre?*: «Semejante confiarse sin reservas es posible únicamente por la confianza total, la cual por su parte es fruto del amor» (Stein, 2003, p. 808). Pero también está planteado desde la primera conferencia sobre educación en 1926, *Verdad y claridad*: «Si se puede llevar al niño a que

> recluyen en sí mismos y se aíslan del exterior. Ya no pueden, o no quieren, desplegar su personalidad y expresarse con libertad: la mirada del educador rebota en ellos como si chocase contra una pared. (Stein, 2003, p. 575).

No solo contempla el entorno extraescolar como el origen de las heridas emocionales de los educandos: «Ahora bien, quizá suceda con más frecuencia que el educador mismo sea el culpable de ese ensimismamiento del niño, por haberle tratado de manera inadecuada» (Stein, 2003, p. 575). Es decir, la actitud de determinados educadores puede ser la raíz de la falta de interés por la comunicación en la relación educativa:

> Cuando el alma se abre confiadamente y sin reservas choca con malas interpretaciones e incomprensiones, o con una fría indiferencia, se cierra en sí misma. También se cerrará cuando lo que perciba sea, en lugar de espontánea dedicación, una observación premeditada, un calculado querer penetrar en ella. Lo mismo sucederá cuando presienta injerencias en su intimidad de las que preferiría protegerse. (Stein, 2003, p. 575).

Ante este hecho el educando tiene que ser realista y adoptar la actitud oportuna en cada caso:

> El educador debe comenzar volviendo a abrir lo que se encuentra cerrado. No le será fácil. Sólo la mirada del amor –de un amor educador santo, bien consciente de su responsabilidad, auténtico–, que no pierde de vista al niño, terminará descubriendo una brecha por la que penetrar y al cabo derribar los muros de la fortaleza. (Stein, 2003, p. 575).

Debido a la gran capacidad de influencia, el educador tiene que asumir una gran responsabilidad en sus actos: «Tan grandes posibilidades de influir conllevan naturalmente una alta responsabilidad. En las manos de una personalidad inadecuada significan un gran peligro» (Stein, 2003, p. 338). Por ello, Edith Stein reclama que éste muestre respeto a los contenidos expresados por los educandos: «Así que la interioridad ajena no es algo de lo que nosotros, conociendo sencillamente, podamos adueñarnos, sino que nuestra

---

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

penetración encuentra un límite en la libertad del hombre para abrirse o cerrarse» (Stein, 2003, p. 808).

e) La adolescencia: período crítico donde cuidar el proceso de guía.

Considera que es necesario tener especial cuidado con el trabajo de guía durante las etapas más delicadas del desarrollo, como es el caso de la adolescencia. Este aspecto fue abordado en su trabajo *El arte materno de la educación*. Aquí centra la atención en la figura materna como guía de los hijos, aunque incluye la necesidad de la figura paterna como complemento de la formación integral de aquellos[294].

De la etapa de la adolescencia destaca el proceso por el que el individuo va afianzándose en su individualidad: «Aprende a contemplarse a sí mismo, mientras que anteriormente vivía preponderadamente en el mundo exterior» (Stein, 2003, p. 384). Es decir, ahora se produce una apertura hacia su mundo interior. Un entorno novedoso que necesita conocer y comprender. Sin embargo, tal y como describe de forma resumida en la citada conferencia, éste no es un autoconocimiento sencillo al que poder enfrentarse de forma racional, pues las experiencias que invaden interiormente al adolescente le resultan extrañas: «Este abrirse no es conocimiento racional de su específica e individual naturaleza. Lo que él es y lo que en él sucede, lo descubre como un mundo nuevo lleno de misterios y enigmas» (Stein, 2003, p. 384). Hacia el exterior se observa un cambio en él, pero es un reflejo de la transformación que realmente ha sucedido en su interior y que él mismo también siente (Stein, 2003, p. 384-ss).

Ahora no se ve como un individuo que mira al mundo, sino que se ha permutado el eje desde donde mirarse: «Por eso ahora se ve interesante a sí mismo, ocupándose consigo mismo y poniendo todo lo demás en relación consigo» (Stein, 2003, p. 384). Sin embargo, en la mayoría de los casos no llega a comprenderse y proyecta este sentimiento a su entorno, pensando que los demás tampoco le comprenden. Quiere sentirse autónomo, e incluso Edith Stein hace referencia a la aparición de una crisis religiosa, y con todo recomienda discreción en la acción:

> El joven que inicia [comienza] a sentirse como personalidad, quiere convencerse a sí mismo y a otros de su autonomía y por ello consigue fácilmente entrar en contradicción con su ambiente; toda intención percibida de influenciarle provocan su obstinación y oposición. [Las] Exhortaciones consiguen en la mayoría de los casos lo contrario de lo que se proponen. (Stein, 2003, p. 385).

Esta hipersensibilidad y tensión entre el interior y el exterior puede llevarle a cerrarse en sí mismo ante la menor sospecha de rechazo exterior (Stein, 2003, p. 384). Por ello, Edith Stein afirma que se ha de cuidar el trato y acompañamiento fortaleciendo el vínculo familiar: «En ningún momento como ahora es tan grande su deseo de amor y comprensión y de una sabia orientación» (Stein, 2003, p. 384).

f) La necesidad de guía frente a la capacidad de autoformación.

Si el ser humano, a causa de su naturaleza imperfecta, necesita de un guía que le acompañe en el camino de perfección, a Edith Stein le surge la siguiente cuestión: ¿Tiene la persona capacidad de autoformación? Sobre ello reflexionó de forma especial en su curso *Problemas de la formación de la mujer* y, en principio, parece que obtiene una respuesta ambigua: «¿Puede el ser humano formarse a sí mismo en orden a aquello que él tiene que ser según su misión? Sí y no» (Stein, 2003, p. 523). Por un lado, afirma que el ser humano sí tiene capacidad para autoformarse debido a que la persona es un ser racional y libre. A raíz de esta característica se deriva una obligación y una responsabilidad por parte de la persona para emprender tal acción: «Como ser racional, libre y responsable, tiene la capacidad, y por ende también la obligación de trabajar en la formación de sí mismo» (Stein, 2003, p. 523). El sentido del deber de autoformación surge en el interior de la persona como potencia del alma susceptible de convertirse en hábito mediante su

[294] En esta conferencia da detalles sobre la relación entre madre e hija, pero también aborda aspectos generales de educación. Éstos son los que hemos puesto en relación con nuestra investigación.

ejercicio[295]. Ante estos argumentos, Edith Stein plantea las siguientes cuestiones en el curso *Estructura de la persona humana*:

> ¿Qué quiere decir que el hombre es responsable de sí mismo? Quiere decir que de él depende lo que él es, y que se le exige hacer de sí mismo algo concreto: puede y debe formarse a sí mismo (…) ¿Qué quieren decir ese "él" y ese "sí mismo", ese "puede" y ese "debe", y ese "formarse"? (Stein, 2003, p. 648).

Para poder dar respuesta a estas cuestiones consideramos necesario hacer referencia en este momento a la fuerza que tiene el *yo* en las reflexiones steinianas cuando plantea la formación de la persona: «*Él* es alguien que dice de sí mismo *yo.* Y esto no puede hacerlo un animal» (Stein, 2003, p. 648). En contraste con la naturaleza animal, ella establece que el ser humano sí puede reafirmar su yo y exigirse una autoformación (Stein, 2003, p. 653). Sin embargo, basándose en su planteamiento antropológico del ser humano *in status viae* afirma que es incapaz de emprender su autoformación de forma instintiva (Stein, 2003, p. 138). El individuo chocará inevitablemente con las limitaciones de su naturaleza: «… no está totalmente seguro de sí mismo y a menudo se desploma antes de alcanzar la meta» (Stein, 2003, p. 310).

De esta manera vuelve a justificar la necesidad del guía al menos en los inicios de un proceso educativo que durará toda la vida: «… no posee el uso de su razón y de su libertad desde el comienzo de su ser y, hasta que lo tiene, otros deben trabajar en su formación» (Stein, 2003, p. 523). Desde la importancia que ha otorgado al papel de guía, ahora centra la atención en la capacidad que tiene ésta para configurar en el educando, a partir del reconocimiento de las limitaciones y fortalezas interiores, una base fuerte desde la que impulsar la autoformación: «… toda fuerza interior, que se encuentra como atada, se estira hacia una luz[296] que la guía con seguridad y hacia una fuerza que la libera y que le crea el espacio» (Stein, 2003, p. 310). Con esta última expresión está haciendo referencia a la configuración del espacio interior como consecuencia de una formación verdadera, tal y como hemos presentado en el apartado correspondiente, y que en este momento vincula al

---

[295] Sobre la conciencia del deber, en este caso, Edith Stein recuerda en *Estructura de la persona humana* cuál es la visión de santo Tomás, y en la que ella se ampara, para declarar que puede mejorar con la acción repetida: «… debe verse en ella tanto una potencia como un hábito y un acto» (Stein, 2003, p. 662).

[296] Edith Stein realiza esta afirmación en la conferencia de 1931 *Configuración de la vida en el espíritu de Santa Isabel* e identifica esa luz con la fuerza y la gracia divina que obra directamente en el interior del individuo y también a través del educador como instrumento de formación (Stein, 2003, p. 310).

desarrollo eficaz de la capacidad de autoformación. En este punto retoma la metáfora sobre la semilla cuidada por el jardinero afirmando que si ante la autoformación nos olvidamos de la figura activa del guía, éste no estará desempeñando la misión que le corresponde:

> No por ello es superflua la actividad del educador. Cuando se limita a "dejar crecer", no desempeña bien la misión que le es propia (…). Para que la célula germinal se desarrolle hasta convertirse en el individuo completo y se despliegue hasta adquirir su plena configuración, se deben cuidar y proteger unos brotes, mientras que será preciso ligar y recortar otros. (Stein, 2003, pp. 575-576).

Teniendo como meta la autoformación subraya la necesidad de ir traspasando de forma gradual el protagonismo del aprendizaje al propio educando. Así lo expone en *Estructura de la persona humana*:

> La naturaleza espiritual de la persona –razón y libertad– demanda espiritualidad en el acto pedagógico: uno en el que el despertar gradual de la actividad intelectual requiere un trabajo conjunto entre el educador y el alumno, en el que la actividad guiada ofrece cada vez más espacio a la propia actividad del educando para permitirle pasar al final de la autoactividad y a la autoeducación[297].

Esta propuesta basada en un acompañamiento cercano realizado por el educador en el que se fomente el crecimiento progresivo de su autonomía, es lo que Edith Stein identifica como una *colaboración mantenida* donde el rol del educador como guía no debe desaparecer totalmente, es decir, en el curso *Problemas de formación de la mujer* matiza que no se puede pasar a un abandono total del educando sino que se ha de llegar a la conjugación de la autoeducación con la heteroeducación (Stein, 2015, p. 184). El equilibrio educativo que se ha de buscar forma parte, según su visión, de la naturaleza propia del ser humano donde existe libertad y responsabilidad por ambas partes: «En la naturaleza misma del hecho está, y es en sí mismo algo bueno y sano, que una inclinación cordial se produzca por ambas partes» (Stein, 2003, p. 338).

Edith Stein deduce dos aspectos de esta afirmación. Aunque el educador pueda observar unos primeros frutos en cuanto a la capacidad de autoformación del individuo, no

[297] Traducción propia. (Stein, 2020a, p. 17).

debe confiar en que ese sea el final del camino y, por tanto, no es bueno desvincularse totalmente del proceso educativo. Como dice en la conferencia *Sobre el concepto de educación*: «Eso no quiere decir que "ya no tenga nada que hacer"» (Stein, 2003, p. 187). Por otro lado, si el educador y el educando siempre se encuentran en camino de perfección, entonces ambos necesitarán de un guía a lo largo de su vida, aunque la implicación de éstos no sea tan intensa a medida que se avanza en madurez. El problema que denuncia en sus exposiciones pedagógicas es que «… el trabajo educativo programado cesa por lo regular mucho antes de que el proceso de formación haya concluido» (Stein, 2003, p. 332).

Del mismo modo que no se puede caer en una pronta autonomía, también se ha de evitar establecer relaciones no sanas o acaparadoras que conduzcan al extremo opuesto de la sobreprotección. Muchas veces, esta actitud tiene de fondo una necesidad de proyección afectiva que no está bien formada en algunos de los protagonistas:

> Cuando por una o ambas partes se pierde la libertad del espíritu y del alma, y cuando asimismo se pierde de vista la meta del máximo desarrollo posible de la condición humana en el sentido natural y sobrenatural, entonces se han sobrepasado los límites de una actuación sana. (Stein, 2003, p. 338).

Y cuando se han superado dichos límites, la restauración de los roles en su justo equilibrio será una tarea difícil. Para que esta acción sea posible, en la conferencia *Vida cristiana de la mujer*, Edith Stein apela a la necesidad de la ayuda de la gracia sobrenatural:

> Volver a retrotraerlos a su ámbito debido solo es posible si la vocación profesional del educador es afirmada como una vocación profesional sagrada, si los discípulos son considerados como confiados por Dios, y si la propia personalidad se disciplina para esa tarea. (Stein, 2003, p. 338).

g) Necesidad formativa de los guías.

Debido a la importancia y trascendencia de la labor de guía de los educadores, Edith Stein reclama en su conferencia *Tiempos difíciles y educación* que se dé una adecuada formación al profesorado: «Son miles los jóvenes maestros y maestras, como también los maestros adultos, que esperan con ansia poder recibir un trabajo de formación» (Stein,

2003, p. 395). En *Problemas de formación de la mujer* realiza la misma petición de cara a la familias (Stein, 2003, p. 526).

Edith Stein contempla una formación de los educadores que abarque las distintas dimensiones del ser, individual, social y trascendental, de tal manera que les capacite para guiar de forma integral al educando. Si ellos mismos han experimentado una formación específica, podrán después transmitirlo a los educandos: «… pues solo puede llevar a otros a lo que uno mismo ha practicado» (Stein, 2003, p. 526).

2.8.3. Ejemplo, imitación y seguimiento.

Respecto al proceso de guía expuesto en el apartado anterior, en la conferencia *Fundamentos teóricos de la labor social de formación* Edith Stein puntualiza: «Tal guía no tiene que ser necesariamente planificada, ni tiene que ser una educación propiamente dicha» (Stein, 2003, p. 133). Nos está presentando en este momento la posibilidad real de la existencia de una educación informal a la que todo sujeto está sometido por el hecho de nacer y crecer como miembro de una comunidad (Stein, 2003, p. 133). Lo cataloga como un aprendizaje vicario que surge en un contexto donde por un lado el menor «… coparticipa haciendo lo que hacen los mayores, y hace lo que ellos le piden» (Stein, 2003, p. 133). Y por su parte, los adultos, sin necesidad de conocimientos pedagógicos previos, «… se comportan y exigen de él de maneras diversas (…) sin reflexionar sobre lo que –consciente o inconscientemente– es apropiado a su desarrollo individual y social» (Stein, 2003, p. 133).

De estas afirmaciones podemos deducir conceptos como la *imitación*, el *ejemplo* o *seguimiento* para los que Edith Stein reservó un apartado propio en su *Esquema pedagógico*. De esta manera resalta la influencia que ejercen las personas que viven en el entorno del menor, por la que el individuo asume, consciente o inconscientemente, comportamientos o actitudes como ejemplos a imitar y seguir: «Determinados objetivos y funciones, los ejemplos morales, son formas externas que orientan los impulsos, en un primer momento no determinados, y de esta manera ejercen una acción formativa» (Stein, 2003, pp. 114-115).

En virtud de estos conceptos, Edith Stein afirma en su conferencia *Sobre el concepto de formación* que cada persona elige un arquetipo o modelo que establece como meta de su desarrollo personal, es decir, la configuración de la imagen a la que dirigir la autoformación

va creciendo en el interior de cada individuo a raíz de los estímulos e influencias externas o desde un modelo que él mismo ha escogido a partir de lo observado en su entorno (Stein, 2003, p. 192). Se trata de un proceso basado en el modelado en la acción, motivado por la voluntad en el ejercicio de la libertad personal y responde al poder y deber de autoformación de la persona[298]. Realmente este deber de autoformación no proporciona la imagen global, nítida y real de lo que la persona debe ser según su naturaleza y disposiciones particulares, sino que el modelo se toma de otra persona que actúa de espejo e implica que las acciones se dirijan a su consecución:

> … conozco a una persona y tengo la impresión de que así es como se debe ser. De esa primera impresión se derivan la exigencia, así como el propósito y la decisión, de tomar a esa persona como modelo y de darnos la misma forma que ella. Un conocimiento (real o supuesto), la valoración basada en él, un deseo y una decisión de la voluntad, finalmente una conducta práctica permanente: todos esos elementos se hallan aquí en un mismo contexto motivacional. (Stein, 2003, p. 663).

Pero, ¿qué es lo que motiva a una persona a fijarse en un modelo determinado? Edith Stein identifica la existencia de un contexto motivacional en donde el individuo recibe una primera impresión, tras la cual realiza una valoración, real o supuesta, de la persona que puede ser escogida como arquetipo, y finalmente surge la voluntad de seguirle, con la correspondiente acción real y continua para alcanzar dicho objetivo (Stein, 2003, p. 663).

Según Edith Stein son los denominados *movimientos afectivos* o *emociones* (*Gemütsbewegungen*) como la alegría, el sufrimiento, la esperanza o el miedo los que tienen la capacidad de influir en la fortaleza vital convirtiéndose así en la principal fuente de motivación para el crecimiento personal (Stein, 2020a, p. 92). Y aquí también llega el influjo de los modelos, ya que un individuo puede verse fortalecido por las emociones y la fuerza vital que aquellos desprenden (Stein, 2020a, p. 92). El abanico de influencia es ampliado por Edith Stein teniendo en consideración también otros aspectos atrayentes de aquellos que actúan como arquetipo. Así lo expresa en *Estructura de la persona humana*:

---

[298] Esta afirmación la realiza en el curso *Estructura de la persona humana* donde vincula deber, libertad y conciencia respecto a la bondad de los actos de la persona: «Tan solo hemos dicho que es preciso presuponer la libertad para que tenga sentido dirigir al hombre un deber (…). La función del alma con la

> No solo podemos ser confortados por la fortaleza de otras personas, sino también por todo lo que sobre ellas y en ellas pueda ser objeto de opiniones positivas, es decir, a través de todos sus valores personales, su bondad, su amabilidad, etc.[299]

Como en otras ocasiones, el ser humano se encuentra con un proceso que tampoco es infalible, aunque en principio parezca que se ajusta a la normalidad en cuanto a que responde a la voluntad de autoformación. Sin embargo, desde el deseo personal se elige un modelo de persona según unos criterios que no siempre se ajustan a un ideal adecuado y puede conducir al individuo por un camino equivocado:

> Se obtiene así un criterio por el que la voluntad puede orientarse para acometer la tarea de autoconfiguración. Puede ser que percibamos una llamada de la conciencia, que nos invita a seguir un determinado camino. Pero no es necesario que se dé esta llamada. Y toda la conducta de que se trate puede no estar enteramente justificada desde un punto de vista objetivo; se puede incluso elegir un "ideal equivocado". (Stein, 2003, p. 663).

Respecto a la elección equivocada del arquetipo al que aspirar, en *Estructura de la persona humana,* Edith Stein identifica diversas situaciones posibles. Ese modelo ideal puede responder a una realidad no alcanzable por el ser humano al ser fruto de una creación abstracta o imposible:

> *Una idea abstracta del hombre*, que hemos forjado nosotros mismos o que nos es presentada y respaldada por una autoridad humana o divina, y aspira a atar nuestra voluntad y a convertirse para ella en el criterio que guíe el proceso de autoconfiguración. (Stein, 2003, p. 663).

Incluso puede suceder que un individuo elija un modelo a imitar que posea unas determinadas disposiciones naturales de las que él carece (Stein, 2003, p. 193). Cuando expone la conferencia *Sobre el concepto de formación,* afirma que en tal caso es difícil hablar de una auténtica configuración de la personalidad, porque ésta no se ha realizado desde el interior de la persona sino desde el exterior, lo que provoca que se obtengan solo

---

que oímos esa llamada, y que aprueba o reprueba nuestros actos cuando ya han tenido lugar, o incluso mientras los estamos efectuando, recibe el nombre de *conciencia*»» (Stein, 2003, p. 662).

[299] Traducción propia. (Stein, 2020a, p. 92).

imitaciones de determinadas acciones o expresiones copiadas del modelo (Stein, 2003, p. 193). Según este argumento, se plantea si en todos los aspectos educativos se tiene que considerar la imitación como una falsa formación. La respuesta la encontramos en la citada conferencia, donde puntualiza que sí puede haber auténtica formación siempre y cuando nos limitemos a hablar de la configuración de los rasgos generales propios de la naturaleza humana presentes en todo individuo, pero no en cuanto a su especificidad como sujeto individual (Stein, 2003, p. 193).

Por este motivo deducimos la importancia que ha dado en sus exposiciones pedagógicas, y especialmente en esta última conferencia citada, a la necesidad de establecer una conexión realista entre las características naturales generales de la especie con las disposiciones personales de cada educando para establecer verdaderos objetivos educativos, incluso en los casos de supuesta imitación: «… solo si se armoniza con la propia naturaleza (…). Sólo cuando aúna en esta meta formativa lo que está determinado como meta para cada hombre con lo que está prescrito para él como individuo, se puede contar con el éxito en la labor de formación» (Stein, 2003, p. 193). Concluye que este ideal educativo se encuentra como obstáculo con las limitaciones del educador y del propio educando para conocer completamente su interior: «Lo que está determinado para el hombre en cuanto hombre y para el individuo como meta, no es perfectamente conocido por ningún ojo humano. Algo de ello es conocido, algo sentido y algo se intuye»[300].

a) En la familia.

En el entorno familiar son los padres el modelo de humanidad en el que se fijan los hijos: «… los padres están llamados *a ser ejemplos* de vida para sus hijos (…), sobre la forma de humanidad que tiene cada día a la vista, construye la propia idea de humanidad, y por su medio él mismo es formado» (Stein, 2003, p. 438). Los comportamientos que el menor observa en este entorno son concebidos por él como ejemplo de lo que es correcto y, por ello, procede a imitarlos:

[300] En la conferencia *Sobre el concepto de formación,* se mantiene fiel a su concepción teológica, como en otras intervenciones, y reafirma su visión según la cual solo Dios es el que realmente conoce el fin de cada

> En la familia el niño viene a la existencia. A través de ella recibe su ser; bajo su custodia y protección va creciendo; mientras con los otros, los adultos, piensa, siente, obra, es decir, vive en comunidad, aprende a pensar, sentir y obrar… (Stein, 2003, p. 132).

Sin embargo, la educación que recibe pasivamente por la convivencia con los otros miembros de la comunidad familiar no es suficiente. El propio individuo tiene también un papel activo en calidad de miembro de la misma, de tal manera que los actos derivados de su propia individualidad van tomando espacio dentro del todo (Stein, 2003, p. 132). Como resultado se obtienen personalidades diversas a pesar de crecer en el mismo entorno.

b) En la educación escolar o institucional: el educador como modelo.

Edith Stein resalta el valor que tiene el entorno escolar para el aprendizaje basado en el ejemplo, la imitación y el seguimiento (Stein, 2003, p. 540). En este sentido destaca dos ventajas que tiene la educación realizada por una institución o centro educativo. En primer lugar, en este entorno contamos con la formación especializada de los educadores, de los cuales suponemos que han escogido la profesión en función de una llamada o convicción interior. En el curso *Problemas de formación de la mujer* expone esta idea con las siguientes palabras:

> Ventajas de la educación institucional: que ella está en manos de personas que han elegido como tarea de vida la formación, y que están teóricamente preparadas y prácticamente ejercitadas; que el orden de vida, el influjo personal y la enseñanza pueden orientarse hacia un fin claramente percibido y decididamente querido… (Stein, 2003, p. 541).

En sus reflexiones sobre la cuestión, considera además que los educadores serán buenos modelos y ejemplo para sus educandos si ellos mismos están caminando hacia su perfección: «Para poder educar hombres verdaderos, tiene que ser él mismo un hombre verdadero» (Stein, 2003, p. 68). A raíz de esta valoración, en su conferencia *El arte materno de la educación* recuerda a los educadores que en el proceso educativo no son suficientes

---

persona: «Con claridad y plenitud solo lo ve Dios, quien ha determinado una meta para cada naturaleza y quien ha puesto en su interior la tendencia hacia tal meta» (Stein, 2003, p. 193).

las palabras para dirigir al educando por el camino correcto: «Y el medio más eficaz de la educación no es la palabra adoctrinante, sino el *ejemplo vivo* sin el cual toda palabra carece de valor» (Stein, 2003, p. 379). Por ello, insiste en que si el educador realiza su profesión con coherencia de palabras y acción, podremos observar los efectos positivos en la configuración de la personalidad de sus educandos (Stein, 2003, p. 148).

En segundo lugar, considerando que la educación en un centro educativo permite a los educandos crecer dentro de una comunidad, la escuela se convierte para Edith Stein en un entorno privilegiado donde desarrollar tanto la dimensión individual como social: «… además, que la comunidad más amplia ofrece mejores posibilidades tanto para el desarrollo de las disposiciones individuales, como para el encauzamiento de las virtudes sociales» (Stein, 2003, p. 541).

Por otro lado, en este mismo curso expone las desventajas que supone tener una educación meramente institucional para el aprendizaje por modelado. Si se da el caso de esta exclusividad escolar, el menor se verá privado de los beneficios que se derivan de los buenos vínculos familiares, los cuales son muy necesarios para el buen desarrollo de la personalidad (Stein, 2003, p. 542). Así mismo, la restricción de contextos limitará sus posibilidades de ampliar el círculo de relaciones desde donde poder aprender comportamientos valiosos y duraderos como los que se pueden obtener en la familia (Stein, 2003, p. 541).

Dentro de este mismo curso, Edith Stein apuesta por la creación de entornos escolares que tengan un ambiente lo más parecido posible a una familia, de tal forma que se puedan facilitar modelos que sirvan de ejemplo y permitan la imitación y el seguimiento[301]. Es decir, propone organizar pequeñas comunidades educativas con el fin de poder extrapolar lo máximo posible los beneficios asociados al contexto familiar (Stein, 2003, p. 542). Este modelo, que sería aplicable a cualquier tipo de institución escolar[302], los alumnos mayores colaborarían en el cuidado y educación de los pequeños, de tal forma que los primeros se constituirían en ejemplo para éstos últimos, donde además todos podrían beneficiarse de las posibles carencias educativas y afectivas que tuviesen en sus propias familias de origen (Stein, 2003, p. 542).

---

[301] Como hemos expuesto en los contenidos biográficos, la primera vez que Edith Stein habló de una educación según modelo familiar fue con ocasión de su ayuda a Stern y las visitas a los orfanatos con el Grupo Pedagógico de Breslau (Stein, 2002; 2010).

[302] Respecto a la modalidad de escolarización, en *Problemas de formación de la mujer,* Edith Stein está haciendo referencia expresa a las instituciones escolares con y sin internado (Stein, 2003, p. 542).

c) Responsabilidad personal y autoformación en relación al seguimiento de un modelo.

La noción de autoformación presentada en apartados anteriores es contemplada ahora por Edith Stein en relación al seguimiento e imitación de los modelos educativos. Hemos visto cómo ha establecido que es el educador el que inicia el proceso educativo teniendo en cuenta que el educando es objeto y sujeto de la formación (Stein, 2003, p. 653). Junto a esta intervención externa, ha afirmado como cualidad específica del ser humano la capacidad de autoformación (Stein, 2003, p. 648), la cual se pone en acción, gracias al uso de la libertad personal y de la razón (Stein, 2003, p. 199).

A parte de la acción del guía, Edith Stein puntualiza en la conferencia *Sobre el concepto de formación,* que para que la autoformación se desencadene, el individuo habrá tenido que elegir previamente un arquetipo o modelo hacia el que orientar la configuración de su personalidad (Stein, 2003, p. 192). Y profundizando en esta reflexión añade que, mientras haya una ausencia de dicho objetivo interno, la persona no podrá trabajar libremente en su formación y dependerá de los influjos externos (Stein, 2003, p. 192). En este caso, la única autoformación posible es que aquella que se realiza pasivamente e inconscientemente desde el interior y responde al desarrollo propio de su naturaleza humana (Stein, 2003, p. 192). Pero según su punto de vista expuesto en esta conferencia, esta formación permanecerá incompleta hasta que el propio individuo no se implique libre, activa y responsablemente:

> Mientras el hombre no pueda aún trabajar libremente en su formación, no tendrá todavía una imagen de lo que él debe o quiere llegar a ser. Su proceso formativo inconsciente solo tiene una tendencia interior hacia la meta como las plantas o los animales. Pero tan pronto como él trabaja conscientemente, tiene una imagen ante sus ojos. (Stein, 2003, p. 192).

Esta cuestión también la podemos encontrar en el curso pedagógico *Problemas de la formación de la mujer,* donde vemos que insiste en la importancia de superar la mera imitación para llegar a la verdadera configuración:

> … el ser humano debe acuñar su propia esencia, debe ir librándose del simple colaborar y del imitar, entablando contacto con caracteres diferentes, eventualmente opuestos, y asumiendo además tareas que se le ponen delante (queremos limitarlas en principio a tareas que tienen relación con otros seres humanos). (Stein, 2003, p. 530).

Por otro lado, además del impulso recibido por la libertad y voluntad del individuo, Edith Stein tiene presente nuevamente los límites derivados de las disposiciones particulares ante la capacidad de autoformación:

> 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 (…) no es él *solo* responsable de su formación (…) puesto que, donde falta el don natural requerido, poco se puede alcanzar con el ejercicio. (Stein, 2003, p. 190).

Si bien es verdad que el individuo, en el ejercicio de su libertad, siempre puede decidir aceptar una formación no acorde con su naturaleza, considera que en este caso: «… no hay formación auténtica, sino una formación ficticia, una "apariencia exterior"» (Stein, 2003, p. 190).

Sin embargo, cuando el alma ha recibido el material formativo y lo ha ordenado armónicamente consigue tener paz interior. Esto no significa que su actividad cese, sino todo lo contrario, desde esta conformación estará más preparada para la acción gracias al impulso que recibe del espíritu vivo y activo propio del ser humano (Stein, 2004, p. 43). Implica que la persona retoma su autoformación, y a medida que va consolidando esta capacidad, siente la necesidad de mostrar los frutos hacia el exterior, es decir, de manifestar la eficacia de sus aprendizajes a través de sus actos y obras (Stein, 2004, pp. 43-44). En este sentido, Edith Stein considera que una intervención educativa que impulsa la autoformación ha tenido éxito si el individuo es capaz de continuar autónomamente este proceso: «Dicho trabajo podría considerarse ya un éxito si el discípulo ha llegado decididamente gracias a él a continuar por sí mismo en la dirección iniciada» (Stein, 2003, p. 332).

A pesar de los avances, un primer resultado no asegura que esta actitud autoformativa se vaya a mantener de por vida, pues siempre existen factores externos contra los que el ser humano tiene que luchar: «Pero, incluso cuando eso se alcanza, no se puede estar seguro de que esta dirección se mantengan, si fuerzas naturales opuestas vienen a romper las relaciones de vida» (Stein, 2003, p. 332).

La presencia de algunos efectos negativos o imprevistos en la intervención educativa es una realidad que necesitamos asumir como educadores. Al mismo tiempo recuerda que dentro de estos efectos no deseados, siempre se encontrarán otros de índole positiva: «Estos son un factor importante, y el educador debería no sólo contar en sentido negativo,

sino también en el positivo, con los efectos que él no puede prever, de los cuales a él quizá no le llegue absolutamente ninguna noticia» (Stein, 2003, p. 332).

Aunque Edith Stein ha afirmado que la persona es capaz y responsable de su autoformación, en la conferencia *Sobre el concepto de formación* matiza la cuestión y rechaza la consideración de que toda formación sea solamente autoformación, ya que para ello haría falta una constante orientación y acción consciente de la voluntad y de la libertad del sujeto hacia este fin (Stein, 2003, pp. 190-191). El primer argumento que aporta al respecto, remite al inicio de la configuración de la persona, la cual comienza de forma involuntaria desde los primeros momentos de su vida:

> … puesto que todo proceso formativo, también el del alma, comienza ya en el niño antes de que alcance el uso de su libertad, antes de que pueda intervenir formativamente en sí mismo, antes de que voluntariamente pueda permitir también solo la entrada de las impresiones que recibe o que producen efectos en él, o que pueda rechazarlas. (Stein, 2003, pp. 190-191).

Según expone en la conferencia sobre el *Valor específico de la mujer,* cuando se ha realizado una formación del ser humano adecuada, se consiguen personalidades consolidadas que sirven de ejemplo y apoyo para muchas otras personas, como «… una columna sólida en la que se pueden anclar muchos» (Stein, 2003, p. 79). En esta misma intervención, denuncia sin embargo la ausencia de modelos adecuados en la sociedad de su tiempo:

> ¿Cuál es entonces la gran enfermedad de nuestro tiempo y de nuestro pueblo? La gran cantidad de personas con un desgarro interno, en una completa carencia de convicciones firmes y bases sólidas, la interioridad conducida sin rumbo y de la insatisfacción de tal existencia surge una búsqueda de placeres anestésicos siempre nuevos y siempre más refinados; junto a los cuales, aquellos que quieren un propósito serio de vida, pero a menudo un sumergimiento en una actividad profesional absorbente les protege de la vorágine del devenir de los tiempos, mas no puede hacer nada para detener esta vorágine[303].

[303] Traducción propia. (Stein, 2015, p. 7).

En la misma conferencia ofrecía como propuesta de solución a este problema la formación integral de la persona con una visión de la trascendencia: «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, 2003, p. 77).

2.9. APROPIACIÓN Y OFRECIMIENTO DE BIENES INTELECTUALES Y ESPIRITUALES

Tras la reflexión realizada hasta ahora, entendemos que Edith Stein apuesta por una formación de la persona como ser espiritual, lo que implica la necesidad de configurar la estructura interna y la apertura natural hacia el exterior con el fin de lograr una formación duradera y estable. En este sentido, en el curso *Estructura de la persona humana* habla de la posesión de *bienes espirituales objetivos*: «La naturaleza espiritual permite también la común posesión de bienes espirituales objetivos, así como que una persona facilite a otras el acceso a los mismos. Esta posesión es esencial para que se dé una unión que trascienda el tiempo y el espacio» (Stein, 2003, p. 577).

¿Qué entiende Edith Stein por bienes espirituales objetivos? En su obra *Acto y potencia* expone que Dios se ve así mismo desde la eternidad, y también desde la eternidad tiene realmente determinado el mundo como una realidad. Él ve la Creación y su ordenación, sin embargo, ante los ojos de las creaturas, solo se ven estos elementos, a priori, como una posibilidad (Stein, 2020c, p. 73). Este mundo de las ideas que ha estado y está siempre ante la mirada de Dios es lo que identifica Edith Stein como *reino del espíritu objetivo* (*die Welt des objektiven Geistes*). Estas ideas pertenecen al espíritu porque no son materia en acto, pero están llamadas a serlo mediante la acción creadora de Dios o desde la participación creativa de las criaturas (Stein, 2020c, p. 73).

Con este fin, en la conferencia *Sobre el concepto de formación*, promueve una acción educativa que atienda la formación del intelecto y del espíritu, es decir, la configuración de los sentidos, la memoria, la fantasía, el entendimiento, las emociones y afectos y la voluntad (Stein, 2004, p. 42). Para ello, en el curso *Estructura de la persona humana* propone realizar un proceso donde se aprovechen las capacidades del individuo, se compensen sus limitaciones y en el que se atienda la relación ontológica entre potencia, acto y hábito: «Las potencias delimitan el campo natural de posibilidades para la actualidad. Lo que resulte

actualizado es decisivo para lo que de las potencias llegue a concretarse en hábitos» (Stein, 2003, p. 653). Para poder conseguir este objetivo, determina como requisito esencial el ejercicio de los órganos del alma[304] para el desarrollo de la memoria, el entendimiento y la voluntad, siendo necesario un correcto planteamiento de las tareas formativas en el que también se tenga en consideración qué tipo de material es presentado (Stein, 2003, p. 198).

2.9.1. Teoría de la enseñanza general y particular.

En el curso *Problemas de formación de la mujer*, Edith Stein recuerda el origen de las escuelas[305] con el fin de concretar cuál es la verdadera la razón de su existencia y su finalidad. Ha identificado como uno de los principales motivos las crecientes dificultades surgidas en la familia como institución y las limitaciones que de ellas se derivan para responder a las necesidades educativas de sus miembros. Sin embargo, afirma que ésta no es la razón esencial de la existencia de las escuelas[306], sino que existe una finalidad más profunda (Stein, 2003, p. 532).

En la escuela se da una convivencia entre personas espirituales y a raíz de ello se crean redes de relaciones intersubjetivas en las que cada miembro aporta su propia vida espiritual (Stein, 2003, p. 533) poniéndose en juego contenidos no creados por el ser humano, éstos son los que Edith Stein llama *objetivos espirituales*. De esta forma el entorno escolar se presenta como una oportunidad especial para el desarrollo natural de la vida espiritual (Stein, 2003, p. 533). Por otro lado, identifica los conocimientos que hacen referencia a los contenidos creados por el ser humano como *objetivos culturales* (Stein, 2003, p. 533).

En este curso de 1932 reconoce que el volumen de los bienes culturales acumulados con el tiempo y su incremento constante trae una nueva necesidad educativa y social: «Tan

---

304 En la conferencia *Fundamentos de la formación de la mujer* expone que los órganos del alma son aquellos que permiten el intercambio de material formativo entre el interior y el exterior de la persona (Stein, 2003, p. 198).

305 En este curso se planteó las siguientes cuestiones al iniciar el apartado donde trataba la finalidad de la escuela: «¿Qué ha llevado al Estado a construir un sistema plurirramificado de instituciones educativas?, ¿qué ha decidido así mismo a la Iglesia en todos los tiempos a no contentarse con la obra educativa de sus sacerdotes en la pastoral, sino a establecer escuelas propias?, ¿y qué determina a los padres, prescindiendo de la obligación oficial, a llevar a sus hijos a las escuelas?» (Stein, 2003, p. 532).

306 «La renuncia de la familia respecto de las tareas a la que ella está llamada es *un* motivo, pero no el esencial» (Stein, 2003, p. 532).

pronto como un pueblo ha alcanzado un cierto nivel de desarrollo, dispone de un tesoro cultural que ya no es abarcable por cada individuo» (Stein, 2003, p. 533). De esta situación deriva Edith Stein una doble consecuencia. Por un lado se requiere una especialización por campos para hacer posible la posterior transmisión cultural intergeneracional: «La familiaridad con cada uno de los ámbitos culturales exige luego un estudio especial, y solo quien posee esta familiaridad con un ámbito cultural puede introducirnos en él» (Stein, 2003, p. 533). En segundo lugar, dicha especialización así como el aumento de los contenidos culturales trasmisibles originó que la familia como agente educativo necesitase de ayuda externa para esta labor: «Una introducción suficiente en la vida cultural general lleva a un grado de desarrollo más elevado por encima de la capacidad de la acción de la familia» (Stein, 2003, p. 533). Para dar respuesta a esta limitación surge la escuela como instrumento de trasmisión cultural que se sirve de los contenidos curriculares: «Introducir en los ámbitos culturales y activar su fuerza configuradora de seres humanos constituye la tarea específica de la escuela» (Stein, 2003, p. 533).

A raíz de esta distinción, identifica una doble misión de la institución escolar. No solo abarcaría la configuración de la persona como ser humano, sino también la trasmisión de unos conocimientos junto con una tradición cultural, y ambos objetivos se han de complementar para extraer lo mejor de cada persona:

> El ser humano se halla orientado hacia el gusto, comprensión y creación de la cultura. No puede desarrollarse plenamente si no entra en contacto con la pluralidad de ámbitos culturales, y ningún ser humano puede llegar a lo que está llamado, si no conoce el ámbito hacia el que su natural dotación le remite. (Stein, 2003, p. 533).

a) Conocimiento y ciencia.

Cuando en su primera conferencia pedagógica, *Verdad y claridad en la enseñanza y la educación,* establece una distinción entre enseñanza y educación, relaciona también estos conceptos con la teoría del conocimiento (gnoseología) y de la lógica (Stein, 2003, p. 62). Identifica la *enseñanza* con la adquisición de conocimiento, sin embargo por *educación* entiende el proceso para la configuración del ser (Stein, 2003, p. 66).

Define el *conocimiento* como la ganancia de una nueva noción, y afirma que éste será diferente según el objeto y el sujeto cognoscente (Stein, 2003, p. 63). Así mismo, aunque se trate del mismo sujeto, el conocimiento puede entenderse de forma diversa en función de las circunstancias externas y personales (Stein, 2003, p. 64). Debido esta variabilidad posible, Edith Stein reitera la necesidad de ofrecer un conocimiento verdadero y claro (Stein, 2003, p. 64), entendiendo por verdad y claridad no sólo una meta de la enseñanza, sino también un medio gracias al cual, cuanto más clara sea la presentación y la percepción del objeto de conocimiento[307], mayor será la probabilidad de alcanzar juicios verdaderos y conceptos correctos (Stein, 2003, p. 66).

Para enfocar el análisis del proceso de adquisición de conocimiento, en la conferencia *El intelecto y los intelectuales* acude a la distinción entre los conceptos de *movimiento cognoscitivo*[308], *intuición*[309] y *contemplación espiritual*[310]. Entre éstos identifica el movimiento cognoscitivo racional como la forma específicamente humana de conocimiento, el cual responde a un proceso gradual orientado hacia la adquisición del máximo saber (Stein, 2003, p. 219).

Siguiendo las enseñanzas de Santo Tomás en esta conferencia, considera que la mera apreciación del mundo por los sentidos no asegura el verdadero conocimiento: «El mundo exterior "cae" en primer lugar "en los sentidos", pero la mera afección sensorial no es conocimiento, es ciega» (Stein, 2003, p. 218). Para que la información que procede del exterior pueda ser efectivamente asimilada e integrada en el interior de la persona necesita ser iluminada «… a la luz de la inteligencia: la inteligencia elabora la forma de las cosas, sus *especies*, y penetra en su interior» (Stein, 2003, p. 218). Gracias a la acción del entendimiento se amplía el abanico de posibles conocimientos además de lo percibido

---

307 Edith Stein distingue en esta conferencia de 1926 entre conocimiento humano y conocimiento divino: «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 a las cosas antes de que sean, les fija qué tienen que ser. Contiene en sí un arquetipo o una idea de tosas las cosas creadas» (Stein, 2003, p. 67). De esta forma concreta que «… el conocimiento humano es verdadero si concuerda con las cosas (…) [y] las cosas son verdaderas si concuerdan con el conocimiento divino, es decir, si éstas son lo que tienen que ser según el plan de la creación divina» (Stein, 2003, p. 67).

308 Por movimiento cognoscitivo entiende «… un avanzar paso a paso, un proceso lógico». Edith Stein refiere en ese asunto a la definición de *ratio* en Santo Tomás (Stein, 2003, pp. 218-219).

309 Define intuición como «… un *mirar tranquilo,* una intuición, comprensión de la verdad con una mirada» (Stein, 2003, pp. 218-219).

310 Identifica la contemplación espiritual con un conocimiento de carácter trascendental: «… comprende en una mirada toda la verdad, es el modo de conocimiento propio de los espíritus puros, de Dios y de los ángeles» (Stein, 2003, pp. 218-219).

sensorialmente, e introduce aquellos que pertenecen al mencionado mundo espiritual objetivo:

> Puede, más allá de esto, ascender a verdades superiores que no se refieren al mundo exterior sensorial. Aquí le posibilita su obra de conocimiento por medio del entendimiento de verdades que lleva originariamente en sí, aunque tampoco sea consciente de ellas de antemano: los *primeros principios,* las "semillas" de todo posible conocimiento humano. (Stein, 2003, p. 218).

Edith Stein concibe la inteligencia como facultad del alma en su potencia y acto, es decir, respecto al conocimiento posible y al conocimiento actual[311]. Aunque las potencias o fuerzas del alma están interrelacionadas de tal manera que todas tienen una función imprescindible para la adquisición de conocimiento, considera al entendimiento como la potencia esencial para que se produzca un conocimiento efectivo: «No se lleva a cabo un conocimiento efectivo sin un trabajo anterior del entendimiento» (Stein, 2003, p. 332).

En este punto tenemos que preguntarnos cómo delimita Edith Stein la función que ejercen los sentimientos en el proceso de aprendizaje. A priori reconoce la intervención de éstos, pero considera que no se puede dejar en ellos todo el peso del aprendizaje y desvincularnos del entendimiento: «El entendimiento es la luz que le ilumina el camino, y sin esta luz vaga el sentimiento de acá para allá» (Stein, 2003, p. 322). Además, advierte que si el sentimiento prevalece sobre el entendimiento podremos adquirir un conocimiento distorsionado, no ajustado a la realidad: «… puede enturbiar la luz, inducir a una distorsión de la imagen del todo, así como de cada una de las cosas y acontecimientos, y llevar a la voluntad a una praxis errónea» (Stein, 2003, p. 322).

Por esta razón, en sus intervenciones pedagógicas incita a la formación del entendimiento superando tanto una aprehensión basada solo en el sentimiento, así como el mero conocimiento memorístico vacío de comprensión: «El entendimiento con el razonamiento y con el conocimiento, y cuando el resultado del trabajo ajeno se le grava en unas determinadas palabras, entonces se ejercita solo la memoria y no el entendimiento» (Stein, 2003, p. 185).

---

311 En la conferencia *El intelecto y los intelectuales* distingue entre *intellectus agens* e *intellectus possibilis.* La primera es la «… inteligencia que trabaja, que avanza y que conquista conocimiento». Al segundo tipo de inteligencia le asigna la capacidad de conseguir conocimientos posteriores y conservar como un bien duradero los ya adquiridos (Stein, 2003, pp. 219-ss; 2004, pp. 143-156).

Subraya que la formación debe estar orientada hacia el fomento de la reflexión crítica en la teoría y en la práctica, de tal forma que el individuo pueda ser libre en su posicionamiento ante la realidad. Si esto se consigue, a pesar de haber conocido las cosas a través del sentimiento, la persona podrá someterlas a su voluntad:

> Es necesario un cierto conocimiento intelectual de las cosas para recibirlas con el sentimiento y confrontarlas interiormente; los movimientos del sentimiento son los resortes de la voluntad; por otra parte es cosa de la voluntad regular la inteligencia y la vida de los sentimientos. (Stein, 2003, p. 321).

Por tanto, Edith Stein concluye que una educación será equilibrada si atiende tanto al entendimiento como a la emotividad en su interés por incentivar la voluntad del educando hacia el aprendizaje (Stein, 2003, p. 328).

b) Capacidad y técnica.

Cuando en 1931 Edith Stein aborda el tema de la vocación de forma concisa en la conferencia *Vocación del hombre y de la muje*r, reconoce la dificultad existente para comprender este concepto: «En el uso coloquial habitual tiene la palabra "vocación" un sentido muy debilitado, que apenas si permite aún traslucir algo de su originario significado» (Stein, 2003, p. 272). En su opinión la consecuencia se traduce en la dificultad por entenderlo como aquella tarea que un individuo está llamado a realizar según su disposición natural (Stein, 2003, p. 272).

Desde su visión antropológica católica entiende por vocación natural la elección y desarrollo de la actividad que conlleva a la perfección de la naturaleza humana, junto a la colaboración en el establecimiento de la armonía en el individuo, y entre éste y la sociedad: «La vocación natural del hombre, al igual que la de toda criatura, consiste en llevar a desarrollo en su pureza y según el orden establecido por Dios, lo que el Creador ha sembrado en nosotros» (Stein, 2003, p. 246). Desde este punto de vista, deduce además la

existencia de una vocación general como ser humano, una vocación como mujer u hombre y una vocación particular como individuo[312].

Aunque exista una predisposición natural, afirma que este vocablo no hace referencia solo a algo sobrenatural[313] y determinado que se desarrolla de forma instintiva. Edith Stein nos ha presentado la posibilidad de desarrollo como una característica del ser humano que le hace superior a los otros seres vivos, donde la razón y la libertad son indispensables. En la conferencia *La misión de la mujer* lo recuerda al enfocar el tema de la vocación: «El especial privilegio que tiene el hombre es que no se puede desarrollar solamente de modo instintivo y natural, sino que como ser racional puede colaborar libremente con su conocimiento y voluntad» (Stein, 2003, p. 246). Por ello, al plantear este punto vincula de forma inexorable la cuestión sobre la responsabilidad de autoformación para el desarrollo de las capacidades personales con la respuesta a la vocación concreta (Stein, 2003, p. 662). Haber adquirido una determinada habilidad supone el desarrollo de los dones del individuo mediante un ejercicio constante y perseverante. Para ello ha presentado la necesidad de guía y de dejarse guiar para la conformación interior del ser. Dando un paso más, detalla que en este proceso se trata de detectar las tareas que más adapten a cada individuo:

> El hombre viene al mundo provisto de una serie de dones. Estos dones tienen necesidad, para su desarrollo, de ser ejercitados en determinadas funciones; en un primer momento, al hombre le serán asignadas tareas por otros; pero después es él quien tiene que solucionarlos, quien tiene que aprender gradualmente a encontrar las tareas por sí y empeñarse a cumplirlas por sí mismo. (Stein, 2003, p. 440).

Identifica como aspecto esencial la formación del espíritu para descubrir, desarrollar y poner posteriormente esta capacidad al servicio de la humanidad (Stein, 2003, p. 438). En

---

312 Así lo expone en la conferencia de 1932 *Vida cristiana de la mujer* en relación con la Biblia: «Que luego existe también un objetivo individual, eso lo encontramos expresamente en la parábola de los talentos y en la parábola del apóstol sobre los distintos dones; *cuál* sea no puede decidirse en general, hay que elucidarlo caso por caso» (Stein, 2003, p. 325). Esta parábola la utilizará en sus clases de Espira para trabajar con las alumnas la misión particular y la general como mujeres, tal y como exponemos en el capítulo tercero.

313 Desde la antropología teológica, Edith Stein en la conferencia de 1931 *La misión de la mujer,* encuentra que el ser humano tiene, junto a la vocación natural, una vocación sobrenatural y añade: «La individualidad es tan don de Dios como la naturaleza humana genérica y su puro desarrollo tanto como la vocación del hombre» (Stein, 2003, p. 247). Mientras que la primera es desarrollada para sí y para la sociedad, en la segunda la persona encuentra la necesidad de ponerse conscientemente al servicio de Dios (Stein, 2003, p. 247).

la conferencia *Formación de la juventud a la luz de la fe católica* afirma que el individuo podrá alcanzar equilibrio y paz interior cuando encuentre su lugar en la comunidad, ya que entonces habrá armonía entre las disposiciones internas y la actividad exterior (Stein, 2003, p. 438), además así potenciará su sentimiento de pertenencia y de valoración personal.

Si cada individuo tiene su propia conformación estructural, con una variedad de fuerzas interiores en diferente medida y grado de desarrollo (Stein, 2003, p. 221), mostrará unos intereses diferentes que le llevarán a orientar la acción de forma diversa. Unos pueden sentirse llamados a actividades más teóricas e intelectuales, mientras que otros actúan impulsados por una inteligencia más práctica[314]. Defiende según estos argumentos, que la naturaleza de cada individuo se encuentra configurada en función de una vocación profesional determinada: «Por tanto, en la "naturaleza del ser humano" se encuentra pretrazada su vocación y su vocación profesional, es decir, la actividad y la creatividad para la cual está configurado» (Stein, 2003, p. 273).

Cuando Edith Stein habla en la conferencia *El intelecto y los intelectuales* de vocación personal y profesional está pensando tanto en la dimensión individual como social del individuo. Desde la pluralidad de intereses se constituye la estructura del *organismo social* (Stein, 2003, p. 224). En este contexto, el individuo puede orientar su entrega profesional en un abanico que tiene dos extremos: buscar únicamente el bien particular o tener en cuenta el bien de la comunidad (Stein, 2003, pp. 222-223). Ante estas posibilidades subraya que la aportación será beneficiosa para ambos si se realiza de forma interactiva: «Cuando las realizan, no las llevan a cabo solo para sí mismos sino también para los demás» (Stein, 2003, p. 225). En este caso entre unos y otros se apoyan y ayudan a superar las carencias propias y ajenas (Stein, 2003, p. 225). De lo contrario serán los propios seres humanos los que obstaculicen o impidan el descubrimiento y desarrollo de las capacidades propias y ajenas (Stein, 2003, p. 225).

De forma análoga, en el aula se puede observar también esta diversidad entre los alumnos (Stein, 2003, p. 248). Este último argumento lo presentó en la conferencia *La misión de la mujer,* e insistió de forma precisa en *Fundamentos teóricos de la labor social de*

---

[314] De forma concreta expone estos argumentos en la conferencia *El intelecto y los intelectuales.* Los amplía afirmando que a estos tipos se unen aquellos que se mueven por el mundo guiados por sus necesidades, preocupados por afirmar su existencia y perseguir placeres. Buscan sus deseos y se apartan de lo repulsivo; y no aspiran a la perfección en la solución de los problemas (Stein, 2003, p. 222).

formación al subrayar la trascendencia que supone la observación en el contexto escolar de determinadas actitudes y aptitudes:

> Así prestaremos atención a lo que los individuos hacen bien y a gusto, a lo que les cansa y quizás les resulta inalcanzable. Así reconocemos los talentos y fuerzas individuales. Entonces, según la posibilidad, daremos toda oportunidad para cuidar su especial talento y, al mismo tiempo, hacerlo útil para la comunidad. (Stein, 2003, p. 146).

Desde este trabajo de observación y acompañamiento se puede deducir elementos constitutivos del ser que orienten a la persona sobre su lugar en el mundo: «En éstos está señalada la *vocación* del hombre, es decir, la función para la cual está cualificado para ejercer dentro del conjunto social» (Stein, 2003, p. 248), pero sin descuidar una adecuada acción educativa que fortalezca la individualidad en la comunidad (Stein, 2003, p. 162). Siguiendo esta idea, introduce el concepto de *ethos*[315] vinculándolo a la individualidad en la actitud profesional de todo ser humano: «Por *ethos de la profesión* entenderemos la actitud anímica duradera o totalidad de *hábitos* que en la vida profesional de un ser humano se presentan desde su interior como principio configurador» (Stein, 2003, p. 162). Al establecer esta relación reconoce que la preferencia personal de un individuo hacia una u otra profesión tiene su raíz principal en la configuración interna particular: «… un sello determinado, unitario, esto es, una impronta que no es únicamente solicitada desde el exterior (…) sino que visiblemente procede desde el interior» (Stein, 2003, p. 162).

A nivel externo identifica también la existencia de un *ethos* profesional característico, y pone como ejemplo: «… la disponibilidad para la ayuda de la enfermera, la circunspección y la decisión del empresario, etc.» (Stein, 2003, p. 162). Estas disposiciones específicas pueden estar de forma natural en una persona o desarrollarse poco a poco mediante la realización frecuente de determinadas acciones o comportamientos[316]. En cualquiera de los casos, la orientación hacia una vocación determinada, según afirma Edith Stein, tiene que

---

[315] Fundamentándose en la escolástica, en la conferencia *El ethos de las profesiones femeninas* relaciona la noción de *ethos* con el concepto de hábito: «Bajo el término *ethos* hay que entender algo duradero que regula los actos del ser humano; por tanto, no pensamos en una ley que se presenta al ser humano desde el exterior o desde lo alto, sino en algo que en él mismo es activo, en una *forma interior,* en una duradera *actitud del alma,* aquello que en la escolástica se denomina *hábito*» (Stein, 2003, p. 161).

[316] Así lo expone en la conferencia *El ethos de las profesiones femeninas*: «Puede encontrarse por naturaleza en el ser humano (en tal caso posee la capacidad natural para la profesión correspondiente), o puede crecer en él poco a poco mediante la realización frecuente de actividades y comportamientos requeridos, de-

entrar y llegar a formar parte de la disposición interna de tal forma que no necesite de una regulación externa (Stein, 2003, p. 162).

Las actitudes mostradas en la escuela son, por tanto, el primer paso para la configuración de buenos profesionales, aunque no son determinantes para el éxito futuro, ya que éstas deben ser mantenidas posteriormente en el desarrollo efectivo de la tarea profesional (Stein, 2003, p. 162). Dichas actitudes ante el trabajo desempeñado dependen en cierto grado de circunstancias externas al individuo, las cuales, al ser variables, provocarán que la predisposición profesional inicial también se vea alterada en momentos puntuales. Sin embargo, Edith Stein contempla la existencia de determinadas actitudes anímicas permanentes ante el desempeño de la actividad así como la responsabilidad, las cuales nos muestran si se está desarrollando o no la profesión adecuada:

> Quien considere su trabajo como simple fuente de ganancia o pasatiempo lo desarrollará de forma distinta de aquel otro para quien sea "vocación profesional" en sentido propio, es decir, de aquel otro que se sienta llamado para ello. En sentido estricto, solo en este último caso puede hablarse de ethos profesional vocacional. (Stein, 2003, p. 162).

Desde la base teológica en la que se fundamenta en esta etapa de su pensamiento, en esta conferencia afirma que el itinerario de vida no es un juego de azar sino que está predeterminado en la naturaleza del ser y cuyo primer origen se encuentra en Dios:

> Y, así, en última instancia, es Dios mismo el que llama. Él es quien llama a *todo* ser humano para algo a lo que está llamado, a cada *ser humano individual* para algo para lo que está llamado de forma completamente personal. (Stein, 2003, p. 273).

Insiste que le corresponde a la humanidad, y en concreto al educador, posibilitar el pleno desarrollo de los propios dones y ayudar al prójimo en este mismo proceso (Stein, 2003, p. 281). Hasta llegar al último curso escolar, el educando ha necesitado de un proceso de maduración[317] el cual, aunque no habrá llegado todavía a su plenitud para la

terminando así desde el interior conforme a normas, sin necesitar de una regulación exterior» (Stein, 2003, p. 162).

317 En la conferencia *Vocación del hombre y la mujer según el orden de la naturaleza y de la gracia* recordaba el proceso: «En su formación han colaborado él mismo y muchos otros, voluntaria o involuntariamente, pero esa formación ha crecido sobre la base del "talento" en el sentido más lato del término, es decir, de todos los dones que ha recibido en la vida» (Stein, 2003, p. 273).

confirmación de su vocación, al menos debería haberle permitido valorar sus posibilidades y continuar con la ya identificada autoformación (Stein, 2003, p. 273).

Pero, ¿qué sucede cuando una persona ejerce una profesión que no responde a su vocación? Para tratar este aspecto, distingue entre *vocación real* o actividad real y *vocación natural* o predisposición natural, y advierte que si no hay correspondencia entre ambas, la persona puede experimentar inquietud interior:

> Si la vocación real se corresponde con la vocación natural no surgirán mayores conflictos entre la naturaleza individual y las exigencias de la vocación. Pero estos se darán en muchos casos en los que se elija una profesión sin atender a las predisposiciones naturales o eventualmente en contradicción con éstas. (Stein, 2003, p. 248).

Edith Stein localiza la raíz de este problema en la condición de naturaleza herida e imperfecta del ser humano pues es la que dificulta la percepción de las potencias: «Es difícil de valorar qué es lo que falla: nuestro conocimiento propio o nuestro conocimiento de los otros hombres» (Stein, 2003, p. 138). En la conferencia *Fundamentos teóricos de la labor social de formación* denuncia que este desconocimiento desencadena situaciones de confusión personal porque muchos sujetos son asignados a determinados puestos sin tener en cuenta o desconociendo su individualidad y, por lo tanto, no gozan de la preparación exigida para su desempeño (Stein, 2003, p. 138). Las carencias en este conocimiento también se dejan ver en las luchas de poder y en sus consecuentes efectos negativos:

> Los competidores más variados se enfrentan el uno contra el otro en la competición por el mismo puesto (…). Algunos se arruinan a sí mismos y a la comunidad en la que viven, porque a su naturaleza no se le permite ningún espacio de acción adecuado. (Stein, 2003, p. 138).

El caso contrario e ideal sería el planteado en la conferencia *El intelecto y los intelectuales,* donde la distribución de tareas en función de las cualidades es un bien común, pues considera que la unión hace la fuerza:

> La distribución de las cualidades comporta que unos estén capacitados e interesados por unas tareas, y otros por otras. Cuando las realizan, no las llevan a cabo solo para sí mismos sino también para los demás. Y se ven precisados a intercambiar el excedente con el de

> otros para cubrir así otras carencias. Se necesita solo de una intervención más o menos profunda para adecuar la oferta y la demanda. (Stein, 2003, p. 225).

Con estas reflexiones nos quiere hacer ver que el ejercicio de una profesión es más que una actividad laboral. Sin embargo, en la conferencia *Vocación del hombre y de la mujer según el orden de la naturaleza y de la gracia* denuncia: «Bajo el término profesión se entiende en la mayoría de las veces no mucho más que una actividad laboral» (Stein, 2003, p. 272). En esta misma intervención hace mención expresa de la necesidad de orientación en este campo dentro del ámbito escolar con el fin de ajustarse a las disposiciones personales: «Cuando los niños han llegado a su último curso de la escuela se comienza a pensar qué profesión han de escoger…» (Stein, 2003, p. 272).

La naturaleza humana caída intenta encontrar su camino mediante un proceso de discernimiento, sin embargo no siempre se consigue orientar la actividad adecuadamente (Stein, 2003, p. 138). Esto sucede especialmente si la persona no es sincera consigo misma o no ha aprendido a ver de forma lo más objetiva posible su realidad: «El hombre se refugia en ilusiones y quimeras porque no quiere ver la verdad que contradice sus deseos» (Stein, 2003, p. 138). Otras veces son las circunstancias sociales externas las que conducen a esta discrepancia entre profesión y dones naturales:

> En tiempos de extrema necesidad económica como los nuestros, en los que cada cual ha de aceptar, en la medida en que se ofrece una posibilidad laboral, ya sea según su específica preparación individual o no, no resulta realizable una distribución de las profesiones conforme a la naturaleza. Hoy es casi normal que los seres humanos trabajen en "profesiones" para las cuales no están llamados según su naturaleza, y casi hay que considerar como caso especialmente feliz cuando es de otro modo. (Stein, 2003, p. 293).

No obstante, exhorta a entregar lo mejor de cada uno en la tarea que se está realizando para el beneficio propio y el de la sociedad, aunque no se ajuste totalmente a la vocación ideal:

> Aquí no hay otra posibilidad, sino sacar la mejor parte de la situación dada: por un lado, tratar de satisfacer las exigencias objetivas de la profesión; por otro lado, no renunciar o dejar atrofiar la propia naturaleza, sino utilizarla en el círculo en que cada cual se encuentra para trabajar en el beneficio del todo. (Stein, 2003, pp. 293-204).

En su conferencia *Fundamentos teóricos de la labor social de la formación* resume de la siguiente manera la realidad que ella podía observar en una sociedad donde existía este desajuste entre vocación personal y profesión desarrollada: «Lucha por todas partes, caminante solitario, errante sin camino, desviado del propio destino final, que no sirve a nadie –son imágenes de la vida social, tal como podemos observar cotidianamente» (Stein, 2003, p. 138).

En la conferencia *El intelecto y los intelectuales* considera que al hablar de gobierno[318] de un pueblo no se puede pensar tan solo en abarcar el ámbito político sino que ha de considerarse también la tarea educativa y formativa de los ciudadanos (Stein, 2003, p. 227). Este aspecto nos lleva a remontarnos a la consideración del Estado como agente educativo según Edith Stein. Teniendo en cuenta este rol, declara en esta conferencia que dentro del cometido del poder estatal está la elaboración y ejecución de una adecuada política educativa y cultural ajustada a las necesidades de cada realidad social y en busca del bien común (Stein, 2003, p. 227).

A pesar de impulsar una propuesta formativa orientada al descubrimiento y desarrollo de la vocación, Edith Stein detecta también la existencia de un punto débil en esta visión:

> Cada profesión exige una especial formación que se intensifica en una u otra fuerza; y puesto que la capacidad y tiempo del hombre son limitados, ello condiciona el que se intensifique o se reduzca de una parte o de otra. (Stein, 2003, p. 247).

Es decir, la creciente especialización profesional que demanda la sociedad conlleva así mismo una formación específica en la que se fortalecen determinadas áreas en perjuicio de otras. Esto podría repercutir en el ideal de formación integral y global de la persona. Al mismo tiempo reconoce que la solución es difícil, pues el intento por una formación variada conlleva el riesgo de caer en la superficialidad de la educación (Stein, 2003, p. 246). Sobre

---

[318] En su conferencia *El intelecto y los intelectuales* diserta sobre quién es el profesional que podría asumir eficazmente la tarea de guía del pueblo. Subraya las cualidades que tiene que tener un auténtico líder: «… del punto de vista de la ética social y de la religión, no podemos quedar tranquilos dejando al pueblo en la situación en que se le encuentra. El que ha alcanzado un grado de humanidad superior al de la gran masa, no puede considerarlo como una distinción personal en cuyo disfrute puede descansar, sino que es una nobleza que obliga a trabajar en favor de los otros» (Stein, 2003, p. 227). Es decir, Edith Stein demanda madurez intelectual y espiritual, un marcado sentimiento de responsabilidad social que mire por el interés del pueblo por encima del interés particular (Stein, 2003, p. 227).

esta problemática concluye: «Así se da una cierta contradicción entre formación humana y formación vocacional y educación» (Stein, 2003, p. 247).

Al afirmar que el ser humano se va configurando a través de sus obras, en los conceptos de capacidad y técnica tratados por Edith Stein en el curso *Problemas de la formación de la mujer*, también subyace la idea de una formación de la persona que supera la mera praxis materialista y superficial: «La introducción a todos estos ámbitos puede proporcionar conocimiento y comprensión de la especificidad humana y de la vida humana» (Stein, 2003, p. 534). Y añade que mediante la acción se puede expresar el interior del ser, su riqueza y dignidad:

> El espíritu humano se expresa en su obra: en sus creaciones artísticas, en las cosas de uso diario, en los medios para el dominio y la transformación de la naturaleza, a los que denominamos técnica, en instalaciones de la vida social y estatal, en teorías científicas. (Stein, 2003, p. 534).

Concluye que si la perfección de la naturaleza humana como objetivo de la educación adquiere su sentido último en el desarrollo de la vocación personal de cada educando en armonía con su actividad profesional, es necesario reclamar adecuada formación de los educadores que les capacite para esta tarea (Stein, 2003, pp. 246-248).

2.9.2. Vida interior y valores.

Para enfocar el tema de la educación en valores en el curso *Estructura de la persona humana,* Edith Stein se asienta en su visión tripartita de la estructura de la persona (cuerpo, alma y espíritu) y la estructura anímica (Stein, 2003, p. 706). Junto a estos aspectos recuerda la relación entre entendimiento y sentimiento en el aprendizaje, concretando que, gracias a esta conexión, la persona puede ir configurando una escala de valores propia.

a) El ánimo y disposición anímica.

En el *Esquema pedagógico* Edith Stein escribió el título de este apartado utilizando el vocablo alemán *Gemüt* que nosotros hemos traducido como vida interior o disposición anímica. Con él abarca toda la estructura del alma ya expuesta, lo interior y lo profundo o

núcleo del alma, el lugar donde acoge interiormente lo que percibe del exterior, donde tomará postura respecto a lo recibido, donde se encuentra consigo misma tal y como es, y desde donde percibe el estado anímico en el que se encuentra en cada momento (Stein, 2003, p. 707).

En el curso *Estructura de la persona humana* presenta de forma detallada lo que significa para ella la distinción entre el interior y lo profundo del alma a la hora de hablar de los estados de ánimo y de las fuerzas anímicas (disposición anímica), afirmando que es en el núcleo del alma, lo profundo, donde se tiene la verdadera experiencia de vida interna (Stein, 2003, p. 707). En la conferencia *El Intelecto y los intelectuales* localiza los estados anímicos en una zona determinada del interior de la persona: «… hay una zona intermedia que es a la vez corporal y anímica: la sensualidad» (Stein, 2003, p. 218). De esta manera considera que de estos estados «… toman parte el alma y el cuerpo, aunque unas veces primeramente el alma, y otras veces el cuerpo» (Stein, 2003, p. 218), pero siempre manteniendo la unidad de la persona.

Como ha expuesto en su reflexión sobre la persona como ser espiritual, en el núcleo del alma convergen por un lado los estímulos aprehendidos del exterior por la intervención de los sentidos y del entendimiento en un momento puntual junto con los que ya están insertos en el interior del ser, los cuales son fruto de la integración de las experiencias previas con los aspectos de su naturaleza propia (Stein, 2003). ¿Cómo influye esta relación en la creación de una escala de valores propia? En *Estructura de la persona humana* refiere al movimiento del alma impulsado por la voluntad, según el cual el ánimo toma una determinada postura respecto a dicha información integrada que puede ser de acercamiento, alegría, indignación, etc. De esta manera considera que el ánimo, el entendimiento y la voluntad como fuerzas del alma, tienen una estrecha relación a la hora de posicionarse ante la realidad:

> Al igual que el alma recibe en el ánimo lo que penetra en ella desde fuera, es también en el ánimo donde toma postura a ese respecto, al menos con entusiasmo, indignación u otras tomas de posición del ánimo, para pasar luego de este último a la toma de posición de la voluntad, que va más allá del alma y configura al ente mismo. (Stein, 2003, p. 707).

Desde la estructura tripartita de la persona, Edith Stein habla de una disposición anímica particular en cada ser donde se distingue una fuerza anímica, fuerza corporal y fuerza espiritual (Stein, 2003, p. 706). Considera que una persona tiene fortaleza anímica si

es «… capaz de sacrificarse, de soportar un enorme sufrimiento o de experimentar una alegría sin ser sacudido en el más íntimo estrato de su personalidad» (Stein, 2003, p. 707). En el curso *Problemas de formación de la mujer*, Edith Stein aborda el tema de la posibilidad y la necesidad de formación de las fuerzas corporales y anímicas, manifestando que la educación de éstas debe iniciarse desde los primeros años, especialmente en la familia (Stein, 2003, p. 525).

Mientras que la formación del cuerpo y de los sentidos se realiza mediante la acción siguiendo las leyes de desarrollo natural, las fuerzas superiores, es decir, entendimiento, ánimo y voluntad precisan de un material espiritual determinado para su actividad que no surge espontáneamente en el entorno ni se deriva de la sola acción (Stein, 2015, p. 186). Según argumenta en este curso, la actividad y la formación de dichas potencias superiores no dependen de leyes naturales sino que responden a normas lógicas, éticas, estéticas y religiosas (Stein, 2015, p. 186). De este hecho deduce como principal consecuencia que el pensar, el sentir y el querer no discurren invariablemente por un camino determinado y seguro. Por esta razón vuelve a insistir en la necesidad de crear un ambiente donde un guía aporte los materiales adecuados para desarrollo armónico de las potencias espirituales de cada educando (Stein, 2015, p. 186).

b) Los sentimientos y su influencia en la configuración de la persona.

Ha expuesto que, aunque no se puede dejar todo el protagonismo del conocimiento a la dimensión sensitiva, tampoco se puede obviar si queremos conseguir un aprendizaje significativo, ya que cuando existe una implicación emocional el conocimiento quedará plasmado en el interior del alma formando parte de su configuración personal (Stein, 2003, p. 220). En la conferencia *El intelecto y los intelectuales* remite a esta afirmación al considerarla válida tanto para los conocimientos curriculares como para la educación en valores (Stein, 2003, p. 220). Fruto de esta relación entre la función sensitiva y la cognoscitiva, la persona toma posición frente a sí misma y al mundo exterior:

> Hemos reconocido una gran importancia a la facultad sensitiva en la estructura del ser del alma, pues tiene una función esencial cognoscitiva, ya que es el lugar central en que el contacto con los seres se torna en actitud y actividad personales. (Stein, 2003, pp. 321-322).

Por este motivo declara que es requisito indispensable que los sentimientos y las emociones sean educados desde los primeros años de la infancia, de tal forma que se vaya orientando hacia las cosas que realmente son valiosas para el ser humano. Llega a manifestar en la conferencia *Vida cristiana de la mujer* que una efectiva y equilibrada educación en valores depende de la formación de la disposición anímica, ya que con ella se despierta en el educando la sensibilidad, la capacidad de crítica y la necesidad de posicionarse ante la realidad (Stein, 2003, p. 328).

Así lo declara también en la conferencia *Sobre el concepto de formación*: «La disposición anímica es "adiestrada", aquí se nos hace más próximo la expresión "configurada", cuando se construye a través del encuentro con objetos o eventos valiosos y personalmente significativos»[319]. En este caso está diferenciando explícitamente entre adiestramiento, en el que ella ve una connotación externa al alma, y la formación del sentimiento como algo interno: «… es aquí, en el interior del alma donde tiene lugar la configuración del material recibido y también del alma, resulta más apropiada la expresión "formación del sentimiento" que adiestramiento del sentimiento"» (Stein, 2003, p. 186).

Para desencadenar un conocimiento verdadero y duradero, tanto de contenidos como de valores, propone el despertar de los sentimientos y emociones de los educandos mediante el uso de los centros de interés: «Quien quiera despertarla, deberá ponerla en contacto con algo que la impacte» (Stein, 2003, p. 327). La disposición anímica que se desencadena entonces es la que va a mover a la persona respecto a la realidad mostrada y respecto a sí misma:

> Lo emotivo vive de los sentimientos (tales como alegría, tristeza), estados de ánimo (como serenidad, lobreguez), tomas de posesión (entusiasmo, aversión), afectos (amor, odio). Ellos presentan la confrontación del ser humano con el mundo (y también consigo mismo). Sólo quien es conmovido por la vida pondrá en movimiento su emotividad. (Stein, 2003, p. 327).

En *Estructura de la persona humana* amplía el abanico de los posibles centros de atención: «… me pueden producir alegría no sólo los valores personales, sino también la

[319] Traducción propia. (Stein, 2004, p. 42).

belleza de los seres de la naturaleza y de las obras de arte, al armonía de los colores y los sonidos» (Stein, 2003, p. 689).

Los sentimientos y emociones se transmiten con mucha facilidad de un alma a otra, por eso para Edith Stein es muy importante que los propios educadores tengan una buena formación en este campo para la posterior difusión a los educandos (Stein, 2003, p. 328).

c) La educación en valores.

Una determinada realidad puede ser identificada como un bien (*Güter*) cuanto éste posee en sí algo especial que lleva a la persona a aceptarlo e integrarlo en su interior. Este *algo* es lo que ella reconoce con la noción de valor (*Wert*): «A las realidades que tienen en sí algo que les hace aptas para ser aceptadas en el interior del alma les llamamos "bienes", a ese algo le denominamos "valor"» (Stein, 2003, p. 203). En la conferencia *Sobre el concepto de formación* aborda este tema y expone que este bien adquirido a través de un objeto, persona o bien cultural adquiere valor por el sentido espiritual que se asocia al mismo (Stein, 2003, p. 184). En este sentido añade que los valores como la belleza, la bondad y la verdad no son en sí objetos o personas (Stein, 2003, p. 689), pero tienen un valor espiritual con una raíz más profunda que los bienes culturales, pues están vinculados a la vida del alma (Stein, 2003, p. 184).

La vinculación entre valores y disposición anímica la establece en doble sentido, tanto para la construcción de la escala axiológica como por los efectos positivos que puede tener ésta sobre el estado anímico: «Todo el reino de los valores positivos es una fuente inmensa de fuerza anímica» (Stein, 2003, p. 689).

¿Cómo realizar la educación en valores? Para emprender el proceso de configuración de una jerarquía axiológica podemos comprobar que Edith Stein presenta un acceso al mundo de los valores similar al realizado para acceder al de los objetos en general, es decir, un proceso que se realiza gracias a nuestra vida espiritual y al intercambio con el exterior que ella nos permite (Stein, 2003, p. 689). Por esto considera que en este caso también va a ser esencial el entorno desde donde el educando pueda ir aprehendiendo la realidad y el valor de la misma, la cual recibe a través de las personas y de los bienes espirituales que se va encontrando (Stein, 2003, p. 184). De forma concreta, cuando habla del mundo de los valores y su implicación en la pedagogía, destaca tres ejes: los valores en el plano

cognoscitivo, la respuesta de los sentimientos, y la acción en el campo de la motivación de nuevos movimientos o respuestas del individuo (Stein, 2003, p. 652).

Cuando aborda este tema en su conferencia *Sobre el concepto de formación*, expone que en el caso de la educación en valores también es necesario un equilibrio entre entendimiento y sentimiento en la aprehensión del material presentado, que en este caso es de tipo espiritual (Stein, 2003, pp. 183-184). Lo percibido se va organizando en un lugar reservado de lo profundo del yo (Stein, 2003, p. 203), en lo que Edith Stein ha identificado anteriormente como el núcleo del alma. Por esto, para poder realizar una catalogación y graduación de los valores (comparar, diferenciar, medir y ponderar) establece como requisito primordial una configuración anímica equilibrada (Stein, 2003, p. 203).

Para hacer efectiva esta formación propone confrontar al educando con la realidad y enseñarle a posicionarse desde un punto de vista crítico gracias al papel activo del que es capaz el intelecto[320]. Lo percibido debe ser analizado para identificar el significado y la implicación que tiene para la configuración de su personalidad (Stein, 2003, p. 184). Desde la libertad ha de juzgar el valor que tiene para el alma:

> La persona espiritual es libremente activa. Su actuar estriba en conocer y querer. Su conocer tiene por objeto la verdad, su querer se ordena al bien (o al menos a lo que considera un bien). No todos los caminos conducen a la consecución de esos objetivos. Quien desee conocer la verdad (esto es, captar con el espíritu el ente tal y como es) y realizar el bien está obligado a proceder de determinado modo. (Stein, 2003, p. 184).

Según esta argumentación, para Edith Stein la educación en valores tiene como objetivo fundamental reconocer la verdad percibida en el exterior y aprehender la importancia que ésta tiene en relación con el proceso de estructuración del mundo interior (Stein, 2003, p. 183). Identifica dos momentos en la presentación de la realidad al educando con la intención de despertar en ellos este sentimiento de apreciación del bien. En un primer movimiento «los valores nos invitan a una contemplación más detenida, a penetrar en ellos con más profundidad…» (Stein, 2003, p. 652). Ella asigna a la razón la misión de asumir y ordenar este material externo aprehendido en función de la facultad que la persona tiene para acceder, no solo al mero conocimiento del mundo de los objetos,

sino también al mundo de los bienes (Stein, 2003, p. 221). En segundo lugar identifica la existencia de una variedad de respuestas ante una misma presentación de la realidad, que varía en función de los individuos y las circunstancias: «… puedo darles seguimiento o no, y si les doy seguimiento puedo hacerlo en diversas direcciones» (Stein, 2003, p. 652).

El educando otorgará un valor u otro a las cosas dadas según el sentido espiritual que encuentre en ellas, y en *Estructura de la persona humana* aclara: «… su sentido espiritual es lo valioso que hay en ellos, lo que puede penetrar en nosotros, alegrarnos, elevarnos, entusiasmarnos» (Stein, 2003, p. 691). Un paisaje, un entorno, unos colores, unas formas… todas esas cosas tienen un sentido en sí pero al mismo tiempo trasmiten un sentimiento que es diverso según el sujeto receptor. Esto es lo que provoca que ante una misma realidad, cada cual otorgue un sentido y un valor diferente (Stein, 2003, p. 690).

Gracias a estas percepciones y decisiones, la persona crece al mismo tiempo que aumenta su entorno explorado y con ello su mundo de valores (Stein, 2003, p. 183), ya que puede ir definiendo cuáles son los objetos de valor y los bienes que allí están presentes:

> Lo que los sentidos y el intelecto le ponen de frente es un mundo de *cosas*; el significado que estas poseen para la estructuración del mundo interior, como alimento del alma, las sella como *objetos de valor* o como *bienes*. (Stein, 2003, p. 184).

Al considerar que la educación en valores es una formación del alma, queda encuadrada dentro del conjunto de actos libres (Stein, 2003, p. 324) en tanto en cuanto responden a la libre decisión de la voluntad para posicionarse a favor o en contra del supuesto bien presentado (Stein, 2003, p. 184). El sentimiento generado en el educando se aloja en el interior de su alma contemplativa[321] y éste, según la voluntad, rechazará o integrará como un valor el bien externo recibido (Stein, 2003, p. 220). De esta manera reconoce en la conferencia *Sobre el concepto de formación* que la educación en valores desarrollada según este esquema intelectivo tiene que contar con la presencia activa de la

---

[320] En la conferencia *Sobre el concepto de formación* es visto el intelecto como órgano activo y pasivo al mismo tiempo: «activo en la medida que elabora libremente su propiedad intelectual; pasivo en la medida que recibe algo de fuera» (Stein, 2003, p. 184).

[321] Según Edith Stein en el curso *Estructura de la persona humana*, aunque no tenemos por qué dotar de alma a las cosas observadas, la percepción de la realidad conduce a la persona a un estado interior que ella identifica como espiritual: «Entendemos ese estado del alma, sin más, como algo espiritual (…). No por ello se convierten en personas, y no tenemos derecho a atribuirles un alma (Eso sí que sería una "proyección"). De todas estas cosas emana algo que podemos recibir en nosotros mismos, y que sin embargo ellas siguen conservando» (Stein, 2003, p. 690).

voluntad del individuo, es decir, el resultado de la intervención educativa dependerá de si la persona quiere y siente la necesidad de ampliar su mundo espiritual (Stein, 2003, p. 184).

En el debate que siguió a la conferencia *Fundamentos de la formación de la mujer* reconocía que contamos con una teoría del conocimiento, pero no podemos decir lo mismo respecto a la existencia de una teoría de la enseñanza de los valores y los bienes (Stein, 2015, p. 246). Por este motivo insiste en que para poder educar en valores se necesita acentuar al máximo posible el aspecto espiritual para evitar ser inundados por los instintos (Stein, 2015, p. 246). Edith Stein también puntualiza en su conferencia *Sobre el concepto de formación* que este despertar al mundo espiritual, y por tanto a la educación en valores, comienza desde el primer instante de vida, de tal forma que «… el desarrollo del alma y el desarrollo de su entorno espiritual van juntos» (Stein, 2003, p. 184).

Este proceso analítico cognoscitivo, donde entra en relación el estado anímico con la estructura interior de cada individuo, le lleva a distinguir entre los valores objetivos y la escala de relevancia propia de cada sujeto (Stein, 2003, p. 652). El educando tiene ante sí una realidad donde se revelan valores objetivos «… como un mundo de lo agradable y lo desagradable, de lo noble y lo vulgar, de lo bello y lo feo, de lo bueno y lo malo, de los sagrado y lo profano» (Stein, 2003, p. 652). Al mismo tiempo también está presente una escala subjetiva que se configura según la significación que estos objetos tienen para la persona que los capta: «También se nos muestra como un mundo de lo útil y lo nocivo, lo entusiasmante y lo repelente, lo que nos hace sentirnos bien o felices y lo que nos deprime o nos hace sentirnos desgraciados» (Stein, 2003, p. 652).

Cuando la emotividad del alma y el mundo sensorial entran en juego (Stein, 2003, p. 327), el estímulo exterior afecta al alma (produciéndole por ejemplo dolor o placer) y el individuo reacciona asignando un valor a la percepción desencadenante:

> Pero no basta con poner en movimiento la emotividad en general. En todos los movimientos del sentimiento hay un momento valorativo: lo que el sentimiento aprehende, eso lo aprehende como significativamente positivo o negativo, ya sea para el ser humano afectado o, con independencia de ello, "objetivamente", "en sí". (Stein, 2003, p. 327).

Ha de tenerse en cuenta en la educación en valores el estado anímico puntual en el que se encuentra la persona cuando se le presenta una realidad, pues de ello puede depender el éxito o fracaso de la intervención:

> Los estados afectivos son el material para el conocimiento de los bienes y valores (…). Motivan una toma de posición del sujeto a favor o en contra de lo que se le presenta como bueno o malo, algo deseable o rechazable. (Stein, 2003, p. 220).

En la conferencia *El intelecto y los intelectuales* vuelve a abordar la cuestión al manifestar que una presentación objetiva del bien, una trasmisión racional del mismo o la imposición de un valor, no producirá los efectos deseados respecto a la configuración del interior del educando, y esto se mantendrá así mientras que el sujeto no quede afectado por un sentimiento personal hacia esa realidad mostrada (Stein, 2003, p. 220).

Vemos como en la ordenación de la escala axiológica según Edith Stein entran en juego la relación entre pasividad y actividad del entendimiento, libertad y voluntad de la persona, por lo que en *Estructura de la persona humana* vuelve a retomar la idea de la educación como una posibilidad y un deber, pero ahora lo asocia a la educación en valores: «Análogamente a lo que sucede en el campo de la percepción, estamos aquí ante una conjunción de pasividad y actividad, de ser conmovido y de libertad» (Stein, 2003, p. 652).

En este mismo curso expone que, aunque las posibilidades de la educación en valores es múltiple, se pueden concretar en dos caminos, a priori, plausibles: la explicación o presentación teórica; y el uso de ejemplos prácticos (Stein, 2003, p. 652). Pero si ha de conjugarse equilibradamente el entendimiento y la emotividad, ella se muestra totalmente partidaria de realizar esta intervención a partir de ejemplos prácticos, pues de esta manera se pueden implicar las emociones de los educandos. En el citado curso pedagógico expone el siguiente ejemplo:

> Cuando se deba hacer ver a los niños que la envidia es reprobable, la manera más fácil de lograrlo será mediante casos concretos en los que se pongan ante sus ojos personas envidiosas y personas libres de la envidia. La enseñanza de este tipo, cuando se recibe como algo vivo, llevarán necesariamente a que los niños enjuicien tanto su propia conducta como la ajena. (Stein, 2003, p. 747).

También abordó esta cuestión en la conferencia *Vida cristiana de la mujer* buscando la forma en la que el educando pudiese realizar un juicio sobre la realidad: «Con esto se hace

posible para los movimientos del sentimiento mismo un juicio según lo "correcto" o "falso", "adecuado" o "inadecuado"» (Stein, 2003, p. 327). La finalidad pedagógica la concreta en la exposición *Sobre el concepto de formación* declarando que cada individuo debe elaborar una *escala objetiva de bienes* para catalogarlos como valores y organizarlos según una jerarquía axiológica propia (Stein, 2003, p. 221). Esta ordenación interior que va realizando la persona estará asociada a unas prioridades en su querer actuar (Stein, 2003, p. 221), en la acción o en la inhibición:

> … exigen una determinada *toma de posición de la voluntad* y la actuación correspondiente (…), son posibles una toma de posición y una actuación meramente reactivas, o bien una libre decisión que determina la actuación *ex professo*, sea en el mismo sentido que la toma de posición involuntaria, sea en un sentido contrario a ella. Esta respuesta libre es la forma de querer y de actuar específicamente personal. (Stein, 2003, p. 652).

Alerta sobre el error en el que se puede caer si se planifica una intervención educativa en valores en la que éstos se aborden desde un plano superficial, pues las conductas aprendidas se quedarán en la imitación de lo observado quedándose por tanto, en una mera apariencia de formación (Stein, 2003, p. 328).

La ordenación interna de los valores tiene también el poder de reorientar la motivación de los actos de la persona y dirigirlos hacia nuevas acciones y metas: «Los valores no solamente motivan un avance en el terreno cognoscitivo, tampoco meramente una determinada respuesta de nuestros sentimientos, sino que además son *motivos* en un nuevo sentido» (Stein, 2003, p. 652).

Edith Stein manifiesta que si la jerarquía de valores motiva las acciones, los actos personales nos aportarán información sobre la configuración interna de cada ser: «Los valores nos revelan también algo del hombre mismo: una peculiar estructura de su alma, que resulta afectada por los valores de modo más o menos profundo, con intensidades distintas y repercusiones más o menos duraderas» (Stein, 2003, p. 652).

Como sucede en todo proceso de aprendizaje, también en el terreno de la educación en valores Edith Stein insiste en la trascendencia que tiene el rol de guía para el aprendizaje por modelado: «La convivencia con las tomas de postura del entorno constituye el medio más eficaz al respecto; de los influjos voluntarios o involuntarios del entorno depende ampliamente la actitud de la persona adulta ante el mundo de los valores» (Stein, 2003, p. 328). Por tanto, la figura del adulto en general, y del educador en

particular, es un complemento imprescindible en este proceso: «El sentido del valor de las cosas solo 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, 2003, p. 328). Precisamente por este influjo, en el curso *Estructura de la persona humana* previene a los educadores para que presten atención a sus conductas, pues éstas pueden transmitir unos valores que no se ajustan a lo que ellos exponen verbalmente, provocando efectos negativos en los educandos:

> También con ello tiene que contar el maestro, y cuando su conducta práctica no esté en correspondencia con el contenido que enseña, será inevitable que los alumnos se forjen la opinión de que él mismo no cree en eso que enseña, o de que no puede o no quiere poner por obra lo que él presenta como obligatorio. Y esto hará que los alumnos acojan con escepticismo también lo que el maestro diga: quizá no sea verdad que la envidia es reprobable, o acaso no se pueda evitar ser envidioso, por feo que resulte, y por esta razón –o por otras– no sea preciso esforzarse en evitarlo. De esta manera, la enseñanza y educación moral no alcanza sus objetivos. (Stein, 2003, p. 747).

Edith Stein ha identificado lo bueno, lo bello, lo noble, lo santo como valores propios de cada alma en general y desarrollados según cada individualidad (Stein, 2003, p. 323). En base a esta afirmación, en la conferencia *Vida cristiana de la mujer* considera que una educación en valores que quiera arraigar en lo profundo del ser debe tratar de «… despertar el sentimiento de alegría por lo *verdaderamente* bello y bueno, y aversión por lo bajo y vulgar» (Stein, 2003, pp. 327-328). Sin embargo, reconoce que la realidad que nos envuelve no es una existencia idílica donde todo es perfecto, todo bueno y todo bello, por lo que estas circunstancias se han de tener en cuenta en la intervención educativa a modo de prevención: «No se le puede poner ante los ojos solamente lo bueno y lo bello, porque la vida le pondrá en contacto también con lo negativo…» (Stein, 2003, p. 328). Es necesario despertar y desarrollar en la persona una visión crítica y una capacidad de reflexionar para discernir y aprender a «… diferenciar lo positivo de lo negativo, lo elevado frente a lo bajo, y aprender a situarse el respecto de la forma adecuada» (Stein, 2003, p. 328). De esta manera, el educando podrá distinguir la realidad de la mera apariencia, adquiriendo una mayor libertad personal: «Quien comprenda claramente *por qué* llama a algo bello o bueno, no aceptará simplemente las tomas de posición de los demás» (Stein, 2003, p. 328).

Toda persona anhela ser valorada, por esto Edith Stein determina que este intercambio de valores percibidos también tiene mucho peso en la autoestima y en las

relaciones intersubjetivas en general. Las propias conductas están condicionadas a la percepción que hacemos de los demás y en base a ello, en el curso *Estructura de la persona humana* subraya implícitamente el valor de la persona por el hecho de serlo: «Amar a una persona implica dar una respuesta a su valor personal y participar de ese valor, y así como tratar de protegerlo y conservarlo» (Stein, 2003, p. 736). En esta relación interpersonal axiológica también el yo se involucra con la expectativa ante la valoración que los demás realizan de su propia persona: «Anhelar amor quiere decir anhelar que los demás reconozcan el propio valor personal y nos cercioren a nosotros de la existencia del mismo, así como querer saberlo custodiado por ellos» (Stein, 2003, p. 736).

2.9.3. Voluntad, acción y objetivos.

En su conferencia de 1928 *El valor específico de la mujer en su significado para la vida del pueblo* explicita la relación existente entre voluntad y conocimiento: «La voluntad dirigida por el conocimiento, y las potencias inferiores dominadas por el entendimiento y la voluntad» (Stein, 2003, p. 76). En *El intelecto y los intelectuales* aclara esta relación afirmando que antes de actuar, la voluntad necesita tener una meta, sin embargo por sí sola no puede vislumbrar el fin, por lo que precisa del entendimiento para establecer los objetivos que impulsen dicho movimiento (Stein, 2003, p. 219). El entendimiento presenta entonces un fin determinado como un destello de la verdad, de lo bello y de lo bueno[322]. Esta luz se recibe pasivamente, pero como el conocimiento cognoscitivo es movimiento[323], se necesita realizar el paso de la pasividad a la actividad (Stein, 2003, p. 184). Así, este conocimiento recibido será determinante para impulsar a la voluntad y realizar la acción (Stein, 2003, pp. 219-220). Con este razonamiento concluye que todos los movimientos cognoscitivos «… necesitan del control del entendimiento y la dirección de la voluntad»

[322] Así lo expone en la conferencia *El intelecto y los intelectuales*: «La voluntad como tal, por otra parte, es ciega, no puede proponerse como fin nada que en cierto modo no le presente la inteligencia. Esto a primera vista parece un circulus vitiosus, pero no lo es. Solo tenemos que recordar lo que acabamos de decir: el destello de la verdad que exige una actividad de la inteligencia para que pueda llegar a ser una posesión duradera» (Stein, 2003, p. 219).

[323] Ver cita 308 sobre el movimiento cognoscitivo.

(Stein, 2003, p. 322). A esto se une que la intervención de los sentimientos en el impulso de la acción[324] reflejarán el valor que ésta tiene para el sujeto (Stein, 2003, p. 328).

Detecta una confrontación entre sentimientos y voluntad al considerar que ésta no tiene un poder absoluto sobre los movimientos impulsados por aquellos (Stein, 2003, p. 322). Por otro lado reconoce la acción de la libertad humana mediante la cual se dejará que los impulsos se desarrollen o se moderen (Stein, 2003, p. 322). Teniendo en cuenta la interrelación de estos elementos, en el curso pedagógico de *Problemas de formación de la mujer* expone la necesidad de educar el entendimiento y la voluntad con el fin de ganar en libertad de acción: «Para poder obedecer y dominar, entendimiento y voluntad precisan de disciplina» (Stein, 2003, p. 546). En el caso contrario, si hay una carencia formativa de estas potencias humanas se provoca que la vida sensitiva se mueva sin dirección fija (Stein, 2003, p. 322).

Por estas razones Edith Stein valora la ordenación y perfección de la relación entre razón, voluntad y acción mediante el control positivo de los instintos como un propósito esencial de toda intervención educativa orientada a la perfección de la persona (Stein, 2003, p. 76). Aunque ésta no se alcance con plenitud, afirma en el citado curso pedagógico, que la escuela primaria tiene un papel muy importante en este proceso (Stein, 2003, p. 546), y añade que los beneficios estarán presentes en la vida adulta del sujeto en su dimensión individual y social:

> Sea cual fuere su ocupación de mañana, no podrán asumir su tarea si su jerarquía de potencias no se establece cual corresponde a la naturaleza genuina: si la voluntad no ejerce el dominio sobre las pasiones ni obedece a la dirección del intelecto, que es el ojo del alma y a cuyo través se ilumina el camino de la vida (Stein, 2003, p. 546).

a) Voluntad.

Hemos visto cómo desde el punto de vista filosófico Edith Stein defiende que el ser humano como cuerpo anímico desarrolla su potencial significativo particular mediante un

[324] Para explicar la relación entre razón y sensualidad Edith Stein cita a Tomás de Aquino en su obra *¿Qué es el hombre?*: «… comprueba la existencia de una triple supraordenación o *subordinación:* 1) la razón misma es una razón inherente a los sentidos mismos, que ante los ojos de la concupiscencia presenta como algo placentero o como adecuado; 2) La voluntad racional tiene el dominio sobre la tendencia; es capaz de dirigir las mociones de la tendencia misma; 3) la transición de la tendencia a la acción exterior requerida por ella es cuestión de la voluntad» (Stein, 2003, p. 791).

proceso de conformación de la personalidad de tal forma que lo que estaba en potencia puede llegar a hacerse acto en diversos grados de perfección (Stein, 2003, p. 661). Cuando aborda este tema dentro del ámbito pedagógico en el curso *Estructura de la persona humana* reitera que para poder intervenir desde la educación y conseguir que este proceso de información se haga efectivo, resulta totalmente imprescindible la voluntad (Stein, 2003, p. 661), pues es la que va a impulsar realmente al educando para que utilice sus fuerzas en mayor o menor grado (Stein, 2003, p. 704). Así lo explicita también en su conferencia *Sobre el concepto de formación*: «En cierto modo está en nuestra mano el sí y el cómo queremos dejar trabajar a nuestro intelecto, y, consecuentemente, cuánto queremos ampliar nuestro mundo espiritual, qué queremos recibir de los elementos de formación» (Stein, 2003, p. 184).

La voluntad tiene como condicionante directo al cuerpo, de tal forma que la implicación en la tarea educativa y su efectividad va a depender de la vitalidad o cansancio de los intervinientes, ya sea el educador o el educando[325]. Estas circunstancias pueden ser responsables de que no lleguen a materializarse algunos objetivos planificados: «El hombre se puede poner objetivos tras una reflexión meramente espiritual, pero no puede alcanzarlos sin la colaboración de su cuerpo» (Stein, 2003, p. 669).

El cuerpo puede realizar diferentes acciones sin que seamos realmente conscientes de la actuación de nuestra voluntad, sin embargo sí lo somos cuando tenemos que luchar contra elementos de dificultan de nuestro habitual obrar, por ejemplo, al tener que hacer frente al cansancio (Stein, 2003, p. 661). En tal caso tiene que entrar en juego de forma intencional la voluntad: «Al igual que la voluntad es libre para dominar la expresión corporal, también tiene la libertad precisa para utilizar el cuerpo como un instrumento» (Stein, 2003, p. 661).

La voluntad puede estar más o menos formada y ser más o menos firme para la consecución de los objetivos o para abandonar la tarea (Stein, 2003, p. 662). Según la respuesta, podemos encontrar individuos cuya voluntad domina al cuerpo o, por el contrario, otros en los que la voluntad cede ante este obstáculo (Stein, 2003, p. 662). Surge así la necesidad de la disciplina del cuerpo mediante el ejercicio de la voluntad y, según

---

[325] Así lo expone en el curso *Estructura de la persona humana:* «Cuando estoy cansada no me puedo alegrar plenamente, y las impresiones sensoriales resbalan en mí o incluso las experimento como molestas. También la operación de pensar se ejecuta lentamente y con mucho esfuerzo, si es que es siquiera posible. En cambio, cuando me noto fresca, el mundo entero tiene un nuevo brillo, toda operación es fácil y alegre» (Stein, 2003, p. 699).

expone Edith Stein en *Estructura de la persona,* ésta no solo tendrá frutos observables desde el exterior, además dejará su huella en el alma como virtud adquirida:

> Y la recia disciplina es algo que se nota en el cuerpo mismo, a la vez que implica también una determinada impronta del alma, que ésta adquiere en virtud del continuado ejercicio de la voluntad. Al dirigir los actos puntuales, la voluntad logra influir en el modo de ser permanente. (Stein, 2003, p. 662).

El condicionante corporal, por ejemplo debido al citado cansancio, lo asocia Edith Stein a momentos puntuales por lo que, en el curso *Problemas de formación de la mujer* recomienda a los educadores que no cataloguen las capacidades y actitudes de la persona basándose solo en circunstancias transitorias:

> Ese sentimiento momentáneo no es fundamento suficiente para evaluar mi capacidad de rendimiento (…). En general, no puedo emitir un juicio de alguna manera fundado acerca de mi fuerza en tanto no la haya observado un tiempo suficientemente largo y en diversas ocasiones. (Stein, 2003, pp. 699-700).

El individuo que quiere, se muestra dispuesto a intervenir para conseguir el bien deseado, aunque éste no siempre contribuya a la conformación de la persona (Stein, 2003, p. 220). Edith Stein reitera que la intervención será más efectiva cuanto mayor sea el dominio de la propia voluntad frente a los impulsos naturales: «El manejo práctico de las cosas del mundo exterior presupone el dominio de la voluntad sobre el cuerpo, y el correspondiente adiestramiento, la fuerza y la habilidad corporales» (Stein, 2003, p. 221).

En su conferencia *Sobre el concepto de formación* declara que para conseguir una voluntad firme, la persona tiene que ejercitarse realizando determinadas acciones y pone los siguientes ejemplos: «… elegir, decidir, superar, perseverar, etc.» (Stein, 2003, p. 185). Por este motivo piensa que una propuesta educativa tiene que enseñar al educando a manejar su voluntad mediante el ejercicio de actos volitivos, es decir, a través de tareas que supongan elecciones, decisiones y renuncias (Stein, 2003, p. 198).

En la conferencia *El intelecto y los intelectuales* afirma que ontológicamente todo lo que es, es también un bien y quien se encuentra con él puede rechazarlo o sentirse atraído por él y querer poseerlo (Stein, 2003, p. 220). El mero conocimiento de la realidad es una captación puramente espiritual donde el cognoscente no experimenta cambio sustancial, sin embargo, cuando se trata de una acto del querer, según expone Edith Stein en la citada

comunicación, nos encontramos con una realidad que sí cambia el interior del ser pues ha supuesto una toma de posición ante ella (Stein, 2003, p. 220). Al introducir el mundo de los valores ha afirmado que junto a ellos también estará presente en el interior del individuo unas prioridades de acción, estableciéndose así la relación con la voluntad: «… existe también un orden objetivo de los fines de la voluntad y –según que la voluntad esté o no de acuerdo con este orden– un *querer racional* o irracional» (Stein, 2003, p. 221). En un contexto pedagógico nos encontramos que, en función de esta catalogación personal, la acción del educando se dirigirá o se alejará de los planteamientos presentados en el aula y de las propuestas educativas en general.

b) Acción.

Ha valorado conocimiento del ser humano como un movimiento cognoscitivo y por tanto, desde la acción puede conocerse así mismo y al prójimo, además de captar el valor de la realidad y su significado (Stein, 2003, p. 321). Declara que, aunque el individuo tenga a priori esta capacidad o posibilidad de acción, eso no quiere decir que sea siempre efectiva y se active de forma mecánica. En este sentido nos ha presentado el papel de la libre voluntad del ser humano, la cual está impulsada por la motivación como condicionante para poner en acto funciones intelectivas más profundas que superen la simple percepción sensorial del exterior. En este contexto distingue en *Estructura de la persona humana* entre *actos* y *estados* (Stein, 2003, p. 700). Determina que podemos ser conscientes de ambos y los dos pueden actuar como motivadores, pero es la acción la que va configurando a la persona[326]. Existe sin embargo una diferencia esencial entre ellos que radica en la libertad para su puesta en acción. Mientras que los actos espirituales e intelectuales son identificados como aquellos que pueden ser ejecutados libremente, no ocurre lo mismo con los estados (Stein, 2003, p. 700).

A pesar de las diferencias, los actos y los estados en su conjunto forman una unidad denominada por Edith Stein como *fuerza vital* (Stein, 2003, p. 700). Ésta es una propiedad

[326] En el curso *Estructura de la persona* aborda el análisis de estos conceptos: «Entre actos espirituales, ejecutados libremente y vivenciados en un contexto motivacional racional, y estados, de los que soy consciente como "míos", pero que no han sido ejecutados libremente por mi y tampoco pasan a formar parte directamente de contextos motivacionales racionales (únicamente pueden convertirse en "motivos" en calidad de

permanente y particular de cada ser según su individualidad, es la que da apoyo e impulso a la vida en todas sus dimensiones, e influye en el vigor de la acción (Stein, 2003, pp. 700-701). La vitalidad en general valorada como propiedad de la naturaleza humana tiene cualidad de permanente, sin embargo considerada como fuerza es susceptible de crecimiento y fortalecimiento en función de diversos factores (Stein, 2003, p. 701). Cuando aborda este tema en este curso pedagógico utiliza el término de fuerza para hacer referencia a las potencias que hacen posible los actos y a su responsabilidad en el rendimiento de los mismos (Stein, 2003, p. 702).

Desde el punto de vista de la acción, identifica la existencia de individuos que poseen una gran fortaleza corporal frente a otros en los que se puede observar una mayor capacidad para la actividad intelectual (Stein, 2003, p. 701). Así mismo puede aparecer cansancio para realizar actividades corporales, mientras que se tiene vitalidad para tareas espirituales o intelectuales, y viceversa (Stein, 2003, p. 701). Edith Stein introduce esta idea en el contexto educativo al tratarlo en el curso *Estructura de la persona humana* considerando que el conocimiento de las fuerzas corporales y anímicas de los educandos es otra vía de conocimiento de las disposiciones, facultades o capacidades particulares a valorar en la acción educativa[327]. La valoración de las propias fortalezas antes de emprender la acción será un punto tratado en su praxis docente en Espira.

Al igual que la voluntad, la acción también necesita ser iluminada por el entendimiento. Gracias al conocimiento de las cosas y de la interrelación que existe entre ellas, la persona puede ponerse en acción de forma más precisa con el mundo[328]. Sin la intervención de esta potencia intelectiva, tendríamos solo una multitud de oscuras y ciegas sensaciones, estados emocionales y pasiones (Stein, 2004, p. 148).

En sus reflexiones relativas al intelecto y su acción sobre la realidad, Edith Stein distingue entre *inteligencia práctica* e *inteligencia teórica* (Stein, 2003, p. 221). La primera hace referencia al querer y al hacer, es decir, está enfocada a algo concreto, necesita de un

---

"objetos" de actos)» (Stein, 2003, p. 700). Y además distingue entre los *estados vivenciados* y *propiedades permanentes* como condicionantes de la acción (Stein, 2003, p. 700).

[327] En *Estructura de la persona humana* expone la distinción entre los siguientes términos: «"Disposición" quiere decir que tenemos algo por naturaleza, y el plural designa una pluralidad de esas instancias. Con "facultad" indicamos la posibilidad de algo, concretamente –al igual que con "capacidad"– la posibilidad de hacer algo (o de padecerlo)» (Stein, 2003, p. 700).

[328] Afirmación realizada en su conferencia *El intelecto y los intelectuales*, en la que relacionó la función de la inteligencia con la necesidad de conocer la perfección de la naturaleza creada, de tal forma que la acción de la persona pueda orientarse hacia la imagen perfecta de lo creado. Por eso afirma que «la inteligencia es «*la*

espíritu creativo, tener conocimiento del mundo, y la capacidad para establecer la relación entre objetivos y procedimientos para la elaboración y puesta en acción de proyectos (Stein, 2004, p.148). Por otro lado, considera que la inteligencia teórica tiene un carácter contemplativo, es decir, una inteligencia que sale de sí, como un espectador ajeno al mundo, y con su acción desde la pura cognición y observación tranquila percibe las cosas, no desde sí mismo sino en relación con el contexto de conocimiento (Stein, 2004, p.148). Desde este razonamiento identifica dos tipos generales de personas: la *práctica o instintiva* y la *intelectual* (Stein, 2004, p. 150).

Junto a ellos define dos tipos más: la *persona afectuosa* frente a la *voluntariosa* y *activa* (Stein, 2004, p. 150). Según su opinión, la persona en la que predominan los sentimientos es aquella a quien le conmueve interiormente el valor y el significado de lo que está y sucede a su alrededor, para posteriormente expresar en la acción y en el trabajo esta conmoción interna experimentada (Stein, 2004, p. 150). Aunque sin llegar a establecer una distinción radical, en el otro extremo define a las personas en las que predomina la voluntad y el deseo de cambiar el mundo por su acción o mediante los demás: «El hombre de voluntad ve el mundo ante todo como campo de acción. Su mirada va espontáneamente a lo que todavía no existe y debería existir, o a lo que podría ser de modo diferente» (Stein, 2003, p. 224).

A pesar de considerar que el entendimiento aporta la luz necesaria para que la voluntad impulse la acción, tenemos que retomar la exposición realizada por Edith Stein sobre la limitación de la naturaleza humana y, como sucede en otros ámbitos humanos, reconocer que dicha aportación del intelecto no es infalible. Así lo recuerda en la conferencia *El intelecto y los intelectuales* cuando aborda esta cuestión: «La inteligencia oscurecida está siempre en peligro de errar y de convertirse así también para la voluntad en una luz errónea» (Stein, 2003, p. 222). Para superar esta limitación deduce en esta misma conferencia una doble vía. Por un lado surge nuevamente la posibilidad y necesidad de educación como camino de perfectibilidad de la acción. Y por otro lado, desde la antropología teológica tomista en la que se fundamenta, manifiesta que también es necesario recurrir a la dimensión trascendente del ser:

---

luz natural (…). Ella capacita al hombre para que alcance una imagen de la creación y, ulteriormente, arreglárselas prácticamente en el mundo» (Stein, 2003, p. 221).

> Para evitar los errores y para restablecer las fuerzas originarias precisa de la gracia, que se le infunde a la inteligencia como una luz sobrenatural, y que no solo restablece el orden correcto sino que abre al mismo tiempo a la penetración de las realidades sobrenaturales, inaccesibles para la inteligencia natural. (Stein, 2003, p. 222).

c) Objetivos.

En *Estructura de la persona humana* Edith Stein afirma que los actos puntuales de la vida pueden llegar a ser dominados por la voluntad tras una habitual ejercitación (Stein, 2003, p. 662). A esta declaración añade que la sola actividad no es suficiente, ya que ésta tiene que estar, además, guiada por un principio y ser orientada hacia a unos objetivos o fines concretos:

> Cuando alguien "se tiene a sí mismo bajo las riendas", a fin de configurar libremente los actos puntuales de su vida y de esa manera también su modo de ser permanente, es patente que para ello precisa actuar en conformidad con un determinado principio. (Stein, 2003, p. 662).

Siguiendo la antropología tomista, determina que el estímulo que puede mover la voluntad y guiar la acción es el deseo de perfección según un arquetipo. Aunque el movimiento cognoscitivo del ser humano es racional y se realiza paso a paso, tiene como objetivo alcanzar el modo de conocimiento de los espíritus puros que Edith Stein identifica de la siguiente manera:

> Todo movimiento cognoscitivo tiene como objeto la quieta contemplación de la verdad, y parte del conocimiento intuitivo de los principios; podemos añadir todavía que está motivado por un destello de la verdad, que ha de ser buscada y ganada a fuerza de trabajo, motivada por una momentánea anticipación de la firme y duradera contemplación. (Stein, 2003, p. 219).

Así mismo, antes de emprender la acción es imprescindible que el individuo conozca los medios de los que dispone y la relación que éstos tienen con los fines a los que se dirige su movimiento. Para ello, el intelecto proyectará en el interior de cada individuo la forma futura del bien deseado (Stein, 2003, p. 221). Siguiendo estos argumentos, en la conferencia

El intelecto y los intelectuales manifiesta que toda acción educativa que realmente busque la perfección de la persona necesita de dos elementos: la orientación hacia una dirección y un fin concreto, los cuales se explicitan gracias a la inteligencia práctica; y el conocimiento objetivo de la relación existente entre los fines y los medios (Stein, 2003, p. 221).

Para establecer este principio orientativo, Edith Stein identifica dos puntos de apoyo. El primero corresponde al establecimiento de un arquetipo o modelo de persona, tal y como ha incluido en el apartado correspondiente. Esta elección se constituirá como un objetivo general o bien como objetivos puntuales ante determinados aspectos o circunstancias (Stein, 2003, p. 662). El segundo punto se concreta en la necesidad de un buen autoconocimiento: «La persona en cuestión debe saber qué tiene que reprimir, dónde se debe dejar hacer y qué se ha de proponer» (Stein, 2003, p. 662).

Según Edith Stein, gracias a que el ser humano tiene un alma personal puede dirigir los actos del yo hacia determinados objetivos, y esto implica que los actos vitales que de ella surgen estén dotados de una intencionalidad (Stein, 2003, p. 658). En ésta identifica tres elementos: «El *yo* que mira a un objeto; el *objeto* al que el yo mira; el *acto* en el que el yo vive en cada caso y se dirige a un objeto de esta o de aquella manera» (Stein, 2003, p. 650). La afección de las sensaciones externas o vivencias entran en relación con el estado anímico del ser y aparece la relación entre los actos intencionales y la escala de valores como cualidades de cada objeto. Concluye que la voluntad, la motivación, la intencionalidad y la libertad del individuo van a responder en función de esta escala cualitativa (Stein, 2003, p. 652).

2.9.4. La adquisición de hábitos como objetivo pedagógico.

Las disposiciones naturales de la persona o potencias se convierten en un hábito mediante un ejercicio perseverante (Stein, 2003, p. 703). Para explicar de forma concreta este aspecto, en el curso *Estructura de la persona humana* pone como ejemplo el proceso de adquisición de la lectura y el aprendizaje de otra lengua:

> Cuando se empieza a aprender una lengua, la traducción de un pequeño texto a modo de ejercicio, o decir unas frases en ese idioma, son tareas que requieren gran esfuerzo; tras una hora de ejercicios de ese tipo quedamos muy cansados. Pero una vez transcurrido un

> tiempo relativamente largo, esas tareas son tan fáciles como un juego. (Stein, 2003, p. 702).

En el mismo curso expone que el mero hecho de tener cierta aptitud para una determinada acción o ámbito no asegura el éxito en cuanto a la adquisición de un hábito, pues afirma que, junto a la predisposición, el esfuerzo es otro de los factores principales que condicionan este logro (Stein, 2003, p. 703). El fundamento de tal afirmación radica en la consideración planteada en el apartado anterior, según la cual, es necesario que la voluntad impulse la actividad de los sentidos, del entendimiento y de la memoria (Stein, 2003, p. 703). De esta manera, además de la aptitud y el esfuerzo, Edith Stein identifica la voluntad como potencia dominante en la unidad de la persona que condiciona la adquisición de los hábitos, al ser capaz de dirigir la actividad favoreciendo u obstaculizando la conformación interior de este aspecto:

> La voluntad se revela así como la instancia dominante dentro del entero ámbito del organismo corporal-anímico. Puede emplear la fuerza existente, con mayor o menor intensidad, en esta o en aquella actividad concreta. Puede ejercer esa fuerza en la dirección de esta o aquella disposición natural, según sea el tipo de tarea en que se emplee, y de esa manera ir dando la forma de hábitos a ciertas potencias. (Stein, 2003, p. 704).

Tal y como se ha expresado en el ejemplo inicial, la acción de la voluntad provoca un fuerte desgaste del individuo en los primeros momentos de la acción, ya que toda su tensión se dirige a la adquisición del nuevo aprendizaje (Stein, 2003, p. 703). Sin embargo, Edith Stein insiste en sus planteamientos teóricos, y veremos que también lo hace en la práctica docente, en la importancia de transmitir al educando que tras la repetición de la actividad se puede conseguir la adquisición del hábito, y con ello, la relajación de la tensión: «Pero tan pronto esos procesos tienen lugar por sí mismos, dejan de ser especialmente cansados» (Stein, 2003, p. 703). Una vez adquirido el hábito, las fuerzas pueden dirigirse al ejercicio de otras actividades simultáneas: «El hecho de que las diversas actividades parciales no requieran una especial intervención de la voluntad representa tal ahorro de fuerza que a partir de ese momento es posible realizar a la vez otras actividades distintas» (Stein, 2003, p. 703).

a) Establecimiento de hábitos según las inclinaciones y los talentos.

Así identifica Edith Stein el inicio del proceso de adquisición de un hábito: «El cuerpo y el alma están hechos de tal manera que cada acto es el primer paso en un camino y la fórmula para una formación perdurable»[329].

Se trata de un camino que no resulta tan sencillo en la práctica, pues la voluntad, como responsable del impulso de la acción, va a tener que enfrentarse con los límites naturales propios de cada persona, que ya han sido identificados como las capacidades naturales y fuerzas presentes en cada educando (Stein, 2003, p. 704). En ningún momento olvida que el progresar en una habilidad o hábito también está supeditado al ejercicio de la libertad particular. En el curso *Estructura de la persona humana* expone al respecto el ejemplo siguiente sobre la práctica del piano o el control de la ira:

> Si puedo llegar a ser un experto o no, no depende todavía de que toque una vez. Y un ataque de ira no me imposibilita para que yo aprenda a ejercitar el autocontrol en mi vida. Pero cada decisión crea en mi una disposición para decidir nuevamente en el mismo sentido. Cuanto más frecuentemente decido suprimir la práctica, mayor será la energía necesaria para tomar la decisión opuesta. Al mismo tiempo, la ausencia constante de la práctica hace imposible que el talento musical se configure en una habilidad. Por esto, dentro del rango de las posibilidades naturales, es asunto de mi libertad si me convierto en músico o no[330].

Desde este ejemplo, donde ha ratificado la relevancia de la libertad, añade en el mismo curso la trascendencia de los hábitos: «Toda la formación del cuerpo, toda la conformación de los sentidos, todo lo que pueda ser denominado como formación del intelecto y del carácter, tiene aquí su lugar»[331].

En relación con los objetivos educativos, ha expuesto que la tarea del educador es encontrar el equilibrio justo entre éstos y las potencialidades de cada educando. Del mismo modo, vincula el establecimiento de los objetivos con los hábitos. Si presentamos una tarea que supera la capacidad y fuerzas personales, estaremos planteando una meta que es prácticamente irrealizable, y exigiendo un sobre esfuerzo que puede llegar a ser nocivo

---

[329] Traducción propia. (Stein, 2004, p. 69).
[330] Traducción propia. (Stein, 2020a, p. 69).

para la salud del educando (Stein, 2003, p. 704). En sentido opuesto, si se realizan actividades que están por debajo de sus capacidades o si se evitan aquellas para las que sí está dotado, entonces se estarán infravalorando y malgastando sus talentos (Stein, 2003, p. 704). La propuesta de Edith Stein es apoyarnos en las potencias particulares de tal forma que la voluntad pueda dirigir las fuerzas en la justa medida hacia la realización de las tareas, facilitando así la configuración de los hábitos correspondientes (Stein, 2003, p. 704).

Edith Stein distingue entre *tendencia* o *inclinación* (*Neigung*) hacia alguna tarea determinada, y *estar dotado* (*Begabung*) para algo (Stein, 2020a, p. 103). Aunque en ambos casos se puede llegar a la configuración de un hábito con un esfuerzo relativamente bajo de la voluntad, identifica una diferencia entre los dos conceptos. Mientras que tendencia o inclinación significa que por naturaleza el individuo disfruta realizando una determinada actividad, estar dotado para una tarea supone algo más profundo, es decir, la persona tiene capacidad para hacer algo y hacerlo bien (Stein, 2020a, p. 103). De este razonamiento destaca la alegría como fuente de fuerza, pues se puede desarrollar al máximo el talento gracias a la inclinación por la tarea, y realizarlo con relativamente poca fuerza de voluntad porque «… es llevado por la alegría» (Stein, 2020a, p. 103).

Por un lado afirma que generalmente nuestra tendencia es realizar aquello para lo que estamos dotados, pues la actividad nos agrada y la dotamos de un valor especial, sin embargo por otra parte, observa que dotación e inclinación no siempre caminan a la par. Según matiza, puede suceder que alguien no aprecie especialmente aquello para lo que tiene un don, y por el contrario valore otra cosa para la que no tiene el mismo grado de disposición (Stein, 2020a, p. 103).

En su conferencia *El ethos de las profesiones femeninas* expone una diferenciación entre los hábitos. El temperamento y las disposiciones naturales básicas del alma son considerados como *hábitos innatos*, como por ejemplo la serenidad y la melancolía. Sobre estas disposiciones naturales se desarrollan los *hábitos adquiridos*, que corresponden a todas las habilidades y virtudes. Finalmente engloba todas las virtudes sobrenaturales dentro del grupo de los denominados *hábitos infusos*[332].

Tal y como afirma en esta conferencia, que un hábito haya podido ser adquirido no significa que se vaya a mantener de por vida: «Tal y como se adquieren también pueden

[331] Traducción propia. (Stein, 2020a, p. 69).

[332] «… hay finalmente hábitos *infusos*, como las virtudes sobrenaturales, y en general todo lo que constituye la santidad de un ser humano» (Stein, 2003, p. 162).

perderse; no pertenecen al alma de forma inmutable, pero *no son fácilmente mutables*» (Stein, 2003, p. 161). Sin embargo, aunque la pérdida de éstos es una posibilidad, afirma que si tenemos en cuenta los beneficios duraderos que éstos tienen para la configuración de una personalidad equilibrada, deberían ser considerados como un elemento esencial en cualquier intervención pedagógica. En este sentido, escribía a su amiga Calista Kopf el 14 de enero de 1932 haciendo énfasis en este beneficio:

> No se preocupe inútilmente pensando que lo conseguido durante sus años de estudio se perderá irremediablemente. Lo conseguido es un hábito, esto es, una adquisición firme que no se pierde fácilmente. Dentro de nosotros tenemos mucho más de lo que sabemos (…). Cuando lo necesitamos se convierte en actual. (Stein, 2002, p. 957).

b) La fuerza de la voluntad como hábito: formación en la acción.

Una vez ha identificado la libre voluntad como una cualidad de toda persona espiritual, introduce también dentro del contexto pedagógico a través de su curso *Estructura de la persona humana* la noción de *fuerza de voluntad* como potencia del ser humano (Stein, 2003, p. 705). En función de las tareas planteadas en el aula, las fuerzas se van a dirigir con mayor o menor intensidad hacia el objetivo, de tal forma que si observamos los actos, podremos deducir la fuerza de voluntad que muestra el educando en función de los intereses particulares (Stein, 2003, p. 705). Esta observación es un primer paso para fomentar que esta fuerza se convierta en hábito, y recuerda la importancia que tiene toda acción en cuanto configuradora de la persona:

> El hombre es determinado en su integridad por los actos puntuales de su yo, es "materia" para la información efectuada por la actividad del yo (…). Aquello por lo que me decida en un momento dado determinará no sólo la configuración de la vida en ese momento, sino que será relevante para aquello en lo que yo, el hombre como un todo, me convierta. (Stein, 2003, p. 653).

Y, aunque ha afirmado que una acción aislada no supone una determinación de la persona, también ha subrayado que cada acto va creando una disposición personal que favorece el volver a actuar en ese sentido (Stein, 2003, p. 653). Del mismo modo, expone

que la fuerza de voluntad se va reforzando gracias a un entrenamiento frecuente y perseverante de la misma y, por tanto, llegando a convertirse en un hábito:

> Cuanto mayor sea la frecuencia con que lo haga, mayor será también el incremento que experimentará la fuerza de voluntad, esto es, dispondremos de modo habitual de más fuerza para actividades de la voluntad y cada acto de ésta nos costará menos. (Stein, 2003, p. 705).

Por esto, aunque en un principio establece que cada persona muestra una mayor o menor fuerza de voluntad en función de su disposición natural, también matiza que cada acto de la voluntad en sí no está sujeto invariablemente a los límites de la naturaleza, pues también se puede obtener fuerza de todo el organismo (Stein, 2003, p. 705). Con este argumento, Edith Stein fundamenta que la educación de la fuerza de voluntad con el objetivo de adquirir un hábito es un hecho factible y necesario en el entorno educativo (Stein, 2003, p. 705).

2.9.5 Orientaciones para la elaboración de un plan de estudios.

En la conferencia *Fundamentos de la formación de la mujer* hace mención expresa de las ideas que, según su opinión, deberían estar presentes en un plan de estudios que busque la formación integral de la persona. Aunque en esta conferencia el tema central está orientado a la formación de la mujer, al igual que en el resto de intervenciones pedagógicas, opta por establecer un enfoque común donde se pueda englobar tanto a hombres como a mujeres (Stein, 2003, p. 205).

Teniendo en cuenta los razonamientos expuestos sobre la misión la escuela según Edith Stein[333], ella valora los contenidos curriculares no como un fin en sí mismos sino como un medio para alcanzar la meta de formación. En el curso *Problemas de formación de la mujer* manifiesta que la escuela primaria tiene en sus asignaturas instrumentales, aquellas que responden a las demandas más urgentes de la vida práctica, excelentes

[333] Recordamos la reflexión realizada por Edith Stein y expuesta en este documento sobre la misión de la escuela. Por un lado está dedicada a la transmisión de la cultura, pero al mismo tiempo, considera que su participación en la educación tiene una misión más profunda que se concreta en la configuración interna del ser.

medios para estimular el intelecto, llevarlo a su máximo rendimiento y potenciar la fortaleza interior de la persona (Stein, 2015, p. 204). Nombra de forma expresa las áreas de *lengua, aritmética* y *catecismo* (Stein, 2015, p. 204).

La Dra. Maria Offenbergm (Stein, 2015, p. 242), en el debate suscitado tras la conferencia *Fundamentos de la formación de la mujer*, detectó una primacía del sentido de teleológico de la educación en la propuesta de Edith Stein, y sintetizó de la siguiente manera la propuesta pedagógica steiniana expuesta en esta comunicación: 1º Formación religiosa; 2º Formación humana; 3º Formación teórica y práctica, la cual difiere según los talentos[334].

a) La necesidad de espíritu crítico para valorar las propuestas pedagógicas.

A la hora de proponer unas orientaciones para un plan de estudios, en el artículo *Sobre la lucha por el maestro católico* ratifica su opinión respecto a la imposibilidad de encontrar una educación neutral y exhorta a los educadores a ser críticos con las propuestas pedagógicas que se le presenten preguntándose por la base antropológica que las fundamentan (Stein, 2003, pp. 105-106). Subraya nuevamente en este artículo, que solo desde la claridad, verdad y unidad en los objetivos educativos se favorecerá el desarrollo de personalidades seguras (Stein, 2003, p. 106). Esto conlleva a ser consecuentes con los propios principios, por ello, en el citado texto dirigido a los maestros católicos les recuerda: «Queremos educar a hijos de Dios que pongan por obra en esta vida, conforme a la voluntad de Dios, las capacidades que por Dios les han sido dadas, y así maduren para la vida eterna» (Stein, 2003, p. 105).

No obstante, no quiere hacer teología de la pedagogía y recuerda la necesidad del enfoque multidisciplinar en la educación, remitiendo nuevamente a San Pablo[335] para recordar a los maestros católicos esta idea:

> En aquella frase de San Pablo se da cabida a la "apertura al mundo y amplitud del mundo"; no debemos cerrarnos al bien, venga de donde venga. Pero debemos *probar*, y retener solo el *bien*. Y para realizar una prueba hace falta un criterio. Hay que reconocerle al Dr.

[334] Traducción propia. (Stein, 2015, p. 242).
[335] 1 Tes 5, 21: «Probadlo todo y retened lo bueno» (Stein, 2003, p. 102).

Adelmann[336] que los principios de la Iglesia no son el *único* criterio pensable. (Stein, 2003, p. 103).

b) Líneas fundamentales para un plan de estudios.

La importancia y la trascendencia de la intervención educativa en niños y jóvenes conlleva una gran responsabilidad, por lo que expone, que para definir un plan de estudios no es suficiente con reconocer las teorías antropológicas y metafísicas que subyacen en la acción. Edith Stein se muestra exigente en general, pero especialmente con las pedagogías que se denominen católicas, y reivindica además la necesidad de que cualquier teoría o tendencia educativa esté avalada por una investigación científica: «Si deseamos probar los resultados de la investigación científica para ver si son aceptables, tenemos que estar familiarizados con los principios y métodos de conocimiento de la ciencia en cuestión y utilizarlos como criterio» (Stein, 2003, p. 103).

Parte de la condición de que todo investigador tenga un conocimiento claro de lo que supone la educación y de los tipos de conocimiento, para realizar posteriormente el análisis científico de los resultados (Stein, 2003, p. 103). Objetivamente hablando, propone el estudio del educando desde el punto de vista científico (Biología, Fisiología, Psicología…) como aspecto compartido por las diferentes corrientes, y en las que no deberían influir negativamente las creencias y visiones particulares del mundo y de la persona (Stein, 2003, p. 108). Aún así, en referencia a esta cuestión, recuerda y subraya que los criterios utilizados en una investigación deben ser seleccionados respetando el bien y la verdad sobre la persona, reconociendo que no son infalibles todos los resultados científicos[337].

Reflexionando sobre este aspecto en un entorno pedagógico católico expone la posibilidad de presentarse en la realidad educativa una contradicción entre una teoría

---

[336] El 28 de marzo de 1929, el profesor Joseph Adelmann publicó una respuesta en una revista alemana (*Der katholische Lehrer im Bayerischen Lehrerverein*. *"Eine offene Antwort an den Verfasser der Schrift 'Der Kampf um den katholischen Lehrer'")* dirigida al autor de un folleto publicado por el capuchino Ingbert Naab titulado *Der Kampf um den katholischen Lehrer* (*La lucha por el maestro católico*). Ante la controversia que parecía surgir sobre el tema, Edith Stein elaboró este artículo *Sobre la lucha por el maestro católico* (Stein, 2003, p. 97). No es la primera vez que ella se muestra en una posición de apertura y diálogo, como podemos ver en la conferencia *Formación de la juventud a la luz de la fe católica,* tal y como ha sido expuesto en el apartado dedicado a la antropología teológica.

[337] Así lo afirma en el artículo *Sobre la lucha por el maestro católico*: «Pero estos criterios específicos de los distintos campos no pueden ser a su vez los únicos. Ningún resultado de la investigación científica es infalible, también los más perspicaces investigadores pueden equivocarse» (Stein, 2003, p. 103).

científica y la verdad de la fe. En tal caso, si fuese imposible plantearse cuál de las dos propuestas se han de rechazar, en el artículo *Sobre la lucha por el maestro católico* recuerda a los educadores que no se puede confiar sin más en el terreno de la ciencia, argumentando que no todo es compatible con el dogma católico: «… tendrá que poseer asimismo una doble idoneidad: capacidad y profunda formación en el campo específico de que se trate, por un lado, y fidelidad a la fe y suficientes conocimientos dogmáticos, por otro» (Stein, 2003, p. 103).

En el curso *Problemas de formación de la mujer* expone sintéticamente la orientación que, según su opinión, debía darse a las diferentes asignaturas para conseguir una verdadera educación integral de la persona (Stein, 2003, p. 535). Recurre a la enseñanza de cuestiones metafísicas y llega a decir que: «Allí donde no se le toma consideración alguna, apenas podría hablarse de verdadero trabajo formativo» (Stein, 2003, p. 535).

c) La formación en el área del lenguaje.

En este último curso citado podemos descubrir la preferencia mostrada por Edith Stein hacia el cuidado del desarrollo de la capacidad de expresión lingüística del educando como forma de potenciar y expresar la belleza interior (Stein, 2003, p. 546). El lenguaje no solo es visto como el mejor instrumento para expresar el interior del ser. Edith Stein también reconoce en la formación de este ámbito una doble fuente de beneficios para el educando. En primer lugar resalta la posibilidad de mejorar su autoestima y autoconfianza. Para conseguirlo propone el cuidado de un proceso gradual que comienza en las primeras etapas escolares cuando se le deja expresarse espontáneamente según su capacidad y necesidad de comunicar aquello que lleva en el corazón (Stein, 2003, p. 547).

Como segundo beneficio identifica el desarrollo de la capacidad de apreciación de la belleza propia y la del mundo (Stein, 2003, p. 547). Ésta se consigue gracias a un trabajo educativo orientado a aprender a utilizar el lenguaje de forma adecuada y comprensible para el mismo individuo y para su entorno (Stein, 2003, p. 547). Con esta actuación no sólo se pretende el perfeccionamiento progresivo de la capacidad natural de expresión del sujeto, sino que se busca ir más allá de la formalidad lingüística y acercarse al interior de la persona (Stein, 2003, pp. 546-547). Es decir, no se trata de buscar y realizar una mera construcción formal para beneficio del oyente, sino que al realizar una expresión lingüística coherente se está aportando una información extra que procede del interior de la persona,

la cual es algo del yo que se da a los demás y puede introducirse también en el interior del tú (Stein, 2003, p. 547). Con este argumento, quiere hacer ver a los educadores qué ocurre cuando el educando es capaz de expresarse con una estructura correcta y adecuada:

> Quisiera dejar aquí a un lado el punto de vista estético (no porque me parezca desprovisto de importancia, sino porque me parece imposible resaltarlo suficientemente en una pequeña consideración marginal). Bajo expresión "adecuada" no entiendo expresión según las reglas del lenguaje escrito artísticamente correcto, sino decir exactamente lo que se quiere decir. (Stein, 2003, p. 547).

Cuando es capaz de expresar adecuadamente lo que realmente quiere o siente, el educando está mostrando que tiene ordenado su interior, y por tanto, es señal de estar alcanzado metas educativas:

> Su meta debe ser que aquello que tiene que decirse encuentre una *expresión adecuada,* y que lo que otros dicen sea correctamente comprendido; que se despierte el sentido de la *belleza lingüística*; y que del lenguaje se haga el *uso correcto*. (Stein, 2003, p. 547).

De esta manera Edith Stein está estableciendo un vínculo estrecho entre el hablar y el pensar:

> El pensar y hablar están íntimamente unidos, son fundamentalmente un proceso. Cuando un pensamiento ha madurado en su plena claridad y precisión, se ha articulado en categorías lógico-gramaticales, y se expresa. Cuando no se logra encontrar la expresión lingüística correcta todavía no ha llegado el proceso mental a su final. Lo que no puede manifestarse está todavía oscura y confusamente en el alma; y quien no puede expresarse está como prisionero en su propia alma: no puede moverse libremente, ni llegar a los otros. (Stein, 2003, p. 547).

Para que este objetivo se vea cumplido, Edith Stein propone como requisito:

> Para ello es necesario tener como material un vocabulario rico que es adquirido a través de mucho oír y hablar, leer y escribir. Pero es necesario algo más. Sin este algo, la riqueza

de vocabulario adquirido tiene un peligro: la tentación de utilizar expresiones lingüísticas o frases hechas y con ello, que los pensamientos interiores se queden en meras palabras[338].

Por esta razón, hace énfasis en la formación de este área desde el currículo, con el fin de que lo expresado venga realmente desde el interior del alma y no se limite a expresiones superficiales (Stein, 2003, p. 547). En este sentido considera que el estudio de las categorías gramaticales en el colegio favorece el ejercicio del entendimiento, pues aquellas tienen un sentido más profundo e interno que el aparentemente práctico o externo: «La diferenciación entre las categorías gramaticales (naturalmente no lo puramente externo, sino en el sentido profundo) es un ejercicio para la conformación del pensamiento, un camino para la comprensión del doble sentido esencial del lenguaje»[339]. Además, un meticuloso aprendizaje de las categorías gramaticales nos abre a la comprensión de aquello que el alma lleva en su interior: «Lo que vive el alma se nos acerca mediante la expresión y de esta manera se comparte con otros; y con ello un camino de liberación del alma y del espíritu»[340].

A modo de presagio de las necesidades de la educación del s. XXI, en *Problemas de la formación de la mujer* defiende la enseñanza de otros idiomas en la escuela: «La formación lingüística y la iniciación a la vida del mundo y del ser humano pueden ser enriquecidas y profundizadas, si a la lengua materna se le añade el aprendizaje de las lenguas extranjeras» (Stein, 2003, p. 551).

d) Educación artística.

De la enseñanza del arte destaca su contribución en el desarrollo de la creatividad y el gusto por lo bello: «La introducción al arte (teoría y prácticamente) es además y en primera línea adecuada para despertar alegría por lo bello y eventualmente talentos prácticos creativos» (Stein, 2003, pp. 534-535). A esta argumentación une la idea de que el ser humano no está hecho solo para recibir sino también para actuar y crear hacia el exterior al

[338] Traducción propia. (Stein, 2015, p. 205).
[339] Traducción propia. (Stein, 2015, p. 205).
[340] Traducción propia. (Stein, 2015, p. 205).

mismo tiempo que se va configurando en el interior (Stein, 2003, p. 205). Esta última afirmación es utilizada también en la conferencia *Sobre el concepto de formación* asociándola a la labor escolar:

> … el expresarse, el crear y el configurar, es una parte esencial de la personalidad, por lo que el ejercitamiento de las correspondientes capacidades prácticas y creativas, como habilidades dispuestas a la acción, es una parte esencial del proceso formativo. En esto consiste ciertamente el sentido más profundo de la labor escolar. (Stein, 2003, p. 187).

e) Enseñanza de Historia, Matemáticas y Ciencias naturales.

Mediante la enseñanza de la Historia[341] se va afianzando el sentimiento de miembro de la comunidad, así como la correspondiente responsabilidad social y valoración personal y profesional como entrega a la humanidad: «El estudio de la historia y de las instituciones civiles puede abrir paso a una comprensión de la propia tarea en la vida comunitaria» (Stein, 2003, p. 535). Es también un medio para superar las teorías extremistas de formación social, pues hace a los educandos reconocerse responsables del bien común y partícipes activos de una sociedad que se hace o se destruye (Stein, 2003, p. 140). El objetivo educativo en el que insiste Edith Stein se concreta en provocar que el educando sea consciente de que su aportación social es una herencia para posteriores generaciones: «El todo no está ahí en virtud de la existencia de cada individuo, sino que tiene sus propias tareas. Produce bienes que sobreviven a los individuos y a enteras generaciones, y se transmiten como herencias a las siguientes generaciones» (Stein, 2003, p. 140).

Propone que el estudio de las Matemáticas y de las Ciencias naturales no se realice solamente desde las ciencias experimentales, sino que se orienten desde una perspectiva humanista, con el fin de aportar una visión más profunda de dichos conocimientos: «La matemática y las ciencias naturales, en cuanto auténticas formas de acción espiritual, pueden ser utilizadas de modo humano y personal por los caminos de las ciencias humanísticas» (Stein, 2003, p. 535).

---

[341] Según narra en su autobiografía y como nosotros hemos expuesto en la primera parte de nuestra investigación, para realizar esta afirmación está hablando desde su propia experiencia y cómo el estudio de la historia desarrolló en ella el sentimiento de responsabilidad social que ahora fomenta.

Según se puede leer en *Problemas de formación de la mujer*, lo que está buscando Edith Stein con la enseñanza de estos contenidos desde este punto de vista es dar respuesta al sentido del ser en la acción y en el estudio:

> … –consideradas filosóficamente– presentan una confrontación tan peculiar del espíritu del mundo, y son tan esenciales para la comprensión del puesto del ser humano en la creación, que resultan absolutamente imprescindibles como bases para lograr una imagen completa del mundo. (Stein, 2003, p. 535).

f) Educación religiosa.

No quiere quedarse con la mera materialidad observable sino que pretende adentrarse en las obras del espíritu (Stein, 2003, p. 535) como conformadoras de la personalidad. Por este motivo, tal y como presentó la Dra. Maria Offenbergm (Stein, 2015, p. 242), en la propuesta pedagógica de Edith Stein observamos el papel principal que otorga a la educación religiosa[342] y filosófica en todos los niveles educativos cuando se quiere realizar realmente una verdadera formación integral de la persona: «Por ello se debería ofrecer en las instituciones de educación superior la enseñanza de la religión y con ella, una introducción a la filosofía como broche y sinopsis de toda la enseñanza teorética»[343].

Como fundamento para dotar de importancia a la enseñanza de la religión indica el provecho que supone que el educando conozca, comprenda y valore el mundo, los seres humanos y la creación en general. Afirma que sólo desde esta comprensión se pueden establecer relaciones respetuosas y armónicas con el prójimo y con el medioambiente:

---

[342] En el artículo *Sobre la lucha por el maestro católico* Edith Stein hace una reflexión sobre los casos en los que en una escuela se mezclan distintas confesiones provocando el efecto contrario a la pretendida unidad del pueblo (Stein, 2003, p. 106). Y en este mismo artículo añade su opinión de cómo tratar la enseñanza de la religión en una escuela interconfesional, reclamando la necesidad de respeto (Stein, 2003, p. 107). En este artículo introduce una cita de Goehte sobre dicha ruptura interior e inseguridad que se transmite al educando cuando desde fuera se le ofrecen visiones opuestas del mundo: « "Quién en una época vacilante tiene una actitud también vacilante, hace que el mal aumente y lo extiende más y más"» (Stein, 2003, p. 106). Esta cita fue utilizada por la propia Edith Stein en sus clases de Espira, como se puede comprobar en el capítulo tercero de esta investigación.

[343] Traducción propia. (Stein, 2015, p. 195).

> Ha quedado completamente claro para nosotros que el conocimiento y el trato correcto con las criaturas solo es posible a partir de la correcta relación con el creador. De aquí deducimos que la tarea más importante de la formación es la formación religiosa[344].

g) Educación individualizada: conocimientos teóricos y prácticos.

En la conferencia *Fundamentos de la formación de la mujer,* recordando que no existe solamente una inteligencia teorética sino también una de índole práctica, determina que un plan de estudios ha de integrar aspectos tanto teóricos como prácticos y creativos a través de la resolución de tareas concretas, superando de esta manera la mera transmisión de conocimiento teórico (Stein, 2015, p. 38). Sin menospreciar éste conocimiento, expresa explícitamente en esta conferencia, que lo más importante es la conformación de una persona decidida y con actitud crítica ante la vida frente a una educación basada en la acumulación de contenidos curriculares:

> Habría que liberarse completamente de la idea de que la escuela hubiera de proporcionar un compendio de todos los territorios del saber de nuestra época. Más bien hay que procurar seres humanos lo bastante decididos y capaces de trabajar en cualquier terreno que para ellos sea importante. (Stein, 2003, p. 205).

Para alcanzar este propósito propone crear planes de estudio en los que se apoye las capacitaciones y fortalezas de cada individuo ante las propuestas de contenido curricular, defendiendo de esta manera una auténtica educación individualizada: «Sabemos que no todos pueden rendir lo mismo, ya que cada uno lleva consigo otros talentos y que también más tarde sus funciones, fuera en la vida, serán muy diferentes» (Stein, 2003, p. 142). Desde el punto de vista práctico, para el trabajo diario en el aula plantea la opción de atender a aquel que tenga facilidad para aprender lo que a otros les cuesta, y aprovechar su capacidad en beneficio de otros alumnos:

---

[344] En la conferencia *Fundamentos de la formación de la mujer* comenzó esta reflexión haciendo referencia a la formación de las chicas para terminar afirmando que es una necesidad de todo niño y niña en general: «Habría que considerar tarea propia de la escuela el que las chicas conozcan y comprendan el mundo y los

> … habría que darle 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 en el canto. (Stein, 2003, p. 146).

Por otro lado, formula ajustes en el contenido curricular de otras materias en función de las necesidades de cada caso: «… debería limitarse mucho la enseñanza de las llamadas *ciencias naturales*, así como el tiempo dedicado a lenguas modernas para los niños lingüísticamente menos dotados (…). Según el talento se podrían hacer prevalecer los idiomas antiguos, o la matemática» (Stein, 2003, p. 205).

Además del tiempo dentro del aula, Edith Stein valora otros momentos como ocasiones privilegiadas para descubrir determinados talentos: «En el juego, durante el tiempo libre y en las excursiones, se descubren talentos organizadores» (Stein, 2003, p. 146). Estos aspectos de la individualización de la enseñanza serán tratados con las futuras maestras en sus clases de Espira.

Al mismo tiempo, manifiesta la necesidad de establecer e impartir unos contenidos básicos necesarios para el buen desarrollo de cualquier naturaleza humana: «Al entendimiento debería dársele suficientemente la oportunidad de desarrollarse. A tal efecto no hay que prescindir de la actividad abstracta» (Stein, 2003, p. 205).

Edith Stein observó que la iniciativa de reforma educativa planteada en la primera mitad del s. XX abogaba por una enseñanza educativa que fomentaba la autoactividad (Stein, 2003, p. 207). Como hemos expuesto anteriormente, en su conferencia *Fundamentos de la formación de la mujer* acoge el lema de los reformadores en defensa de la autoactividad del educando, pero lo hace desde la prudencia y el saber hacer: «… toda medida de reforma debe ante todo ser experimentada en pequeño…» (Stein, 2003, p. 209). Denuncia que junto a los nuevos principios y métodos pedagógicos de la época convive una sobrecarga de los contenidos curriculares y métodos evaluativos que supone un obstáculo ante un auténtico intento de cambio[345].

---

seres humanos, y a tratar con ellos (…). Abrirle al niño el camino hacia Dios es la tarea mas urgente» (Stein, 2003, p. 205).

[345] Con las siguientes palabras denunciaba esta situación en la conferencia de 1930 *Fundamentos de la formación de la mujer*: «… nuevos principios y métodos de trabajo se le ponen en el camino severos obstáculos con la sobrecarga de materiales de los planes de estudio y con lo cada vez más institucionalizado aspecto de exámenes y de los correspondientes derechos» (Stein, 2003, p. 207).

h) Orientación académica y profesional.

En su tiempo como universitaria se percató, tal y como hemos visto en el primer capítulo, de la necesidad de una orientación académica y profesional de los estudiantes. A lo largo de sus intervenciones pedagógicas ha subrayado la importancia del desarrollo de los dones particulares y con ellos la búsqueda de la misión en el mundo. Ahora, cuando aborda la elaboración de los planes de estudio, no olvida esta cuestión. En este sentido, declara en *Fundamentos de la formación de la mujer:* «Debería también ser posible una elección de las materias formativas en relación con las señales tempranas de una profesión futura» (Stein, 2003, p. 208). Y ante esta posibilidad acude al sistema Montessori como ejemplo: «Todo esto presupondría, naturalmente, una gran libertad y agilidad en el trabajo de las instituciones de formación. Tal como yo lo imagino, una especie de sistema Montessori… » (Stein, 2003, p. 208). Y como defensora de este sistema aboga por su aplicación desde los primeros años de escuela hasta los últimos años de formación (Stein, 2003, p. 208).

En varios puntos de esta investigación hemos apuntado la denuncia que realizaba Edith Stein respecto a la frecuencia con la que se puede observar en la sociedad una desarmonía existente entre el desarrollo de la profesión y las disposiciones individuales. En esta situación se apoya para afirmar la urgencia de una reforma educativa que tenga presente una labor de orientación con los alumnos:

> Y una regulación tal me parece una exigencia urgente de la actualidad, más urgente aún que la reforma de formación, porque hoy una gran cantidad de personas se encuentran desorientadas ante la cuestión de la elección de la profesión, y a penas nadie está en disposición de dar un consejo (Stein, 2003, p. 207).

i) Educación emocional.

En la reflexión teórica se ha puesto de manifiesto que apuesta por una atención especial a la educación emocional. En la conferencia *Fundamentos de la formación de la mujer* realiza la siguiente puntualización al respecto:

> El entendimiento, que ciertamente está ahí, puede y debe ser obligado a la actividad (…). Pero, naturalmente, la formación del entendimiento no debe ejercerse a costa de la formación de la emotividad. Eso significaría convertir el medio en un fin. No se trata de acoger en el plan de estudios todo lo que sirve para la formación del intelecto (Stein, 2003, p. 204).

De forma concreta encuentra en la enseñanza de la Literatura, el Arte y la Historia un instrumento de ayuda para la formación de la emotividad a través de los contenidos curriculares, además de los fines planteados anteriormente para estos ámbitos de conocimiento. Según su opinión, cuando esta opción se tomó en épocas pasadas, se podía observar la influencia positiva para una verdadera formación[346]:

> … cuando hace algunos años reservábamos un gran espacio en la formación de las muchachas a las materias que "forman la emotividad": literatura, arte, historia. Tengo totalmente la impresión de que, en aquel tiempo, por lo menos las chicas mejor dotadas de las muy caricaturizadas "escuelas para chicas de buenas familias" han llevado consigo una buena porción de verdadera formación (Stein, 2003, p. 203).

A pesar de la importancia otorgada a la educación emocional, en ningún momento olvida que la formación integral de la persona supone la educación equilibrada de todas sus potencias evitando los extremismos. En la misma conferencia *Fundamentos de la formación de la mujer* puntualiza que todo plan de estudios debe estar contextualizado teniendo en cuenta la realidad que rodea a la escuela y las necesidades que se presentan en la sociedad: «… llevarse a cabo en el contexto de una regulación sistemática de la realidad profesional» (Stein, 2003, p. 207). En este aspecto, también realiza llamadas de atención respecto a la formación profesional, y demanda que se respete los deseos de formación de los educandos por encima de otro tipo de intereses:

> … la formación profesional debería ser estructurada según las necesidades técnicas de las profesiones, y no influenciada por puntos de vista completamente extraprofesionales, por ejemplo, el deseo de las sedes oficiales de limitar el número de aspirantes mediante

[346] Esta propuesta la realizó en su conferencia *Fundamentos de la formación de la mujer* como herramienta concreta para la formación de la emotividad de las chicas (Stein, 2003, p. 205). Sin embargo, nosotros con-

> condiciones de admisión difícilmente cumplibles, o una cierta vanidad de ciertas clases profesionales, que no quieren quedarse detrás de otras en su currículum de formación, aunque las exigencias técnicas pidan caminos distintos (Stein, 2003, p. 207).

2.10. LA UNIDAD DE LA PERSONA, CONFIGURACIÓN BÁSICA RESPECTO A SÍ MISMO Y HACIA LA ORDENACIÓN DEL ENTE. DIOS Y EL SER HUMANO

En la primera conferencia *Verdad y claridad en la enseñanza y la educación,* Edith Stein expone que la meta de la educación se ha alcanzando cuando se ha llevado al educando a su perfección, es decir, a su pleno desarrollo según el arquetipo que nos viene dado a partir de la verdad revelada en Cristo: «… habremos llevado al niño por el camino hacia la meta cuando hayamos impreso en su alma la imagen de Cristo y le hayamos educado para ir por el camino del seguimiento de Cristo» (Stein, 2003, p. 68).

De las reflexiones pedagógicas de Edith Stein se deduce un modelo educativo centrado en la persona en su unidad pero con un fin teleológico, es decir, afirmando que en todo ser existe una tendencia hacia las cuestiones metafísicas que necesitan ser formadas (Torralba Roselló, 2018). Para dar respuesta a este requisito, Edith Stein establece este apartado en su *Esquema pedagógico,* con el fin de reflejar desde el punto de vista ontológico la configuración de la persona como unidad en relación a Dios. Como razón expone que la persona como ser finito tiende a lo infinito como objetivo de perfección, y tal finitud solo puede ser comprendida en relación con el ser infinito que es Uno y que denomina Dios (Stein, 2003, p. 742).

Como hemos expuesto en el apartado correspondiente sobre metafísica, el ente *es* todo lo que existe y tiene esencia. Existen entes que causan y son causados. En el caso de los educadores respecto a los educandos, hablamos de causas segundas, es decir, hacemos referencia a un ente que transforma a otro ente pero no lo crea. También existe el ente que causa y no es causado, el cual es identificado como Causa Primera. Éste sería el Ser Primero y Necesario, aquel que no tiene causa ni recibe el ser, pero sí lo da a los demás seres. Si tenemos en cuenta que el ente finito es causado por este Ser Primero, y recordando que el ente tiene dos elementos que forman una unidad, ser y esencia, se puede hacer ahora una

---

sideramos una vez más que se puede ampliar también a los chicos teniendo en cuenta los argumentos que

precisión, y afirmar que el ente finito *es lo que tiene que ser,* es decir, el ser humano tiene que *ser* y *ser algo.* Este tener que ser algo se perfecciona en el proceso de configuración a través de la intervención educativa, y encuentra en el Ser Primero la razón y meta ontológica para su realización.

Teniendo presente los trascendentales del ente[347], en el curso pedagógico *¿Qué es el hombre?* Edith Stein remite a la unidad del ser humano (*unum*) desde el punto de vista ontológico para explicar su naturaleza: «Puesto que la forma substancial es la que determina la unidad de la cosa, ninguna cosa podrá tener más de *una sola* forma» (Stein, 2003, p. 769). Desde la unidad de la naturaleza sustancial podemos decir por experiencia "este hombre" (Stein, 2003, p. 671), destacando de esta manera una substancia propia (Stein, 2003, p. 669). Esta forma substancial «… es lo que hace posible el *ser* de la cosa, lo que la determina como *lo que* ella es, lo que hace que sea eso uno, un ente distinto de cualquier otro» (Stein, 2003, p. 769). En este mismo trabajo recuerda que cada ser tiene un modo de ser único (*res*) y diferenciado de los demás, es decir, es algo (*aliquid*): «Hay cosas que se parecen unas a otras en cuanto a su determinación formal, pero que se distinguen entre sí numéricamente, y nosotros las reconocemos como distintas, porque se hallan en diversos lugares en el espacio…» (Stein, 2003, p. 769). De esta manera justifica ontológicamente la individualidad de educando.

2.10.1. La educación orientada al Bien, la Verdad y la Belleza como perfección de la persona en su unidad.

De los siete trascendentales que determinan al ente, Santo Tomás aplica cuatro de ellos también a Dios: Uno, Verdad, Bondad y Bello (Alvira et al., 2001, p. 157). Como hemos comenzado el apartado, si el ser finito tiende al infinito en su proceso de perfección, estos trascendentales asociados a Dios deberían formar parte esencial en la meta educativa. En este sentido afirma Torralba Roselló (2018):

hemos expuesto para situaciones similares.

347 Según la metafísica tomista: *ente (ens), cosa (res), uno (unum), algo (aliquid), verdadero (verum), bueno (bonum) y bello (pulchrum).*

> La perfección se relaciona, según Edith Stein, con los tres trascendentales de la filosofía medieval: con el bien (*bonum*), con la belleza (*pulchrum*) y con la verdad (*verum*). Todo ente está llamado a ser lo que todavía no es; pero solo si posee estos tres elementos, si es verdadero, bueno y bello (Was vollkommen ist, das ist wahr, gut und schön), podrá calificarse de perfecto. (pp. 272-273).

Edith Stein expone en *Estructura de la persona humana* que en todo corazón humano existe un anhelo de belleza y bondad que está en relación con la trascendencia:

> En todo lo bello y bueno que el hombre encuentra en sí y alrededor de sí, sospecha la presencia de un ser supremo situado por encima de él y de todo, y se siente empujado a buscar y servir a ese ser. (Stein, 2003, p. 736).

Como sucede con las otras dimensiones, respecto a la trascendental afirma en la conferencia *La colaboración de los centros conventuales en la formación religiosa de la juventud,* que tampoco puede desarrollarse sin una expresa dedicación y cuidado: «El anhelo al bien crece y se fortalece, si, por ejemplo, un buen comportamiento natural encuentra su justo reconocimiento» (Stein, 2003, p. 114). Así mismo, en el planteamiento de la educación desde la antropología teológica realizada en la obra *¿Qué es el hombre?* determina que esta búsqueda no puede reducirse solo a los años de educación escolar, sino que se ha de contemplar como una necesidad mantenida a lo largo de toda la vida de la persona: «… necesita los correspondientes alimentos para seguir formándose: el entendimiento está orientado hacia lo verdadero, la voluntad lo está hacia lo bueno, por ser lo que a ambos les da plenitud y satisfacción» (Stein, 2003, p. 791).

Edith Stein ha expuesto en los apartados anteriores la relación existente entre los objetivos, la acción y la voluntad del individuo. En este punto que cierra su *Esquema pedagógico* vincula estos elementos a los transcendentales del ser como objetivos de una intervención educativa entendida como un proceso unitario. De esta manera, asocia el querer con el movimiento de perfección de la persona hacia la búsqueda del bien: «El que quiere, quiere apropiarse un bien para conseguir placer, y, con ello asegurarse un cierto (real o supuesto, consciente o solo intuitivamente pretendido) aumento de su ser» (Stein, 2003, p. 220).

El individuo quiere que se haga real ese algo deseado que permanecía de forma espiritual dentro de él (Stein, 2003, p. 220). Edith Stein establece que quien realmente busca la verdad debería orientar su acción de un determinado modo, el cual ella denomina

legalidad racional (Stein, 2003, p. 696). Sin embargo, como ha expuesto a lo largo de su reflexión, la existencia y el conocimiento de esta legalidad no implica una determinación inexorable en el actuar de la persona, ya que entra en juego la libertad de acción y la dificultad para reconocer el bien:

> La persona espiritual es libremente activa. Su actuar estriba en conocer y querer. Su conocer tiene por objetivo la verdad, su querer se ordena al bien (o al menos lo que considera un bien). No todos los caminos conducen a la consecución de estos objetivos. (Stein, 2003, p. 696).

Respecto a la belleza, Edith Stein expresa la necesidad de hacer consciente al educando de su potencial perceptivo y vivificar su capacidad de contemplación para captarla:

> El mundo que nos entra por los sentidos, y tal y como nos entra (…), nos invita a profundizar en su contemplación, nos *motiva* incesantemente a pasar a actos perceptivos nuevos, que nos revelan elementos asimismo nuevos de nuestro mundo perceptivo. (Stein, 2003, p. 651).

Cuando una persona se alegra de lo bello está siendo conmovida por el valor que esa realidad le trasmite (Stein, 2003, p. 736). Al otorgar a la pedagogía un carácter teleológico, Edith Stein vincula, en el curso de 1932 *Estructura de la persona humana,* esta belleza percibida con la eternidad:

> Alegrarse de lo bello quiere decir ser conmovido por un valor (…). Y dado que los valores no aparecen y desaparecen (solo los bienes en los que están realizados son en ocasiones perecederos), ser conmovido por un valor quiere decir a su vez, participar de lo eterno. (Stein, 2003, p. 736).

Este enfoque de la belleza en relación con la dimensión trascendental del ser fue presentado de forma similar previamente en la conferencia de 1928 *El valor específico de la mujer en su significado para la vida del pueblo.* En esta ocasión presenta la belleza percibida como un valor del objeto o persona en sí y en el que también se trasluce la presencia de Dios:

> Toda verdad tiene que ser reconocida por personas, toda belleza contemplada y apreciada por personas. En este sentido todos los valores objetivos están ahí para las personas. Y, detrás de todo lo que en el mundo se puede encontrar de valioso, se encuentra la persona del Creador que en cuanto arquetipo encierra en sí y excede todo valor pensable. (Stein, 2003, p. 76).

Para desarrollar en el educando la captación de la belleza, propone en las conferencias *Sobre el concepto de formación* y en *Fundamentos de formación de la mujer* fomentar la educación de lo estético a través de la estimulación del sentido de la vista, del oído y de la capacidad de expresión como medios privilegiados para alcanzar este fin, ya que son los que proporcionan el alimento del alma[348]. Mientras que para la educación del oído impulsa el ejercicio a través de sonidos, timbres, ruidos, etc. para el desarrollo del sentido de la vista propone presentar situaciones en las que se tenga que percibir, distinguir, aprehender, comparar… formas, colores, tonalidades, etc. (Stein, 2003, p. 185; 2003, p. 198).

Consideramos que es importante destacar que, de todas las posibilidades pensadas para despertar la sensibilidad por la belleza, Edith Stein muestra también en este ámbito una especial predilección por el desarrollo de la expresión lingüística. Así mismo lo mostraba en su praxis como formadora de maestras. Es tal la relevancia que otorga a la educación de la capacidad lingüística, que en el curso pedagógico *Problemas de formación de la mujer* llega a afirmar que su desarrollo está vinculado directamente al grado de perfección de una naturaleza humana: «Poder expresarse adecuadamente es, por tanto, algo que le corresponde esencialmente a la humanidad acabada» (Stein, 2003, p. 547).

En la conferencia *Sobre el concepto de educación* resume el fruto del proceso educativo afirmando que un alma estará formada «… si todo en ella está "en su lugar"» (Stein, 2003, p. 187). Es la forma de expresar que se ha conseguido la armonía entre el cuerpo y el alma, es decir, entre ellos se ha conseguido alcanzar el orden ontológico correcto conforme a la naturaleza humana en su unidad (Stein, 2003, p. 320). Cuando esto

---

[348] «Una parte esencial de todo el proceso de desarrollo y formación es la formación de los órganos de los que el cuerpo y el alma se sirven para elaborar su nutrición. Es particularidad de los "órganos" del alma (por limitarnos aquí solo a ellos) que solamente alcanzan su formación en la medida en que se ejercen, y precisamente en la medida en que se ejercen sobre un material a ellos adecuado: los sentidos mediante el acomodar, diferenciar, comparar colores y figuras, tonos y ruidos, etc.; el entendimiento con ejercicios de pensamiento y de conocimiento; la voluntad con actos volitivos (elección, decisión, renuncia, etc.), la emotividad mediante movimientos de la emoción, etc.» (Stein, 2003, p. 198).

sucede, podemos reconocer los frutos de dicha formación al observar desde el exterior cómo en el alma «… hay quietud, claridad y paz» (Stein, 2003, p. 187). Para conseguirlo habrá sido imprescindible la aportación del alimento o material necesario, su cuidado interno y externo, así como el ejercicio equilibrado de las potencias del alma (Stein, 2003, pp. 320-321). El peligro del que alerta Edith Stein se encuentra en proporcionar una educación que rompa la unidad, es decir, dando más importancia al cuerpo[349] y limitando o minimizando el alimento del alma: «Quien se abandona a los dictados de su naturaleza, es empujada de aquí para allá, no llega a una formación y una configuración clara» (Stein, 2003, p. 309). Si no se llega a atender adecuadamente todas las dimensiones de la persona, especialmente la dimensión espiritual, Edith Stein asegura en la conferencia *Vida cristiana de la mujer,* que será el mismo cuerpo el que «… pierde correspondientemente algo de su carácter de cuerpo humano» (Stein, 2003, p. 321).

2.10.2. Configuración de la dimensión trascendental: Dios y el ser humano.

En el curso *Estructura de la persona humana* afirma que el sentido de la educación del ser humano como unidad viene dada por el Logos Eterno: «El logos eterno es el fundamento ontológico de la unidad de la humanidad que da sentido a la educación y la hace posible» (Stein, 2003, p. 577). Y añade que esta idea es la que fundamenta una sólida pedagogía: «Cuando las ideas del hombre se inspiran en él, proporcionan una sólida base a la pedagogía y a toda labor educativa» (Stein, 2003, p. 577).

Torralba Roselló (2018), citando a Vilanou Torrano en su tesis doctoral sobre la noción de *Bildung* en Edith Stein, resalta: «Es imposible comprender la teoría educativa de Edith Stein sin su trasfondo teológico» (pp. 378-379). Según hemos visto a lo largo del desarrollo pedagógico, en su esquema tiene como elemento central el reconocimiento de la naturaleza caída del educando como material con el que debe trabajar el educador. Es un medio de redención en tanto en cuanto acompaña al ser humano en su camino de perfección entendido como restauración del orden natural originario antes del Pecado

[349] Para Edith Stein éste es un peligro real debido a las limitaciones de la naturaleza humana y supone un obstáculo para el perfeccionamiento del ser. Así lo afirma en la conferencia *Vida cristiana de la mujer*: «… es necesario que al cuerpo le sean dados el necesario alimento, cuidado y ejercicio que condicionan un funcionamiento correcto del organismo. Pero si se le concede más –y es propio de su *naturaleza echada a perder* pretender siempre más–, eso ocurre a costa del alma, de su ser espiritual…» (Stein, 2003, p. 321).

original (Stein, 2003, p. 282). Este hecho provoca que, desde el punto de vista de la relación con Dios, el tiempo escolar y en general toda labor de formación tengan un sentido especial en la historia de salvación individual y de toda la humanidad que camina hacia la unión con el Creador: «La perfección de su naturaleza conforme al desarrollo de la criatura es en sí una glorificación del Creador» (Stein, 2003, p. 247). Por otro lado, recordamos que ha identificado un proceso educativo que reclama una guía que lleve desde la heteroeducación a la autoeducación. Cuando enfoca la formación en su sentido último, afirma que ésta será más auténtica cuánto más impulse a seguir a Cristo. En esta línea concreta que la mayor alegría que puede tener el educador como instrumento educativo de Dios es:

> Despertar el rayo divino en el corazón de un niño, crecer la vida divina en él y ver cómo se desarrolla, o ayudar a encender la vida de gracia en el alma apagada, degenerada o abandonada de un adulto lejano de Dios, y poder contemplar el extraordinario proceso de transformación que en una tal alma se realiza, y colaborar como instrumento: esto es testimonio y preparación para el cielo y una alegría que no es de este mundo. (Stein, 2003, p. 253).

Edith Stein ha presentado al ser humano con una existencia que está abierta a sí misma y abierta al exterior. A esta dimensión individual y social añade la dimensión trascendental identificándola como un anhelo interior hacia el infinito, el Ser Creador, presente en todo ser humano:

> … tanto en su interior como en el mundo externo, el hombre halla indicios de algo que está por encima de él y de todo lo demás, y de lo que él y todo lo demás dependen. La pregunta acerca de ese ser, la búsqueda de Dios, pertenece al ser del hombre. (Stein, 2003, p. 594).

Entiende que en todo corazón humano se encuentra un deseo natural de Dios, aunque la persona no sea consciente de ello: «… en forma de anhelo de felicidad, de ansias de pureza y bondad, incluso allí donde no existe ningún conocimiento de Dios» (Stein, 2003, p. 114). Aún en su etapa agnóstica, Edith Stein reconocía este hecho afirmando que no se puede obviar el sentido de trascendencia si se quiere realizar una verdadera formación integral de la persona. En una carta dirigida a Roman Ingarden el 20 de febrero de 1917 se expresaba de la siguiente manera:

> Me alegro mucho de que usted se haya topado con problemas religiosos. Entonces tampoco se le habrán puesto los pelos de punta a causa de la 'metafísica' de mi última carta. Veo que se va de una parte a otra (ignorando totalmente la experiencia religiosa), pero es imposible diseñar una teoría de la persona sin afrontar la cuestión de Dios… (Stein, 2002, p. 574).

Según este argumento, la formación espiritual estaría enfocada hacia la consecución de la buena relación, coordinación y coherencia entre el yo y el entorno que le rodea. Identifica la empatía como el acto de conocimiento esencial para intervenir en este ámbito, pues con ella no se puede negar la existencia de un sentido trascendente en el prójimo aunque el yo no lo sienta, desencadenando actitudes de respeto y tolerancia:

> Yo misma puedo ser incrédula y sin embargo entender que otro individuo sacrifique todos sus bienes terrenales por su fe. Yo veo por qué obra así, y empatizo con él en el compromiso con un valor que motiva su obrar, cuyo motivo no me es cercano, y le atribuyo un estrato personal que yo misma no poseo. Así, empáticamente obtengo el tipo del *homo religiosus*, el cual es para mi naturaleza ajena, y le comprendo, aunque esta novedad que se me ha presentado siempre permanecerá en mi sin poder ser correspondida[350].

En este caso también vincula la buena configuración de esta dimensión con la adquisición de libertad individual: «También hay que decir que la formación espiritual superior es condición para el trabajo en servicio del pueblo; y cuanto más libre y ampliamente se haya formado el intelecto tanto mayores son las posibilidades de ser eficiente» (Stein, 2003, pp. 227-228).

Desde el punto de vista trascendental identifica una nueva vocación, diferente pero vinculada a la profesional que ha sido presentada previamente:

> En el hombre, además, junto a su vocación natural aparece una sobrenatural. Él tiene que ponerse conscientemente, con lo que es y lo que tiene, al servicio del Creador, como hijo de Dios vivir en sus manos y así madurar en la contemplación de Dios. (Stein, 2003, p. 247).

[350] Traducción propia. (Stein, 2008, pp. 133-134).

Con esta nueva perspectiva está valorando la educación como una intervención que va más allá de una formación para la vida. Por este motivo, en *Problemas de formación de la mujer* determina que la dimensión trascendental es indispensable en todo planteamiento pedagógico que quiera realizar una educación integral de la persona: «… por eso, el trabajo formativo debe abrazar también el fin sobrenatural» (Stein, 2003, p. 511). En su legado pedagógico, donde es evidente que está presente el fenómeno o hecho religioso como un elemento que interviene en el proceso de desarrollo de la persona (García Rojo, 2002, p. 19), Edith Stein subraya que son en los momentos de transición vital de la persona cuando hay que prestar especial atención al cuidado de esta dimensión: «Los años de transición son frecuentemente también un período de crisis religiosa; y exigen especialmente un discreto tratamiento» (Stein, 2003, p. 385).

No obstante, matiza que este anhelo de trascendencia necesita ser cuidado desde la edad escolar pues a través de esta formación se va a deducir y trasmitir el verdadero valor y dignidad al educando, ya que estos aspectos no dependen de lo que el sujeto hace sino de lo que es según su vocación sobrenatural: «El criterio último del valor de un hombre no es qué aporta a una comunidad –a la familia, al pueblo, a la humanidad– sino si responde o no a la llamada de Dios» (Stein, 2003, p. 740). Y denuncia en el curso *Problemas de la formación de la mujer* que la realidad educativa tiende hacia una posición diferente poniendo en peligro este planteamiento:

> Nuestra época, en la que todas las formas seguras de la vida terrena están sujetas a vaivén y transformación, es también una época de lucha en torno a las cuestiones eternas. Ciertamente hay también hoy todavía embotamiento o indiferencia, que pasan de largo sobre estas cuestiones. (Stein, 2003, p. 465).

A raíz de esta observación identificó dos tendencias opuestas presentes en la sociedad de su tiempo, las cuales tenían repercusión en la configuración de la persona:

> Por una parte hay un odio satánico y cruel a Dios, como quizá ningún tiempo anterior ha conocido (…). Tenemos sin embargo por la otra parte una búsqueda ansiada y un anhelo de Dios en cada una de las almas, un esfuerzo por una profundización y vivencia de lo transmitido en todas las comunidades de fe. (Stein, 2003, p. 465).

Lejos de provocar enfrentamientos, estos detalles hacen de Edith Stein un modelo «… de respeto, de tolerancia y de acogida que invita a los hombres y mujeres a comprenderse y

a aceptarse, más allá de las diversidades étnicas, culturares y religiosas, para formar una sociedad verdaderamente fraterna» (S. Juan Pablo II, 1999, pp.7-8).

2.11. SÍNTESIS

Se ha realizado una sistematización del legado pedagógico steiniano donde se aprecia un punto de vista principalmente filosófico, pues así fueron desarrollados los trabajos de Edith Stein en la década de 1923 a 1933, tal y como la misma autora expuso en la carta de 1933 a Conrad-Martius. No obstante, ha quedado patente que para Edith Stein todo trabajo pedagógico se ha de sustentar en una ciencia más amplia como es la Antropología teológica (fin trabajado en su último curso *¿Qué es el hombre?*). Por este motivo, en su *Esquema pedagógico* reserva dos apartados para remitir a esta ciencia: 2.3. Antropología teológica; y 2.5 Disciplinas normativas: Filosofía y Teología.

En ellos describe una pedagogía que se caracteriza por su carácter teleológico en la que el ser humano, creado por Dios, tiene su origen y fin en éste como Ser Infinito. Sin embargo, a raíz del Pecado original, la persona tiene una naturaleza herida y, por tanto, imperfecta, lo que le limita la unión con Dios, la armonía consigo mismo y con la creación. Antes de la caída, cada miembro, como parte de un organismo sistémico, funcionaba adecuadamente, cada ser se conocía y conocía su lugar en el mundo. La comunidad y los individuos, así como la Creación, estaban llamados a obtener beneficio mutuo y caminar en paz y armonía. Tras el Pecado original, esta armonía se rompe. El ser humano ya no se conoce y le es muy difícil encontrar su lugar en el mundo. A nivel social, afirma que la ruptura con la Creación deriva en el peligro de ver al prójimo como una utilidad práctica.

A pesar de esta situación del ser humano, Edith Stein aporta una visión antropológica optimista y reconoce la perfectibilidad de la persona, de la que deduce, no solo una necesidad, sino también una posibilidad de educación de todo ser humano. De esta manera considera que la intervención educativa es un proceso de acompañamiento de la persona que tiene como objetivo alcanzar la perfección de la naturaleza superando dicha herida y restableciendo el orden natural, es decir, posibilita la recuperación del equilibrio en cada individuo, así como entre éste y la Creación, y con Dios. Para llegar a este estado vital perfecto del ser humano, es necesario realizar una intervención educativa planificada identificando primero en qué punto del camino se encuentra cada educando,

comprendiendo que es un proceso que nunca termina y sabiendo que es necesario conocer el material a formar, la persona.

Analizada la posibilidad de perfección y la necesidad de educación desde la Teología, Edith Stein declara y expone que será necesaria la contribución de otras ciencias para la completar comprensión del ser humano desde un punto de vista empírico. Así dedica un apartado a la Psicología y a la Sociología. Sin embargo, determina a la Antropología teológica y a la Filosofía como disciplinas normativas de la Pedagogía.

Para la fundamentación pedagógica desde el punto de vista de la Antropología teológica, Edith Stein remite en sus cartas al curso de 1933 *¿Qué es el hombre?* Por este motivo nosotros hemos hecho en nuestra investigación una síntesis en el apartado correspondiente y remitimos a este curso para una mayor profundización en el tema, pues sería inviable incluir aquí toda la reflexión de dicho trabajo steiniano.

Teniendo en cuenta que este *Esquema pedagógico* (1932 o inicios de 1933) es previo a la elaboración de sus reflexiones desde el punto de vista teológico (verano de 1933), no es de extrañar que los contenidos que hemos extraídos de sus intervenciones, los cuales responden a los epígrafes de su esquema, y alguno más que hemos añadido, tengan un sustrato filosófico que irá aplicando sucesivamente de forma expresa al campo pedagógico.

Se apoya en esta ciencia primera, la Filosofía, para el estudio de la estructura de la persona como objeto y sujeto de la educación, decantándose por una visión tripartita de la misma: cuerpo, alma y espíritu. Ha concretado que la persona, como ser espiritual, puede abrirse a sí misma y a su entorno. Por ello ha comenzado analizando el yo como individuo, para continuar describiendo cómo es su relación con el tú y con la trascendencia, es decir, la dimensión individual, social y espiritual. Éstas son realidades observables por el educador y que deben ser atendidas desde y por los distintos agentes educativos, especialmente la familia y la escuela.

Para iniciar un proceso educativo, primero tenemos que establecer la meta a la que dirigir los esfuerzos. Por ello se ha de conocer con verdad y claridad el material que necesita ser formado. Ha dejado claro que no existe una pedagogía neutral, pues en toda intervención educativa se van a establecer unos objetivos que están condicionados por una antropología y cosmovisión del agente educativo. Si la imagen de mundo y el concepto de persona está presente en toda intervención educativa, Edith Stein exhorta a todo educador para que reflexione y delimite la base antropológica que guía su praxis. En su caso, aunque se muestra abierta al diálogo con otras aportaciones pedagógicas, se apoya en la metafísica cristiana para fundamentar su aportación pedagógica, en la que el educador es guía e

instrumento de Dios para la formación del educando. En su dimensión individual, su propuesta pedagógica tiene a Cristo, el cual es conocido gracias a la Revelación, como arquetipo o modelo de persona al que orientar la acción perfectiva. En cuanto a la dimensión social, la educación buscaría la armonía y la comunión tal y como existe en la Trinidad. No obstante, reconoce que cada individuo escogerá, consciente o inconscientemente, arquetipo hacia el que se sienta atraído.

Al emplear el término *Bildung* para hacer referencia a la educación está subrayando que se trata de un proceso y que, aunque los resultados se proyecten hacia el exterior, éste tiene su origen en el interior del ser. Hace una propuesta educativa centrada en la persona y dota de esencial importancia a la misión de ésta en el mundo, en la que se ponen los talentos personales al servicio de la humanidad. El ser humano tiene unas capacidades que le son propias como especie y como individuo, resaltando el valor de la individualidad. Según ésta, cada educando tiene unos talentos en potencia que han de ser desarrollados o puestos en acto. Esta variabilidad es observable en el aula a partir de las preferencias y resultados académicos y, son anticipo de las preferencias profesionales futuras.

Si las disposiciones naturales de cada individuo pueden revelar cuál es su misión en el mundo, éstas necesitan ser descubiertas y para ello es imprescindible el autoconocimiento. El problema fundamental que identifica Edith Stein radica en la propia naturaleza imperfecta del ser humano. Aunque necesita conocerse, la realidad es que vive como en una tiniebla que le dificulta reconocer dichos talentos y determinar su vocación. Por tanto, se trata de educar a la persona para que reconozca y desarrolle sus disposiciones personales y, con ello, se dé respuesta al sentido del ser.

Desde el inicio relaciona su reflexión sobre los dones naturales con la vocación, libertad de acción y responsabilidad social, abarcando tanto la dimensión individual y como social y trascendental del ser humano. La educación como labor social consiste en enfocar la meta de la educación hacia la aplicación de dichas disposiciones para el bien de la comunidad y esto conllevará también un bien para el propio individuo.

Considera la autoformación, no sólo como una capacidad inherente a la naturaleza humana, sino también como un deber de cada individuo y responsabilidad de toda la sociedad. El proceso parte de una libertad y voluntad personal que necesita ser iluminada por el entendimiento. Cada individuo se establece, consciente o inconscientemente, un modelo al que seguir, el cual se fija a partir de personalidades por las que se sienten atraídas o por arquetipos imaginarios. Para que la persona no siga ciegamente sus deseos, los cuales pueden discurrir por caminos contrarios a la perfección de su naturaleza, Edith

Stein plantea la formación de la libertad, del entendimiento y de la voluntad como elementos indispensables de todo proceso de conformación de la personalidad.

Al abordar la fenomenología del acto pedagógico, defiende un proceso que comienza con la heteroeducación desde el primer instante de vida y que debe orientarse a la autoeducación. El educador, como guía, debe caminar y trasmitir al educando la responsabilidad y confianza con la que él mismo realiza su labor. Y, aunque nunca se pueda llegar a la total perfección del ser humano, nunca se debe abandonar el proceso de formación. Identifica otros agentes educadores además de los presentes en el entorno escolar, estableciendo a la familia como el principal y más determinante para la configuración de la personalidad del educando. Ante este conjunto de protagonistas del acto educativo, subraya la necesidad de colaboración escuela-familia. Completa su análisis valorando los puntos fuertes y débiles de cada institución. En su exposición incluye también los posibles peligros derivados de una mala praxis educativa.

Con el proceso de actualización de las potencias del que nos ha hablado Edith Stein está reconociendo que cada acto realizado afecta al ser, de tal forma que ninguno de los protagonistas de un encuentro educativo será exactamente igual antes y después de dicho momento puntual. El arte de la educación debería estar orientado a conseguir una afectación positiva y ha orientado este hecho de forma explícita hacia la educación de las habilidades y virtudes. Establece una conexión entre los objetivos, la voluntad y la acción necesaria para alcanzar los primeros, y otorga especial importancia a la adquisición de hábitos y al desarrollo de la fuerza de voluntad.

Expone la necesidad de planificar, organizar y presentar los materiales externos más adecuados al educando. Con el término *adecuados* hace referencia a la importancia de que éstos puedan despertar el interés del educando y, además, sean acordes a las disposiciones naturales de cada individuo.

Es partidaria de un sistema educativo de especialización, donde el tutor o tutora pueda dar muchas horas en sus respectivas clases. Propone una organización escolar basada en pequeñas comunidades educativas que tengan como modelo los vínculos familiares. En el fondo de esta propuesta subyace su predilección por las aportaciones de Montessori y el fomento de la educación de las emociones.

Respecto a la educación en valores, no quiere quedarse en el plano cognoscitivo, pues esto supone un reduccionismo que dificulta la aprehensión del valor dentro de la estructura interna de la persona. Por tanto, no se producirá una auténtica y efectiva enseñanza en este aspecto si no se llega al interior del alma. Es decir, el educando necesita

que le presenten la realidad tal cual es y, a partir de esta contemplación, se pueda desencadenar un sentimiento que sea procesado en su interior y decida posicionarse ante ella. Por tanto, la auténtica educación en valores debe superar el plano racional y trascender al mundo sensorial y espiritual de la persona para que ésta pueda construir su propia jerarquía axiológica.

De entre todas las conferencias, artículos, cursos y otras intervenciones realizadas en el campo pedagógico, se extraen un conjunto de orientaciones para la elaboración de los planes de estudio. Comenzando por el desarrollo del espíritu crítico, destacamos también el peso que otorga a la formación en el área del lenguaje como herramienta para organizar el pensamiento y la vida interior, teniendo como resultados observables la posterior capacidad de expresar y comunicar el yo. Sin olvidar además la enseñanza de la Historia para el fomento de la conciencia de responsabilidad social, la religión como medio para instaurar actitudes de respeto y tolerancia además del desarrollo del pensamiento abstracto; el despertar de la apreciación de la belleza a través de la educación artística, y, en general, introduce las Ciencias Humanas como enseñanza trasversal de cualquier contenido curricular.

Culmina su esquema ofreciendo las razones ontológicas que han de guiar el proceso educativo si se quiere buscar la unidad de la persona. Esto conlleva la valoración de las tres dimensiones que conforman al ser: individual, social y trascendental. Defiende además, la necesidad de retornar a la esencia de la educación, considerada por Edith Stein por encima de la mera instrucción, la cual estaría al servicio de aquella y no a la inversa. Denuncia además, que muchas veces los centros educativos se han convertido en mera fuente de ganancia, olvidando su vocación al servicio de la persona y del pueblo.

CAPÍTULO 3.
PRÁCTICA DOCENTE EN ESPIRA (1923-1931): estilo docente y coherencia con su teoría pedagógica

En el segundo trimestre de 1923, Edith Stein recibió la propuesta[351] para trabajar en el Centro de Formación de Maestras de Santa Magdalena de las Hermanas Dominicas de Espira, en la región alemana del Palatinado (Stein, 2003, p. 735). Los ocho años dedicados a la formación de maestras, desde 1923 a 1931, corresponden a una etapa significativa de su vida pues fue el período más largo en el que vivió de modo ininterrumpido en el mismo lugar y ocupándose de la misma actividad (Herrmann, 2012, p 13). Recordamos lo expuesto en la primera parte de nuestra investigación cuando mostrábamos los fracasos en sus intentos de acceso a cátedra y las pocas esperanzas de poder desarrollar un trabajo de investigación en el entorno universitario. Este hecho le supuso no tener más ocupación, en el momento de ser llamada desde Espira, que las clases particulares de Filosofía que daba en la casa materna de Breslau y sus trabajos de investigación privada (Stein, 2002; 2010). Estas circunstancias le llevaron a aceptar la oferta como docente en este centro a pesar de ser ésta una ciudad pequeña[352] y sin relevancia en el ámbito filosófico (Herrmann, 2012, p. 30). Según Herrmann (2012, p. 63), aunque éste no era el trabajo ideal para Edith Stein al estar, en principio, alejado de su especialización, no supuso un impedimento para realizar su tarea de forma meticulosa y cuidada. Veremos que, lejos de ser un tiempo perdido, aprovechó la oportunidad para poner en práctica sus reflexiones filosóficas y antropológicas previas sobre la persona y la sociedad. Así también lo afirma Herrmann (2012) cuando expone que este empleo le permitió ir configurando unas bases pedagógicas en las que se apoyaría más adelante durante sus conferencias y cursos sobre educación.

[351] Propuesta recibida a través del prelado Joseph Schwind (1851–1927), el cual perteneció al cabildo de la catedral de Espira desde 1909 y fue nombrado Vicario General de la Diócesis de Espira en 1924. Se convirtió en el director espiritual de Edith Stein al poco tiempo de su bautismo en 1922. Schwind conocía bien el centro de formación de Santa Magdalena de Espira. Cuando esta congregación abrió un nuevo centro educativo en otra ciudad, en Mannheim, la Hermana Innocentia Barth (1868-1933), directora del centro, y la Hermana Hippolyta Gramer (1879-1960), profesora de alemán, se desplazaron allí para encargarse de la nueva misión. Dejaron así un hueco en el Centro de Santa Magdalena que necesitaba ser cubierto. En este momento, Joseph Schwind recomendó a Edith Stein para cubrir el puesto como profesora de Literatura alemana e Historia (Herrmann, 2012, pp. 24-25).

El trabajo como formadora de maestras supone también una contribución práctica a la cuestión de la mujer. Hemos expuesto en la primera parte de esta investigación el origen y devenir de su interés por atender el papel de la mujer en la sociedad y la defensa de sus derechos. Su intervención en Santa Magdalena materializaba la deseada y necesaria formación de maestras como herramienta de prevención para una nueva y prometedora época de cambios sociales[353].

Para el desarrollo de esta parte de nuestra investigación hemos analizado sistemáticamente los manuscritos de Edith Stein que se conservan sobre los contenidos de sus clases poniéndolos en relación con los fundamentos pedagógicos esteinianos expuestos anteriormente. Este documento base es el *Cuaderno de clases*[354] de Edith Stein que reúne los temas de reflexión y de examen planteados a las alumnas entre los cursos 1924-1925 y 1930-1931. A este documento añadimos las copias de unos manuscritos que corresponden a su primer año como docente, 1923-1924, y que no fueron incluidos por la autora en el citado cuaderno[355]. Junto a estas dos fuentes hemos recopilado un conjunto de 59 hojas manuscritas que se conservan en el Archivo de Espira[356]. Se trata de un conjunto de pequeñas anotaciones en hojas sueltas realizadas por Edith Stein en forma de esquema. Por su contenido y composición entendemos, coincidiendo con la opinión de la profesora Beckmann-Zöller (Stein, 2020), que pudieron servirle de apoyo o guión para sus

---

352 La población de esta ciudad en 1922 rondaba los 23.300 habitantes y en 1931, cuando Edith Stein lo dejó, solo había aumentado en unos 3.000. Había poca industria, mucho paro y mucha necesidad económica. Aunque, por otro lado, se puede reconocer en ella una vida cultural relevante (Herrmann, 2012).

353 Recordamos que en 1919, con la República de Weimar, se aprobó el derecho de voto de la mujer.

354 Cuando hagamos referencia a este documento, para hacer más ágil la lectura y distinguirlo de las hojas manuscritas, utilizaremos este nombre establecido por nosotros *Cuaderno de clases*. En el Archivo de Espira figura con el nombre genérico de *Aufsatzthemen* (Temas de redacción). En la lista de referencias hemos mantenido la nomenclatura original con la correspondiente aclaración en español. Toda la información contenida en este *Cuaderno de clases* ha sido recientemente publicada en alemán (Stein, 2020, pp. 17-89). Aunque nosotros hemos podido trabajar directamente con los manuscritos, éstos nos han servido para cotejar la información al mismo tiempo que hemos ido siguiendo la publicación alemana, por lo que las citas harán referencia a ésta salvo en momentos puntuales en los que exponemos nuestra traducción de los manuscritos originales, y así lo haremos constar.

355 La información sobre el curso 1923-1924 la hemos extraído de la documentación que nos ha aportado P. Julen Urkiza OCD, ya que de momento no se han encontrado los originales en Espira. Se trata de unas fotocopias de las copias de los manuscritos que el citado autor recopiló del Archivo de Edith Stein en Colonia con la signatura antigua A-II-P. Esta documentación recogida para nuestra investigación es la que nos sirvió para compartirla con la Profesora Beckmann-Zöller con el fin de elaborar una parte del capítulo tercero del volumen 28 de las Obras Completas de Edith Stein en alemán (ESGA 28; Stein, 2020b, p. 89). En la presente tesis citaremos esta publicación cuando hagamos referencia a la información escolar de Edith Stein durante el curso 1923-1924.

356 Hay dos *Hojas explicativas* cuyos originales no se han podido encontrar en el Archivo de Espira. En estos casos también hemos contado con la ayuda de Julen Urkiza OCD para trabajar con las copias que nos ha reportado. Se trata de las *Hojas explicativas* número 32 y 42.

explicaciones en clase, ya que existe una clara correspondencia con los temas recopilados en el *Cuaderno de clases*, tal y como iremos reflejando en el desarrollo del presente capítulo. En otros casos se recogen preguntas de examen. Nosotros las hemos denominado en nuestra investigación como *Hojas explicativas*[357]*.*

Edith Stein fue profesora de Literatura alemana por lo que su labor docente tuvo que ajustarse a las prescripciones curriculares pertinentes. Incluimos en este estudio una referencia a la normativa vigente para la formación de las maestras y maestros. De esta manera podremos comprender la razón por la que expuso determinados temas y avalar el ajuste de su praxis a las exigencias legales en materia de contenidos literarios al mismo tiempo que se mantiene fiel a sus ideales pedagógicos. El desarrollo de su práctica docente tendría que darnos respuesta a la cuestión de si se puede identificar un estilo docente steiniano y si existe coherencia entre su teoría y práctica pedagógica.

3.1. MARCO HISTÓRICO Y JURÍDICO DEL CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESPIRA

La labor de formación del profesorado en la escuela de Santa Magdalena se remonta a 1832[358]. En sus primeros años se centraron en la preparación docente de las propias hermanas religiosas, pero a partir de 1884 se abrió esta posibilidad formativa también a mujeres seglares (Herrmann, 2012, p. 46). En 1923 se había convertido ya en un centro de referencia para la formación de maestras en toda la región del Palatinado (Herrmann, 2012, p. 60). El número de alumnas entre 1922 y 1927 estaba limitado a ochenta debido al

[357] Todos los contenidos de estas *Hojas explicativas* que exponemos en nuestra investigación han sido extraídos directamente de los manuscritos y confrontados con la publicación en alemán (ESGA 28; Stein, 2020b) y son fruto de traducción propia. En la presente tesis citaremos principalmente esta publicación, ESGA 28, cuando expongamos los contenidos de estas *Hojas explicativas* de Edith Stein. Sin embargo encontraremos casos puntuales en los que citaremos directamente los manuscritos de Edith Stein, al encontrar discrepancias con la citada publicación alemana. El nombre con el que figuran este conjunto de hojas en el Archivo de Espira es *Notizzettel aus dem Literaturbuch* (Notas sobre el libro de Literatura). Esta nomenclatura la mantenemos en el apartado de Referencias junto con la correspondiente aclaración en español.

[358] Fue bajo el reinado de Ludwig I cuando las hermanas dominicas recibieron el apoyo estatal necesario para poder comenzar a consolidar su labor educativa dirigida a las niñas y las jóvenes tanto en la ciudad como en la región. La evolución de su implicación educativa se resume de las siguientes fechas: escuela primaria en 1829; escuela superior femenina en 1839; escuela profesional para mujeres 1885; e Institución para la formación de maestras del Palatinado en 1832 (Herrmann, 2012, p. 46).

Numerus Clausus impuesto por la Resolución Ministerial de 17 de enero de 1922[359], pero se vio aumentado casi al doble a partir de 1928 (Herrmann, 2012, p. 61).

Desde el punto de vista jurídico, debemos remontarnos a 1717 para encontrarnos con el primer Decreto para la formación de los maestros. El texto legal fue promulgado en Prusia e impulsado por el interés mostrado por el rey Federico Guillermo I para la instauración de un sistema educativo sólido. Posteriormente, en 1732, se publicó un Decreto sobre la creación de Seminarios para la Formación Docente (García Garrido, 2005, pp. 60-61). Acercándonos temporal y espacialmente a Edith Stein, nos encontramos con la Orden Ministerial de 2 de agosto de 1912[360] sobre la formación de los maestros y maestras, cuyo ámbito de aplicación se circunscribe al territorio de Baviera[361]. Esta normativa, que sustituyó al Reglamento de educación de 30 de julio de 1898, entró en vigor en el curso 1912-1913[362]. Esta normativa buscaba equilibrar los derechos de educación entre hombres y mujeres (Orden Ministerial de 2 agosto, 8 de agosto, 1912, p. 396; Herrmann, 2012, p. 61).

La formación del profesorado se podía realizar por una doble vía. El educando comenzaba su itinerario escolar a la edad de seis años en la Escuela Primaria (*Volksschule*). Cuatro cursos después, con al menos nueve o diez años, aparecía la primera alternativa. Por un lado, podían proseguir su formación durante seis cursos más en el llamado Liceo o Instituto femenino (*Lyzeum* o *Mädchengymnasium*). Cuando finalizaban, con al menos 16 años, también tenían dos opciones: recibir durante dos cursos una formación profesional para las mujeres (*Frauenschule*); o bien acceder al Liceo superior (*Oberlyzeum*), para cursar tres años de formación científica más un seminario anual de investigación, el cual culminaba con la realización del examen oficial de magisterio (*Lehramtsprüfung*; Berg, 1991, p. 286) con el que poder acceder a la universidad (Stein, 2020b).

---

[359] Traducción propia. *Ministerialentschließung* de 17 de enero de1922, No. 139 (Herrmann, 2012, p. 59).

[360] La Orden Ministerial de 2 de agosto de 1912 para la Formación de los Maestros y Maestras (8 de agosto, 1912) fue publicada en la Hoja Ministerial para los Asuntos de la Iglesia y la Educación en el Reino de Baviera (*Ministerialblatt für Kirchen und Schulangelegenheiten im Königreich Bayern*; Traducción propia). En ella se recogen los contenidos curriculares a tratar en la asignatura de literatura alemana. Una copia de esta ley se puede encontrar en la *Bayerische StaatsBibliotek.* Signatura Bavar. 5053 l.

[361] La ciudad de Espira pertenecía desde 1816 al Estado de Baviera por lo que el sistema educativo y la formación del profesorado se ajustaba a dicha normativa territorial. Actualmente Espira pertenece al Estado de Renania-Palatinado.

[362] El calendario de aplicación de esta normativa discurre desde el año escolar 1912-1913 hasta 1914-1915. En el primer año se aplicó a los cursos primero y cuarto de Seminario. En el año siguiente ya estaba en vigor para todos los niveles entre primero a quinto y, en el tercer año, se incluyó a sexto (Orden Ministerial de 2 de agosto, 8 de agosto, 1912, p. 397).

El otro camino formativo, en principio más numeroso y menos elitista que el anterior según García Garrido (2005), comenzaba también a los seis años con la Escuela Primaria (*Volkssschule*). Tras siete cursos, es decir, con al menos 13 o 14 años, accedían a la Escuela de Formación o Seminario de Magisterio (*Lehrerinnen-Seminar*). Esta formación duraba seis años, desde el curso I al VI (Berg, 1991, p. 286) y tenía una orientación más práctica que la alternativa anterior (García Garrido, 2005).

Tras la Primera Guerra Mundial, el centro de formación de Santa Magdalena se dedicó exclusivamente a la formación de niñas y jóvenes. Según la información del portal digital de este Centro, durante el período de 1923 a 1931 la institución contaba con la siguiente oferta educativa: cuatro cursos de Educación Primaria (*Volkschule*); seis cursos de Educación Superior para maestras (*Lyzeum*) con internado; seis cursos de Seminario de Formación de maestras (*Lehrerinnen-Seminar*); una escuela profesional para mujeres (*Frauenarbeitsschule*); dos cursos de escuela de comercio (*Handelsschule*).

3.2. CURSOS Y CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO DE EDITH STEIN

Desde su primer año escolar, 1923-1924, Edith Stein ejerció su docencia principalmente en el Seminario de Formación de maestras, centrándose especialmente en los cursos de cuarto, quinto y sexto. Tan solo tuvo ocasión de impartir clase en primero, segundo y tercero en los años 1924, 1925 y 1923 respectivamente. A partir del curso 1927-1928 amplió su implicación impartiendo también clase en sexto de Liceo. Haciendo una comparativa entre los diferentes niveles en los que estuvo trabajando a lo largo de los años y según las edades de las alumnas[363] que estaban matriculadas en ellos, podemos deducir que fue profesora de trece grupos. De esta manera observamos que existió en ellos una continuidad en la formación impartida por Edith Stein. A continuación presentamos la tabla 1 que hemos elaborado a partir de los datos recopilados del Archivo de Santa Magdalena, en la que se refleja la relación entre niveles y cursos académicos en los que intervino Edith Stein:

[363] Toda la información relevante al número y edad de alumnas matriculadas entre los años 1924-1925 y 1930-1931 nos ha sido aportada por la profesora Beckmann-Zóller. Gracias a la colaboración de Sr. Elisabeth Lau OP, hermana del Convento de Santa Magdalena de Espira (Alemania) y a la que también agradecemos su colaboración, hemos podido completar la información correspondiente a las alumnas matriculadas en el curso 1923-1924.

Tabla 1. Relación de los grupos de clase donde se reflejan los niveles y los años escolares en los que Edith Stein impartió clase. Elaboración propia.

GRUPOS	1923-24	1924-25	1925-26	1926-27	1927-28	1928-29	1929-30	1930-31
GRUPO 1		1º S	2º S		4º S	5º S	6º S	
GRUPO 2	3º S	4º S	5º S	6º S				
GRUPO 3	4º S	5º S	6º S					
GRUPO 4	6º S							
GRUPO 5				4º S	5º S	6º S		
GRUPO 6				5º S	6º S			
GRUPO 7						4º S	5º S	6º S
GRUPO 8							4º S	5º S
GRUPO 9								4º S
GRUPO 10					6º L			
GRUPO 11						6º L		
GRUPO 12							6º L	
GRUPO 13								6º L

Nota: La sigla S corresponde a Seminario; la sigla L hace referencia al Liceo. La numeración de los grupos la hemos realizado nosotros por cuestiones prácticas de análisis. En el registro que se nos ha compartido no hay grupo especificado.

El número de alumnas que tenía Edith Stein a su cargo experimentó un ascenso considerable a partir del curso 1927-1928, escalada que continuó hasta su cese en el cargo en 1931. En este momento, el número de alumnas se había triplicado respecto a su primer año escolar. Valorando este incremento en el alumnado podemos corroborar la importancia que adquirió el Centro de Santa Magdalena así como la reputación de Edith Stein como docente. Esta evolución queda reflejada en la tabla 2 que presentamos a continuación a partir de los datos del Archivo de Santa Magdalena:

Tabla 2. Evolución del alumnado de Edith Stein por curso y año escolar. Elaboración propia.

AÑO ESCOLAR	1º S	2ºS	3ºS	4ºS	5ºS	6ºS	6ºL	TOTAL
1923-1924			8	13		15		36
1924-1925	7			9	14			30
1925-		6			10	13		29

1926					
1926-1927	8	13	10		31
1927-1928	15	7	13	20	55
1928-1929	23	17	6	11	57
1929-1930	22	25	24	13	84
1930-1931	36	27	20	16	99

Además de la cantidad, consideramos que es importante tener conocimiento de la edad de las alumnas de cada grupo. En función de estas edades, Edith Stein atendía a dos aspectos a la hora de planificar sus clases. Por un lado, mantuvo la adecuación de los contenidos según la Orden Ministerial de 2 de agosto (8 de agosto, 1912). Y por otro, tal y como plantea Herrmann (2012), cuidaba el grado de profundización de los temas planteados en clase en función de las edades a las que se dirigía.

La información sobre la distribución de las alumnas en función de sus edades y niveles de formación se expone en la tabla 3:

Tabla 3. Cantidad de alumnas de Edith Stein por curso y año en función de la edad. Elaboración propia.

AÑO ESCOLAR	1º S	2º S	3º S	4º S	5º S	6º S	6º L
1923-1924			17años(2) 16años(4) 15años(2)	19años(1) 18años(1) 17años(9) 16años(2)		21años(1) 20años(3) 19años(6) 18años(5)	
1924-1925	15años(2) 14años(4) 13años(2)			18años(2) 17años(5) 16años(4)	20años(1) 19años(2) 18años(8) 17años(3)		
1925-1926		16años(2) 15años(3) 14años(1)			19años(2) 18años(6) 17años(2)	21años(1) 20años(2) 19años(7) 18años(3)	

1926-1927	18años(1) 17años(3) 16años(4)	21años(1) 20años(1) 19años(3) 18años(4) 17años(4)	21años(1) 20años(4) 19años(4) 18años(1)	
1927-1928	22años(2) 21años(1) 18años(3) 17años(7) 16años(2)	19años(1) 18años(2) 17años(4)	22años(2) 21años(1) 20años(3) 19años(3) 18años(4)	18años(1) 17años(1) 16años(12) 15años(6)
1928-1929	21años(1) 20años(2) 19años(2) 18años(4) 17años(11) 16años(3)	28años(1) 25años(1) 23años(2) 22años(2) 19años(3) 18años(6) 17años(2)	20años(1) 19años(2) 18años(3)	18años(1) 17años(1) 16años(5) 15años(4)
1929-1930	21años(2) 20años(1) 19años(2) 18años(3) 17años(9) 16años(3) 15años(2)	25años(1) 21años(3) 20años(1) 19años(3) 18años(7) 17años(7) 16años(3)	29años(1) 26años(1) 24años(1) 23años(2) 22años(1) 20años(5) 19años(7) 18años(6)	18años(2) 17años(1) 16años(6) 15años(4)
1930-1931	21años(2) 20años(1) 19años(1) 18años(7) 17años(21) 16años(4)	26años(1) 22años(3) 20años(3) 19años(7) 18años(10) 17años(3)	23años(2) 22años(2) 21años(2) 20años(3) 19años(8) 18años(3)	18años(1) 17años(3) 16años(6) 15años(6)

Nota: Entre paréntesis aparece el número de alumnas por clase con la edad indicada.

3.3. PRESENTACIÓN DE LOS CONTENIDOS TRABAJADOS EN CLASE: ESTILO DOCENTE DE EDITH STEIN

Como hemos indicado anteriormente, su tarea como docente se centró en la enseñanza de Literatura alemana. En la Orden Ministerial de 2 de agosto (8 de agosto, 1912) se puede leer la siguiente indicación respecto a los contenidos de esta asignatura:

> La enseñanza de la lengua alemana presenta como punto central el patrimonio cultural de nuestro pueblo. En primer lugar, debe transmitir seguridad en el uso de la lengua materna, tanto de forma oral como escrita, posteriormente, en conexión con ello, iniciar la lectura de las principales corrientes de la Literatura alemana, con los fenómenos gramaticales, con las formas artísticas más significativas de la poesía y la prosa, y finalmente, fomentar el sentido patriótico a través de la introducción en las obras maestras de nuestra literatura[364].

Más adelante, la misma normativa añadía que la literatura estudiada debía ser interpretada y presentada como una parte de la Historia de la cultura alemana (Orden Ministerial de 2 de agosto, 8 de agosto, 1912, p. 408). Debido a esta puntualización, aunque trasversalmente, Edith Stein tuvo ocasión de dedicar también parte de su docencia a la Historia, ámbito que ella destacaba como esencial para la configuración de la persona, según hemos podido ver en la síntesis de su teoría pedagógica.

El mismo currículo oficial reservaba un apartado relativo a la práctica de la expresión oral y escrita, donde exponía unas indicaciones específicas para cada nivel académico (Orden Ministerial de 2 de agosto, 8 de agosto, 1912, pp. 410-411). Es importante mencionar que la propia legislación explicitaba en este apartado la necesidad de elaborar los textos escritos como medio para impulsar el desarrollo de la vida interior del alumno, respetando la peculiaridad de cada uno reflejada en la expresión y representación de sus pensamientos (Orden Ministerial de 2 de agosto, 8 de agosto, 1912, p. 412).

Sirviéndose este último punto y de la necesidad de realizar trabajos escritos, Edith Stein intervino en el aula utilizando una metodología que superaba el mero aprendizaje memorístico y la acumulación de contenidos, tal y como ella deseaba. De esta manera, como iremos viendo a lo largo de esta parte de la investigación, sin alejarse del currículo oficial

aprovechó la ocasión para poner en práctica sus reflexiones filosóficas sobre la persona, en su dimensión individual y social, la mujer y la comunidad con el fin de desarrollar un espíritu crítico en las futuras maestras (Herrmann, 2012, pp. 63-64). El resultado es un conjunto significativo de centros de interés que configuran una guía para la formación literaria, así como para la formación personal y vital de sus alumnas (Herrmann, 2012).

Este estilo de presentación de los temas requería de Edith Stein una profunda preparación y una sólida personalidad para poder transmitir el origen de los hechos, una aclaración de los vínculos histórico-culturales, el arte de realizar una profunda interpretación de las lecturas y una adecuada confrontación con los problemas filosóficos y antropológicos que desarrollaría en su teoría[365].

Hemos podido clasificar en dos grupos los contenidos que trabajó en sus clases y están recogidos en los manuscritos ya citados. De ellos distinguimos un primer conjunto de temas de redacción que responden de forma explícita a contenidos literarios indicados en la Orden Ministerial de 2 agosto (8 de agosto, 1912). Por otro lado, nos encontramos con un segundo grupo de epígrafes en los que, aunque están basados en la Literatura, el Arte, la Historia o la Cultura en general, subyacen algunos de los principios pedagógicos contenidos en la propuesta steiniana y de ellos deducimos una intención clara hacia la formación integral de la persona según su punto de vista. Estos enunciados fueron propuestos como temas de ensayo tras la exposición en clase de Edith Stein[366].

Al contemplar estos manuscritos podemos ver una estructuración de los contenidos que se mantiene casi idéntica en los diferentes años escolares. En ella realizaba una doble agrupación en cada clase distinguiendo entre los temas tratados en el aula como reflexión o trabajo de redacción y los destinados a deberes escolares[367].

---

364 Traducción propia. (Orden Ministerial de 2 de agosto, 8 de agosto, 1912, p. 406).

365 Traducción propia. (Herrmann, 2012, p. 64).

366 A los epígrafes de estos dos grupos hay que añadir cinco más no clasificables en ninguno de estos apartados pues corresponden a propuestas que tienen un contenido abierto y llevan por título: «Tema de libre elección» («*Frei gewähltes Thema*»; Traducción propia). Los planteó en dos ocasiones a las alumnas de tercero en el año 1923-1924 (Stein, 2020b, p. 91). En este mismo año escolar de 1923-1924 contempló este enunciado en el grupo de cuarto (Stein, 2020b, p. 92). Y finalmente aparecen otros dos de estos enunciados para las alumnas de segundo en el año 1925-1926 (Stein, 2020b, p. 26).

367 En los documentos de 1923-1924 existe una variación respecto a los contenidos recogidos en el *Cuaderno de clases* para los años posteriores. En aquellos hay una primera parte dividida en dos secciones, A y B, que corresponden al trabajo de lectura y de escritura respectivamente. Además añade una parte final en la que expone las tareas escolares. Para trabajar la lectura en el curso de tercero realizó una distinción entre prosa y poesía. No lo hizo así en los años sucesivos. En cuarto curso de Seminario hizo una distinción entre las obras que debían ser leídas en clase y las que correspondían a una lectura particular. Para las alumnas de sexto organizó los textos en un solo grupo, clasificando las obras según los autores. A partir del curso 1924-1925, la principal característica estructural que observamos es la agrupación que realizó

3.4. CONTENIDOS CURRICULARES SEGÚN LA ORDEN MINISTERIAL PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE 1912

Como exponemos a continuación, la Orden Ministerial de 2 de agosto (8 de agosto, 1912) para la formación del profesorado distinguía entre los contenidos de lectura, prosa y poesía para los tres primeros cursos. Incluía también unas disposiciones orientadas al fomento y mejora de la expresión oral y escrita. A partir de cuarto de Magisterio se añadían a las prescripciones anteriores, el estudio de la Literatura tanto desde el punto de vista de lectura obligatoria como material de referencia para la práctica de la narrativa y el discurso oral.

Como hemos explicado anteriormente, hemos realizado una doble agrupación de los contenidos de clase en función de la temática y los objetivos pedagógicos. En este apartado vamos a exponer los correspondientes al primer grupo, es decir, aquellos que tienen objetivos marcadamente literarios. Para ello, en primer lugar vamos a sintetizar los contenidos curriculares que prescribía la legislación para la enseñanza de la Literatura alemana en cada nivel académico.

3.4.1. Primero de Magisterio.

a) Lectura: prosa y poesía.

En el ámbito de la prosa se tenía que leer narraciones, parábolas, fábulas, leyendas, cuentos y leyendas griegas y romanas. Incluía también la lectura de contenidos relativos a las Ciencias de la Naturaleza y la Geografía. Respecto a la poesía, además de tener que realizar una introducción al relato poético, prescribía la lectura de textos sencillos de

distinguiendo entre los contenidos a trabajar en clase y los destinados a deberes escolares. Pero en ambos encontraremos objetivos pedagógicos orientados a la formación de la persona según la base pedagógica steiniana.

autores como Uhland[368] o Geibel[369] (Orden Ministerial de 2 de agosto, 8 de agosto, 1912, p. 400).

b) Expresión oral y escrita.

Se requería la elaboración de quince ensayos anuales (Orden Ministerial de 2 de agosto, 8 de agosto, p. 412). Con ellos se debía fomentar la expresión de opiniones y percepciones personales así como la capacidad de representación de vivencias. Como conclusión de las lecturas se tenía que dar a conocer y practicar el uso de expresiones orales típicas (Orden Ministerial de 2 de agosto, 8 de agosto, pp. 410-411).

c) Intervención de Edith Stein.

No tenemos constancia expresa de las lecturas que pidió Edith Stein durante este curso. Podemos deducir algunas de las obras y autores a partir de los títulos de los temas de redacción que leemos en su *Cuaderno de clases* como son Dörfler[370], Shakespeare, la mitología griega, textos históricos y composiciones musicales.

Respecto a la expresión oral y escrita, según el *Cuaderno de clases*, sus alumnas hicieron los quince ensayos prescritos por la normativa para el curso de primero (Orden Ministerial de 2 de agosto, 8 de agosto, 1912, p. 412). Según consta en este manuscrito, en 1924-1925 estableció los siguientes trabajos como ensayos conclusivo de las lecturas de clase, los cuales guardan relación directa con la prescripción legislativa en cuanto a las lecturas:

- «Ícaro.»[371]
- «Pastoral.»[372]

---

[368] Johan Ludwig Uhland (1787-1862), de seudónimo *Louis*. Poeta, literato, jurista y político alemán (Deutsche Biographie, 2020).

[369] Franz Emanuel August von Geibel (1815-1884). Poeta y traductor alemán (Deutsche Biographie, 2020).

[370] Peter Dörfler (1878-1955). Sacerdote, educador, teólogo, escritor. Desde 1912 fue conocido por la novela biográfica *Als Mutter noch lebte* (*Cuando todavía vivía mamá*; Traducción propia). Algunas de sus novelas están ambientadas en su región natal (Deutsche Biographie, 2020).

- «*Coriolano.*»[373]

Con las alumnas de segundo curso del año 1925-1926, para responder a la prescripción de realizar narraciones de contenido relacionado con las Ciencias de la Naturaleza, planteó el siguiente enunciado:

- «Una inundación.»[374]

En el curso de primero del año escolar 1924-1925 aparece el siguiente título de ensayo del que en principio deducimos una mera utilidad práctica en cuando a instrumento para el desarrollo de la capacidad oral y escrita:

- «En el cine.»[375]

Si hacemos una valoración más profunda de este enunciado y tras haber realizado una lectura de todas sus propuestas, podríamos interpretar que en este título subyace una intención steiniana determinada: la valoración del cine como forma de arte y por tanto, como instrumento educativo. Aunque no podemos afirmar esta suposición al no tener más información del contenido explicado en clase del que se refleja en este enunciado.

3.4.2. Segundo de Magisterio.

a) Lectura: prosa y poesía.

Los contenidos curriculares relacionados con la prosa remitían a la lectura de leyendas alemanas (Orden Ministerial de 2 de agosto, 8 de agosto, 1912, p. 406). La

[371] «2.) Ikarus.» (Stein, 2020b, p. 18). Ícaro es un joven de la mitología griega, hijo de Dédalo. Para no matar al Minotauro huyó de la isla de Creta haciéndose unas alas de cera, pero el sol las derritió y cayó en el golfo griego.

[372] Traducción propia.«12.) Hirtenleben.» (Stein, 2020b, p. 18). Está haciendo referencia a las composiciones musicales para los bailes campestres.

[373] «15.) Coriolan.» (Stein, 2020b, p. 18). Está haciendo referencia a la tragedia escrita por Shakespeare entre 1605 y 1608.

[374] Traducción propia. «2.) Eine Überschwemmung.» (Stein, 2020b, p. 26).

[375] Traducción propia. «8. Im Kino.» (Stein, 2020b, p. 18).

normativa nombraba a Uhland y Grimm[376], aunque indicaba la necesidad de recurrir a más autores. A partir de este nivel se empezaba a incluir el estudio de la historia de la nación a partir de narraciones. También aparecen por primera vez las canciones espirituales y del mundo como contenidos prescriptivos.

Las baladas y romances de Uhland serían tratados en el apartado de poesía. Se añadía el estudio de la épica, así como de la lírica y la poesía de, al menos, Schiller[377], Goethe[378] y Rückert[379] (Orden Ministerial de 2 de agosto, 8 de agosto, 1912, p. 406).

b) Expresión oral y escrita.

Para la práctica de la expresión oral y escrita se prescribía la realización de descripciones narrativas de las festividades celebradas regularmente, de las tradiciones y costumbres populares, las ocupaciones particulares así como de los procesos y estados de la naturaleza (Orden Ministerial de 2 de agosto, 8 de agosto, 1912, p. 411). En los textos se debía incluir comparaciones a partir de los propios puntos de vista (Orden Ministerial de 2 de agosto, 8 de agosto, 1912, p. 411). Por otro lado, como conclusión del trabajo de lectura, y en relación a ésta, se tenía que practicar la expresión oral de opiniones personales (Orden Ministerial de 2 agosto, 8 de agosto, 1912, p. 411).

c) Intervención de Edith Stein.

Al igual que sucedía en el curso de primero, la Orden Ministerial de 2 agosto (8 de agosto, 1912) también indicaba que en segundo se elaborasen quince ensayos anuales. Edith Stein cumplió esta prescripción. En cuanto al contenido, para la práctica de la

---

[376] Los hermanos Jacob Ludwig Carl Grimm (1785-1863) y Wilhelm Carl Grimm (1786-1859), historiadores y germanistas, famosos por su colecciones de cuentos alemanes (Deutsche Biographie, 2020).

[377] Johann Christoph Friedrich Schiller, desde 1802 ensalzado y reconocido con el nombre de *von Schiller* (1759-1805). Médico, poeta, filósofo e historiador. Es conocido, junto con Johann Wolfgang von Goethe, como uno de los más importantes dramaturgos, literatos y ensayistas de Alemania (Deutsche Biographie, 2020).

[378] Johann Wolfgang Goethe, desde 1782 es reconocido como *von Goethe* (1749-1832). Jurista, poeta, naturalista y, al igual que Schiller, es considerado como uno de los principales poetas alemanes (Deutsche Biographie, 2020).

expresión oral y escrita correspondía en este nivel incluir la redacción de comparaciones en las que se incorporasen puntos de vista personales. En respuesta a esta prescripción encontramos en su *Cuaderno de clases* los siguientes tres enunciados propuestos a las alumnas de segundo en el año escolar 1925-1926:

- «Viajar en la antigüedad y ahora.»[380]
- «Los puentes y las torres (una comparación)»[381].
- «La leyenda y el cuento (comparación)»[382].

Como redacciones conclusivas de las lecturas realizadas, en este curso pidió la elaboración de un resumen de una obra de Goethe a las alumnas de quinto:

- «*El canto nupcial* de Goethe. (Resumen)»[383].

3.4.3. Tercero de Magisterio.

a) Lectura: prosa y poesía.

Era prescriptivo abordar el estudio de la prosa analizando el marco histórico, cultural y contextual, así como la descripción de personajes (Orden Ministerial de 2 agosto, 8 de agosto, 1912). En el campo de la poesía, la norma indicaba la lectura de baladas, idilios y canción popular. De forma expresa incluía la lectura de la obra de Schiller *El canto de la* campana[384]. A esta añade una serie de obras para elegir: *Guillermo Tell*[385]*, Luis de Baviera*[386]*, Fortuna y fin del Rey Ottokar*[387]*, Trece tilos*[388] (Orden Ministerial de 2 de agosto, 8 de agosto, 1912, p. 407).

---

379 Johann Michael Friedrich Rückert (1788-1866). Poeta, traductor y orientalista (Deutsche Biographie, 2020).

380 Traducción propia. «3.) Reisen eins und jetzt.» (Stein, 2020b, p. 26).

381 Traducción propia. «8.) Brücken und Türme. (Ein Vergleich)» (Stein, 2020b, p. 26).

382 Traducción propia. «10.) Sage und Märchen (Vergleich)» (Stein, 2020b, p. 26).

383 Traducción propia. «9.) Goethes Hochzeitslied. (Inhaltsangabe)» (Stein, 2020b, p. 26).

384 (*Lied von der Glocke*). Obra compuesta por Schiller en 1799 (Friedrich Schiller Archiv, 2020).

385 (*Wilhelm Tell*). Drama escrito por Schiller en 1804 (Friedrich Schiller Archiv, 2020).

386 *Ludwig der Bayern*.

387 (*König Ottokars Glück und Ende*). Obra escrita en 1823 por el escritor y dramaturgo austriaco Franz Grillparzer (1791-1872). Contextualizada en el siglo XIII durante la crisis del Sacro Imperio Romano Germánico, es una obra histórica inspirada en la victoria de Austria sobre el rey Ottokar II de Bohemia, el

b) Expresión oral y escrita.

En este curso se estudiaba el significado y la evolución de los refranes y los lemas populares (Orden Ministerial de 2 de agosto, 8 de agosto, 1912, p. 411). Junto a este contenido se tenían que realizar argumentaciones breves sobre contenidos de Historia, Geografía y Ciencias de la Naturaleza (Orden Ministerial de 2 de agosto, 8 de agosto, 1912, p. 411). Como conclusión de las lecturas, se indicaba que los alumnos realizasen argumentaciones y comparaciones sobre los temas leídos (Orden Ministerial de 2 de agosto, 8 de agosto, 1912, p. 411). Para la práctica de la expresión oral se pedía realizar presentaciones que tuviesen conexión con las piezas de prosa y poesía trabajadas en clase (Orden Ministerial de 2 de agosto, 8 de agosto, 1912, p. 411).

c) Intervención de Edith Stein.

Edith Stein sí registró las lecturas realizadas con las alumnas de tercero durante su primer año como docente en Espira, 1923-1924. Por sus manuscritos podemos saber con certeza qué autores, obras y géneros fueron leídos en este nivel. No volvió a impartir clases en tercero, por lo que en realidad toda la información trabajada dentro del ámbito de la lectura con las alumnas de este nivel es la que exponemos a continuación.

De Schiller escogió, tal y como prescribía la ley, sus *Baladas*, *Guillermo Tell, La doncella de Orleans*[389] y *María Estuardo*[390]. Además añadió las *Baladas* de Goethe y su obra *Hermann y Dorotea*[391]*.* Como baladas incluyó también las de Fontane[392]. Para la lectura de

---

cual puede ser definido como una persona prepotente y manipulador, especialmente en el trato con las mujeres y con los más débiles (Corbacho, 2001).

388 (*Dreizehnlinden*). Poema del médico y poeta alemán Friedrich Wilhelm Weber (1813-1894) publicado en 1878. La escena se desarrolla en el contexto histórico de las luchas entre Sajonia y Franconia y, de fondo, la lucha entre el paganismo y el cristianismo. El nombre de *Trece tilos* (*Dreizehnlinden*) es el que da el autor a un convento benedictino en el que se desarrolla gran parte de la narración. En la obra se describe la vida de la Orden Benedictina. Además narra las peripecias de su protagonista, Elmar, que finalmente termina en aquel convento. Es herido con una flecha envenenada y un monje benedictino le lleva al convento para curarle. Las experiencias vividas dentro del convento le llevan a su conversión al cristianismo (Immaculata Archiv, 2020).

389 Título original *Jungfrau von Orleans.* Tragedia romántica basada en la heroína francesa Juana de Arco, fue escrita en 1801 por Schiller (Friedrich Schiller Archiv, 2020).

390 Título original *Maria Stuart*. Drama en cinco actos escrita por Schiller en el año 1800, sobre la reina María Estuardo reina de Escocia (Friedrich Schiller Archiv, 2020).

391 *Hermann und Dorothea.* Obra compuesta por Goethe en 1797 (Stein, 2020b, p. 74).

392 Henri Théodore Fontane (1819-1898). Poeta y novelista alemán (Deutsche Biographie, 2020).

los idilios recurrió a Mörike[393] y a Voss[394]. A estos autores tenemos que añadir a Lessing con *Minna von Barnhelm*[395], Grillparzer con *Fortuna y fin del Rey Ottokar*, Weber[396] y su obra *Trece Tilos.*

Respecto a la prosa escribió literalmente en su manuscrito (Stein, 2020b, p. 89) la prescripción legislativa donde se recomendaba abarcar tanto el marco histórico, cultural y contextual, como la descripción de personajes (Orden Ministerial de 2 de agosto, 8 de agosto, 1912, p. 407). Además trabajó poemas líricos de los antiguos y nuevos maestros, sin olvidar la canción popular (Stein, 2020b, p. 90).

En cuanto a la práctica de la expresión oral y escrita, la normativa dejaba una puerta abierta sobre la temática a tratar en los trabajos de redacción. Tan solo se ponía como condición la existencia de una conexión con las obras literarias trabajadas en clase, así como la elaboración de argumentaciones y comparaciones. Edith Stein tomó el poema de Uhland *El Conde Eberhard el barbudo*[397] para practicar la descripción de personajes:

- «*El Conde Eberhard el barbudo.*»[398]

Dentro de las prescripciones legislativas se incluía para este nivel la composición de textos donde se aporten argumentaciones y comparaciones. Siguiendo esta directriz propuso los siguientes ensayos en el año 1923-1924:

- «Canción popular y canción artística.»[399]
- «La vida del minero y la vida del marinero. Una comparación»[400].

---

393 Eduard Mörike (1804-1875). Poeta alemán de la Escuela suaba, narrador y traductor (Deutsche Biographie, 2020).

394 Johan Heinrich Voss (1751-1826). Poeta y traductor de las epopeyas de Homero. Homero (s. VII/VIII a. C.), poeta griego, considerado autor de la *Ilíada* y la *Odisea* y por ello, el poeta más antiguo de Occidente (Stein, 2020b, p. 90).

395 Comedia en cinco actos escrita por Lessing entre 1764 y 1767. Es la comedia más famosa de la Ilustración alemana (Stein, 2020b).

396 Friedrich Wilhelm Weber (1813-1894), médico y poeta alemán autor de la obra *Trece tilos* (*Dreizehnlinden*; Deutsche Biographie, 2020).

397 Obra escrita por el autor alemán Uhland sobre el Conde Eberhard II, conde de Wurtemberg (1344-1392). Título original en alemán *Graf Eberhard der Rauschebart* (Stein, 2020b, p. 91).

398 Traducción propia. «7. <„>Graf Eberhard der Rauschebart.<“>» (Stein, 2020b, p. 90).

399 Traducción propia. «10. Volkslied und Kunstlied.» (Stein, 2020b, p. 91).

400 Traducción propia. «III. Bergmannsleben und Seemannsleben. Ein Vergleich» (Stein, 2020b, p. 91). Enunciado propuesto como deberes escolares a las alumnas tercero del años 1923-1924.

3.4.4. Cuarto de Magisterio.

a) Lectura: literatura, prosa y poesía.

El objetivo previsto en la normativa era el de introducir a las alumnas en la lectura de obras de la antigua literatura alemana, de la épica y de la Lírica palaciega. La Orden nombraba expresamente *El cantar de los Nibelungos*[401] como lectura obligatoria. Además estaba indicada la necesidad realizar una síntesis del desarrollo de la antigua literatura alemana (Orden Ministerial de 2 de agosto, 8 de agosto, 1912, p. 407).

Desde la prosa se debían trabajar textos de contenido histórico, geográfico y de naturaleza (Orden Ministerial de 2 de agosto, 8 de agosto, 1912, p. 407). Respecto a la poesía, la normativa aportaba un conjunto de obras como muestra para elegir: *Odisea*[402] o *Ilíada*[403]*, Hermann y Dorotea, María Estuardo, La doncella de Orleans, Götz von Berlichingen*[404] y *Minna von Barnhelm* (Orden Ministerial de 2 de agosto, de 8 de agosto, 1912, p. 407).

b) Expresión oral y escrita.

Era prescriptivo componer ensayos como conclusión de la lectura. En concreto debían realizarse textos, principalmente de tipo explicativo, sobre la descripción de personajes (Orden Ministerial de 2 de agosto, de 8 de agosto, 1912, p. 411).

El currículo permitía la elección de temas libres por parte del docente para la elaboración de composiciones siempre que se mantuviese una conexión con los contenidos de la asignatura (Orden Ministerial de 2 de agosto, de 8 de agosto, 1912, p. 411). Veremos cómo Edith Stein aprovechó estas ocasiones para incluir sus propuestas formativas.

---

401 Título original *Nibelungenlied*. Epopeya del alemán medio alto, escrita alrededor del siglo XIII. Siegfried, el protagonista cazador de dragones alcanza el estatus de héroe nacional. El contexto histórico se centra en la destrucción del Imperio de Borgoña en el área de Worms, alrededor del 436, por el maestro del ejército romano Aecio con la ayuda de los Hunos (Stein, 2020b).

402 Poema épico griego cuya autoría se atribuye a Homero. Compuesta alrededor del siglo VIII a. C. (Stein, 2020b, p. 20).

403 Poema épico griego cuya autoría se atribuye a Homero. Compuesta alrededor del siglo VIII a. C. (Stein, 2020b, p. 20).

404 *Götz von Berlichingen mit der eisernen Hand* (*Götz von Berlichingen con la mano de hierro*; Traducción propia) es un drama en cinco actos escrito por Goethe en 1774. Es su trabajo principal dentro de la corriente *Sturm und Drang*. El protagonista principal esta inspirado en el caballero del reino Götz (Gottfried) von Berlichingen, apodado mano de hierro (Stein, 2020b).

c) Intervención de Edith Stein.

Edith Stein impartió clases en este nivel en siete ocasiones. Comenzando por el curso 1923-1924, estableció como lectura obligatoria la obra de Schiller *Guillermo Tell, La doncella de Orleans* y *La novia de Messina* (Stein, 2020b, p. 91). De Goethe escogió como lectura común *Götz von Berlichingen* y *Hermann y Dorotea* como lectura privada (Stein, 2020b, p. 91). Además incluyó la obra anónima *El cantar de los Nibelungos* y *Parzival*[405] de Eschenbach[406] (Stein, 2020b, p. 91).

Respecto a la expresión oral y escrita, en todos los años en los que dio clase en cuarto de Magisterio propuso los diez ensayos que prescribía la ley para este nivel (Orden Ministerial de 2 de agosto, 8 de agosto, 1912, p. 412).

Sobre la obra *María Estuardo* de Schiller aparecen tres enunciados propuestos a las alumnas de cuarto. En el año 1927-1928 respondía de la siguiente manera a la petición legislativa de practicar la expresión escrita a través de la descripción de personajes:

- «Características de uno de los personajes principales de *María Estuardo* de Schiller.»[407]

Siguiendo con este mismo autor propuso tres enunciados como redacciones conclusivas de las lecturas realizadas. En el año 1928-1929 centró la tarea en el análisis del conflicto que se desarrolla en la narración de *María Estuardo* mediante el siguiente tema de ensayo:

- «El punto culminante en *María Estuardo* de Schiller.»[408]

Cuando habla del punto culminante quiere orientar la atención hacia los personajes femeninos mediante el análisis de la conversación entre las dos reinas protagonistas de la narración, la Reina Isabel I de Inglaterra y María Estuardo de Escocia. Así podemos comprobarlo en la *Hoja explicativa* correspondiente que tiene el mismo título que este tema:

El punto culminante en *María Estuardo* de Schiller

---

[405] *Parzival*, poema épico germano escrito por Wolfram von Eschenbach entre 1200 y 1210. (Parra, 2001).
[406] Wolfram von Eschenbach (1170-1220). Poeta alemán (Deutsche Biographie, 2020).
[407] Traducción propia. «3.) Charakteristik einer der Hauptgestalten aus Schillers *Maria Stuart*.» (Stein, 2020b, p. 32).
[408] Traducción propia. «3.) Der Höhepunkt in Schillers *„Maria Stuart"*.» (Stein, 2020b, p. 48).

A. Breve resumen de los dos primeros actos.

B. La conversación entre ambas reinas constituye el punto culminante

I. Casi hasta este momento la acción ha tenido como meta esta conversación:

1. María ha puesto en ella toda su esperanza y hacia ella ha dirigido afanosamente su acción.

2. Sus amigos se han esforzado, para conseguirla.

II. Trascurso de la conversación.

1. Las fuerzas de María amenazan con fallar en el momento decisivo.

2. Ella hace acopio de toda su fuerza (para controlar todo lo posible y conseguir su objetivo)

a. ella domina su rencor

b. recopila sus pensamientos

3. Es provocada al extremo por Isabel;

4. Ella se venga.

III. El resultado de la conversación.

C. ¿Queda ahora todavía esperanza para la salvación?

(Stein, 2020b, pp. 48-49).

Los otros dos enunciados que siguen en esta misma línea corresponden a la lectura que habían realizado de la obra *La doncella de Orleans* durante los años 1923-1924 y 1924-1925 respectivamente:

- «La preparación de la catástrofe en la obra de Schiller *La doncella de Orleans.*»[409]
- «¿Cómo prepara Schiller el conflicto en el prólogo de *La doncella de Orleans*?»[410]

Según el apartado de la normativa correspondiente a la lectura, tenían que abordar la lírica palaciega. Para este nivel la orden indicaba también la composición de ensayos como conclusión de las lecturas. En respuesta a estas prescripciones y también a partir de la obra *María Estuardo*, en 1929-1930 planteó como tema de deberes escolares la siguiente redacción:

- «La vida en la corte real inglesa (según *María Estuardo* de Schiller)»[411].

---

[409] Traducción propia. «2. Die Vorbereitung der Katastrophe in Schillers *Jungfrau von Orleans*.» (Stein, 2020b, p. 92). Enunciado propuesto a las alumnas de cuarto en el año 1923-1924.

[410] Traducción propia. «1.) Wie bereitet Schiller im Prolog der „*Jungfrau von Orleans*" den Konflikt vor?» (Stein, 2020b, p. 19).

[411] Traducción propia. «1.) a. Das Leben am englischen Königshof (Nach Schiller *Maria Stuart*)» (Stein, 2020b, p. 63).

De Schiller también aprovechó la obra *La novia de Messina o los hermanos enemigos*[412] para redactar el texto conclusivo e histórico correspondiente a partir del siguiente título del año 1923-1924:

- «Los elementos antiguos en *La novia de Messina*.»[413]

Götz von Berlichingen y *Hermann y Dorotea* eran dos de las obras establecidas por la Orden Ministerial de 2 de agosto (8 de agosto, 1912) como contenidos curriculares en el nivel de cuarto. Ambas fueron trabajadas por Edith Stein con sus alumnas a través de las siguientes propuestas:

- «La tragedia de Weislingen en *Götz von Berlichingen*.»[414]
- «Características de uno de los personajes de *Hermann y Dorotea* de Goethe»[415].

En conexión con la literatura leída analiza con las alumnas de este nivel la influencia de *Hamlet*[416] en el entorno cultural más cercano a ellas. Para ello propuso el siguiente ensayo durante el año 1930-1931 como deberes escolares:

- «*Hamlet* en el ámbito teatral del Palatinado»[417].

Encontramos un tema de estudio sobre la evolución de la literatura alemana en la Edad Media que abordó con las alumnas de cuarto en el año 1924-1925:

- «¿Por qué tuvo que desvanecerse tan rápido el florecimiento de nuestra literatura de la Edad Media?»[418]

---

412 Este es el título original completo del drama es *Die Braut von Messina oder die feindlichen Brüder* (*La novia de Messina o los hermanos enemistados*). Siguiendo la opción de Edith Stein, en las sucesivas ocasiones haremos referencia a esta obra con el título reducido: *Die Braut von Messina* (*La novia de Messina*). Es una obra en cuatro actos en la que comenzó a trabajar en 1802. En esta obra Schiller quiso conciliar los elementos de la Antigüedad con su tiempo. En este castillo vive la princesa Isabel con sus dos hijos, Don Manuel y Don César. Éstos, de caracteres muy diferentes, se han reconciliado después de una gran disputa. Entonces Isabel les revela que tienen una hermana, Beatrice, que hasta entonces había vivido escondida en un convento. Sin embargo, sus hijos, sin saber la identidad de la chica, ya la habían conocido y ambos se habían enamorado de ella. Don César encuentra a su hermano abrazado a Beatrice y por celos, lo apuñala. Después del asesinato de Don Manuel, cuando la princesa Isabel aclara a Don César el origen de Beatrice, éste decide expiar su crimen suicidándose (Friedrich Schiller Archiv, párr. 2, 2020).

413 Traducción propia. «6. Die antiken Elemente in Schillers *Braut von Messina*.» (Stein, 2020b, p. 92).

414 Traducción propia. «9. Die Weislingenträgodie in Goethes *Götz von Berlichingen*.» (Stein, 2020b, p. 92). Enunciado propuesto a las alumnas de cuarto en el año 1923-1924.

415 Traducción propia. «3.) Charakteristik einer der Hauptgestalten aus Goethes *„Hermann u.<nd> Dorothea"*» (Stein, 2020b, p. 29). Enunciado propuesto como deberes escolares a las alumnas de cuarto en el año 1926-1927.

416 Tragedia escrita por William Shakespeare en 1603-1604 (Stein, 2020b, p. 71).

417 Traducción propia. «II. a. *Hamlet* im Pfälzischen Landestheater» (Stein, 2020b, p. 71).

3.4.5. Quinto de Magisterio.

a) Literatura, prosa y poesía.

Estaba indicado el estudio de trabajos elaborados por literatos alemanes con el fin de tener una visión en conjunto del desarrollo de la nueva literatura alemana. Además se realizaría un análisis de las biografías de Klopstock[419], Herder, Lessing, Goethe y Schiller en relación a su obra y al contexto temporal. Respeto a los dos últimos autores, se pedía explícitamente hacer una valoración del pensamiento que subyace en su lírica (Orden Ministerial de 2 de agosto, 8 de agosto, 1912, p. 407).

Se prescribía la lectura de *Poesía y verdad*[420] como novela biográfica de Goethe, la literatura epistolar de Lessing, así como modelos de discursos breves (Orden Ministerial de 2 de agosto, 8 de agosto, 1912, p. 407). En poesía se permitía elegir entre varias obras de Goethe como *Ifigenia, Egmont*[421] o *Torcuato Tasso*[422]; de Schiller se ponía como modelo *Wallenstein*[423]; o algún drama de Shakespeare (Orden Ministerial de 2 de agosto, 8 de agosto, 1912, p. 407).

b) Expresión oral y escrita.

Con el fin de trabajar la expresión escrita se había determinado la composición de ensayos principalmente de tipo argumentativo sobre alguno de los contenidos específicamente literarios o de temas generales tratados en clase. Respecto a la expresión

---

[418] Traducción propia. «10.) Warum mußte die Blüte unserer m<ittel> h<och> d.<eutschen> Lit.<eratur> so schnell vergeben?» (Stein, 2020b, p. 20). Las siglas «m. h. d.» significan *Mittelhochdeutschen* o Alto Alemán Medio. Origen de la lengua alemana moderna, hablado entre los siglos XI y XIV.

[419] Friedrich Gottlieb Klopstock (1724-1803). Poeta y dramaturgo alemán, contribuyó a la afirmación de la esencia alemana (Deutsche Biographie, 2020).

[420] *Aus meinen Leben. Dichtung und Wahrheit,* autobiografía de Goethe (Deutsche Biographie).

[421] Obra teatral escrita por Goethe entre 1775-1787 y estrenada en 1789. Ludwig van Beethoven compuso la música (1810, Opus 84). La figura del protagonista estuvo inspirada en el Conde de Egmont (1522-1568; González, 2001b).

[422] *Torquato Tasso.* Pieza en cinco actos compuesta en 1807 por Goethe en la que narra los últimos años del poeta italiano Torcuato Tasso (1544-1595; González, 2001b).

[423] Drama redactado como trilogía por Friedrich Schiller en 1799: 1. *El campamento de Wallenstein* (*Wallensteins Lager*); 2. *Los Piccolomini* (*Die Piccolomini*); 3. *La muerte de Wallenstein* (*Wallensteins Tod*). Schiller lo agrupó en dos volúmenes: *Wallenstein I* recoge *El campamento de Wallenstein* y *Los Piccolomini*;

oral se contemplaba la realización de discursos de temática libre con el objetivo de fomentar en el alumnado cierta independencia de opinión y juicio (Orden Ministerial de 2 de agosto, 8 de agosto, 1912, p. 411).

c) Intervención de Edith Stein.

Respecto a la práctica de la expresión oral y escrita, vemos que, salvo en el año escolar 1929-1930, Edith Stein propuso a sus alumnas los ocho ensayos anuales requeridos por la legislación (Orden Ministerial de 2 de agosto, 8 de agosto, 1912, p. 412). En el citado curso, tan solo encontramos siete temas en su *Cuaderno de clases*.

En 1925-1926 propuso la elaboración del siguiente texto comparativo que permitía abordar el estudio de la literatura del s. XVI:

- «Poesía popular y "literatura" en el siglo XVI.»[424]

En una de las *Hojas explicativas* de Edith Stein aparece una pregunta o enunciado que hace referencia a la literatura del s. XVIII. Aunque no está datado ni está determinado el grupo al que iba destinado, teniendo en cuenta las prescripciones curriculares lo incluimos en este apartado. Se trata además de un contenido inédito en publicaciones españolas:

- «Las universidades alemanas como cuna de la poesía alemana del siglo XVIII.»[425]

Siguiendo las indicaciones que se habían dado para el nivel de segundo, incluyó también en quinto la composición de textos con una temática relacionada con las ciencias de la naturaleza en conexión con la literatura tratada en clase. Así podemos constatarlo en título de redacción para quinto del año 1929-1930:

- «La representación de la naturaleza en la poesía alemana del siglo XVIII. (Brockes[426], Haller[427], Klopstock). (Para describir según *Minna von Barnhelm*.)»[428]

---

y *Wallenstein II* corresponde a *La muerte de Wallenstein*. El contexto histórico se sitúa en el invierno de 1633-1634 durante la Guerra de los Treinta Años (Friedrich Schiller Archiv, 2020).

[424] Traducción propia. «3.) Volksdichtung und „Literatur" im 16. Jh.» (Stein, 2020b, p. 23).

[425] Traducción propia. «2.) Deutsche Hochschulen als Heimatstätten der deutschen Dichtung im 18. Jh.» (Stein, 2020b, p. 87).

[426] Barthold Heinrich Brockes (1680-1747), escritor y poeta de los inicios de la Ilustración alemana (Deutsche Biographie, 2020).

En el estudio de Klopstock se centró en la aportación de este autor en la poesía alemana. Para ello propuso como deberes escolares una redacción en el año 1928-1929 con el siguiente enunciado:

- «El significado de Klopstock para la poesía alemana.»[429]

Con Schiller realizó un trabajo más extenso presentando, en el curso de quinto de diversos años, el análisis de la obra *Wallenstein* desde diversos enfoques, tal y como podemos ver en las siguientes propuestas:

- «Prólogo de Schiller para *Wallenstein.* (Información sobre la asociación de ideas.)»[430]
- «Prólogo de Schiller para *Wallenstein* – modelo de una introducción.»[431]
- «¿Qué imagen tenemos del protagonista de *Wallenstein* de Schiller antes de su primera entrada en escena?»[432]
- «¿Con qué expectativas visualizamos la primera entrada en escena del protagonista de la obra *Wallenstein* de Schiller?»[433]

Se indicaba legislativamente el conocimiento de la evolución y las corrientes alemanas en el campo de la Literatura. Esta temática se debería usar posteriormente para la práctica de la expresión escrita. Siguiendo estas indicaciones, Edith Stein propuso el siguiente trabajo a las alumnas de quinto durante el año 1924-1925, vinculando el estudio de Goethe con la corriente alemana de *Sturm und Drang* y la poesía clásica en Alemania:

- «¿Cómo llegó a ser Goethe un poeta clásico desde la *Sturm und Drang*?»[434]

---

[427] Albert von Haller (1708-1777). Médico suizo, poeta y periodista científico. Desarrolló su actividad durante la Ilustración (Deutsche Biographie, 2020).

[428] Traducción propia. «7.) Die Naturdarstellung in der deutschen Dichtung des 18. Jh.s (Brokes, Haller, Klopstock.) (Zu beschreiben nach *„Minna von Barnhelm".*)» (Stein, 2020b, p. 64).

[429] Traducción propia. «2.) c Klopstocks Bedeutung für die deutsche Dichtung.» (Stein, 2020b, p. 56).

[430] Traducción propia. «1.) Schillers Prolog zum „*Wallenstein*". (Angabe des Gedankenganges.)» (Stein, 2020b, p. 20). Enunciado propuesto a las alumnas de quinto del año 1924-1925.

[431] Traducción propia. «2.) Schillers Prolog zum „*Wallenstein*" – das Muster einer Einführung.» (Stein, 2020b, p. 29).

[432] Traducción propia. Este mismo enunciado fue propuesto en dos ocasiones. En primer lugar a las alumnas de quinto del año 1925-1926: «2.) Welches Bild erhalten wir in Schillers *Wallenstein* von dem Helden vor seinem ersten Auftreten?» (Stein, 2020b, p. 23). La segunda ocasión se presentó con las alumnas de quinto del año 1928-1929: «5.) Welches Bild erhalten wir in Schillers „*Wallenstein*" von dem Helden vor seinem ersten Auftreten?» (Stein, 2020b, p. 55).

[433] Traducción propia. «5.) Mit welchen Erwartungen blicken wir in Schillers „*Wallenstein*" dem 1. Auftreten des Helden entgegen?» (Stein, 2020b, p. 64). Enunciado propuesto a las alumnas de quinto en el año 1929-1930.

[434] Traducción propia. «8.) <„> Wie ist aus dem Stürmer und Dränger<"> Goethe der klassische Dichter geworden?» (Stein, 2020b, p. 22).

La *Hoja explicativa* que lleva el mismo título muestra los ítems tratados en clase a través de esta propuesta:

> ¿Cómo llegó a ser Goethe un poeta clásico desde la *Sturm und Drang*?
> A. *Sturm und Drang* – ideal de la poesía clásica.
> B. La circunscripción de Goethe como poeta clásico está condicionada:
> I. Por la época de Weimar
> 1. Lleva a la persona a la calma y la claridad
> a) La influencia de la mujer de Stein.
> b) La influencia del trabajo;
> 2. El cambio de la persona conduce a la añoranza de una nueva forma poética;
> II. La estancia en Italia; la apreciación del arte de la antigüedad lleva
> 1. Hacia el ideal del Humanismo;
> 2. Hacia la configuración de la forma armónica.
> C. Contraste entre la poesía de ambas épocas.
> (Stein, 2020b, p. 22).

En quinto se incorporó al currículo el estudio de Shakespeare y su obra. Edith Stein lo aprovechará también para trabajar, como veremos más adelante, distintos fundamentos pedagógicos. Además planteó los siguientes temas de redacción con un contenido curricular propiamente literario. Durante el curso 1926-1927 propuso el siguiente ensayo:

- «Las escenas cómicas en el *Julio César*[435] de Shakespeare.»[436]

El esquema del contenido de la clase en la que expuso este tema se puede leer en la *Hoja explicativa* correspondiente, cuya traducción exponemos a continuación:

> Las escenas cómicas en el *Julio César* de Shakespeare
> A. La intercalación de escenas cómicas en las tragedias, típico de Shakespeare.
> B. I. Las escenas cómicas en *Julius Cäsar*.
> II. ¿Qué significado tienen para la trama?
> III. ¿Cuál es su efecto?

---

[435] Título original *The Tragedy of Julius Caesar*. Es una pieza teatral escrita por el literato inglés Shakespeare y representada por primera vez en 1599. Narra el asesinato de César y el destino de Brutus, asesino y líder de los conspiradores (Stein, 2020b, p. 22).

[436] Traducción propia. «6.) Die komischen Szenen in Shakespeares *Julius Cäsar*.» (Stein, 2020b, p. 30).

IV. ¿Cuál es su sentido más profundo?

C. Afinidad entre tragedia y comedia.

(Stein, 2020b, p. 30).

En los tres cursos posteriores, para el estudio de Shakespeare, realizó propuestas a partir de la misma obra literaria:

- «La idiosincrasia poética de Shakespeare. (En conexión con *Julio César*)»[437].
- «¿Qué imagen de Shakespeare he conseguido a través de la lectura de *Julio César*?»[438]
- «Shakespeare como maestro de la caracterización. (Según el primer acto de *Julio César*.)»[439]

3.4.6. Sexto de Magisterio y Liceo.

Aunque el currículo oficial contenía la asignatura de Pedagogía (Orden Ministerial de 2 de agosto, 8 de agosto, 1912, pp. 425-427), era obligatorio, en la materia impartida por Edith Stein, incluir en el último curso de formación contenidos del ámbito educativo en conexión con la Literatura (Orden de 2 de agosto, 8 de agosto, 1912, pp. 410-411). A este trabajo específico se añadían en este último curso las horas dedicadas a la realización del Prácticum.

a) Literatura, prosa y poesía.

Como contenido de lectura se estableció el estudio de las obras de los representantes más importantes de la literatura alemana de los siglos XIX y XX, tanto en prosa como en

[437] Traducción propia. «3.) Shakespeares dichterische Eigenart. (Im Anschluß an *Julius Caesar*)» (Stein, 2020b, p. 37). Enunciado propuesto a las alumnas de quinto en el año 1927-1928.

[438] Traducción propia. «1.) c. Welches Bild von Shakespeare habe ich durch die Lektüre seines *Julius Cäsar* gewonnen?» (Stein, 2020b, p. 55). Enunciado propuesto como deberes escolares a las alumnas de quinto del año 1928-1929.

[439] Traducción propia. «2.) Shakespeare als Meister der Charakterzeichnung. (Nach dem I. Akt von *Julius Cäsar*.)» (Stein, 2020b, p. 71). Enunciado propuesto a las alumnas de quinto del año 1930-1931.

poesía. La normativa citaba a Kleist[440], Grillparzer, Hebbel, Ludwig[441], Keller[442], Richard Wagner[443] y Hauptmann[444] (Orden Ministerial de 2 agosto, 8 de agosto, 1912, p. 411).

Debido a las indicaciones que establecían la obligatoriedad de incluir contenidos pedagógicos, se contemplaba como novedad respecto a cursos anteriores la lectura y análisis de los antiguos y nuevos maestros de la poesía y la literatura infantil y juvenil (Orden Ministerial de 2 de agosto, 8 de agosto, 1912, p. 411).

b) Expresión oral y escrita.

La ley establecía también que todos los trabajos escritos y orales tuviesen este contenido de carácter pedagógico, aunque no delimitaba de forma explícita los temas a tratar (Orden Ministerial de 2 de agosto, 8 de agosto, 1912, p. 411).

c) Intervención de Edith Stein.

Al igual que ha sucedido en el análisis de las lecturas de los cursos de tercero y cuarto, en este caso también contamos únicamente con los manuscritos del año 1923-1924 como testimonio expreso de los contenidos de lectura trabajados en clase. Según estos documentos, estableció como lectura obligatoria *El toisón dorado*[445] de Grillparzer, *El príncipe Friedrich von Homburg*[446] de Kleist; *Hamlet* de Shakespeare; muestras de dramas de Hebbel, de Otto Ludwig y de poemas románticos (Stein, 2020b, p. 93).

---

[440] Heinrich von Kleist (1777-1811), dramaturgo, narrador, poeta y publicista alemán (Deusche Biographie, 2020).

[441] Otto Ludwig (1813-1865), dramaturgo y poeta alemán. Analizó profundamente la obra de Shakespeare (Deutsche Biographie, 2020).

[442] Gottfried Keller (1819-1890). Poeta y político suizo (Deutsche Biographie, 2020).

[443] Richard Wagner (1813-1883). Poeta, compositor y director de orquesta alemán (Deutsche Biographie, 2020).

[444] Gerhart Hauptmann (1862-1946). Novelista y dramaturgo alemán. Galardonado con el Premio Nobel de 1912 (Deutsche Biographie, 2020).

[445] Título original *Das goldene Vlies.* Drama escrito como trilogía por Grillparzer entre 1818 y 1820 (Stein, 2020b, p. 93).

[446] *Fürst Friedrich von Homburg.* Tragedia escrita en verso y en cinco actos escrita por Kleist. Fue estrenada en 1810 (Stein, 2020b, p. 93).

En cuanto a la práctica de la expresión oral y escrita, la legislación prescribía la redacción de seis ensayos en el último curso de formación (Orden Ministerial de 2 de agosto, 8 de agosto, 1912, p. 412). Según su *Cuaderno de clases*, Edith Stein cumplió esta indicación solo en los dos primeros años de docencia, 1923-1924 y 1924-1925. Sin embargo para los cursos sucesivos constan solo cinco temas de redacción tanto para el nivel de sexto de Seminario como para el de Liceo.

Como novedad observamos que a partir de 1927-1928, cuando Edith Stein empezó a dar clase en sexto de Liceo, comenzó a realizar una mayor elaboración del apartado de deberes escolares tanto en lo que se refiere a la precisión en el desarrollo como en la cantidad. Mientras que para todos los cursos del Seminario contemplaba la elaboración de tres trabajos por curso a modo de deberes escolares, a partir de este momento incluye cinco. Este cambio lo fue extendiendo poco a poco al resto de niveles.

Aunque Goethe no era un literato nombrado expresamente por la Orden Ministerial de 2 agosto (8 de agosto, 1912) como contenido curricular propio del último curso de formación, Edith Stein incluyó una propuesta de ensayo como deberes escolares para el año 1927-1928 en la que lo relacionaba con una corriente literaria:

- «Goethe en *Sturm und Drang*»[447].

Este contenido curricular estaba prescrito para el nivel de quinto, por lo que podemos pensar que Edith Stein lo planteó en sexto a modo de tema de repaso en relación con la época clásica. Esta teoría gana consistencia si revisamos los contenidos previstos como enunciados que encontramos en la *Hoja explicativa* que tiene el mismo título y, según consta en el manuscrito, estaba destinado a este nivel de sexto:

> Goethe en *Sturm und Drang*
> A. «*Sturm und Drang*»:
> Apasionado anhelo de libertad, fuerza, salud, exceso de sentimiento, irregularidad de la forma.
> B. I. *Sturm und Drang* en la vida de Goethe:
> Estrasburgo (Herder, Shakespeare, Sesenheim[448], compañeros).
> Fráncfort y Wetzlar (Lotte[449], amigos más cercanos).

[447] Traducción propia. «3.) b. Goethe in <„> Sturm u.<nd> Drang<“>» (Stein, 2020b, p. 45).
[448] Región alemana de Alsacia, cerca de Estrasburgo. Goethe se enamoró allí de Friederike Elisabeth Brion

Los primeros años de Weimar (duque, Frau von Stein[450]).

III[451]. …en la poesía de Goethe.

1. Anhelo de libertad: Götz[452], Egmont[453]

2. Naturalezas enérgicas: Götz, Prometheus[454], Mahomet[455], Fausto[456]

3. Pasión: Werther[457], poemas, (Götz, Egmont)

4. Irregularidad: estilo de los dramas y las poesías.

C. Transición a la época clásica.

(Stein, 2020b, pp. 45-46).

Posteriormente, durante el año 1929-1930 abordó de forma exclusiva la corriente *Sturm und Drang* también con alumnas de sexto:

- «*Sturm und Drang*.»[458]

Sin una conexión aparente con algún fundamento pedagógico steiniano, pero en respuesta a la Orden Ministerial de 2 de agosto (8 de agosto, 1912) que pedía contenidos pedagógicos en las redacciones, encontramos un ensayo del año 1930-1931 planteado a las alumnas de sexto:

- «Idea y significado de la propiedad. (Tarea didáctica).»[459]

(1752-1813), la hija del pastor local (Stein, 2020b).

449 En 1172 Goethe se trasladó a la ciudad alemana de Wetzlar. Allí conoció Charlotte Buff, de la que se enamoró, aunque no pudo ser correspondido por estar ella ya prometida. El personaje Lotte está inspirado en esta mujer y, en su obra *Die Leiden des jungen Werthers* (*Los sufrimientos del joven Werther*; Traducción propia), Goethe está narrando este desafortunado amor (Stein, 2020b).

450 Charlotte Albertine Ernestine Baronesa von Stein (1742 -1827), dama de honor de la duquesa de Anna Amalia. Amiga de Goethe y sobre el que influyó en la evolución de su estilo literario (Stein, 2020b).

451 En el manuscrito Edith Stein no escribió el apartado II, directamente puso III.

452 Está haciendo referencia a la obra de Goethe *Götz von Berlichingen mit der eisernen Hand*.

453 Está haciendo referencia a la pieza teatral de Goethe *Torquato Tasso.*

454 Poema escrito por Goethe entre 1772-1774, en el que introduce al personaje mítico Prometeo (Blanco, 2001).

455 (*El canto de Mahoma*; Traducción propia). Poema escrito por Goethe entre los años 1772-1773. Narra el camino de un río desde su nacimiento, la travesía por las praderas y los valles, hasta llegar el Océano. El río es usado como metáfora para el ideal de la corriente literaria *Sturm und Drang*, pero Goethe también lo ha equiparado con el profeta Mahoma (Stein, 2020b).

456 Se trata de la tragedia *Fausto,* escrita por Goethe. Publicada en dos partes, en 1808 y 1832 (Stein, 2020b, p. 46).

457 Obra de Goethe, *Die Leiden des jungen Werthers* (*El sufrimiento del joven Werher*).

458 «6. Sturm u.<nd> Drang.» (Stein, 2020b, p. 61).

459 Traducción propia. «4.) Idee und Bedeutung des Eigentums. (Didaktische Aufgabe).» (Stein, 2020b, p. 73).

3.5. INTERVENCIÓN DE EDITH STEIN EN FUNCIÓN DE LOS PROPIOS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS Y LOS CONTENIDOS CURRICULARES

Como hemos expuesto anteriormente, junto a los enunciados de ámbito específicamente literario se recogen en su *Cuaderno de clases* y en las *Hojas del curso escolar 1923-1924* de Edith Stein otros de temas de disertación cuya temática se puede vincular a los fundamentos pedagógicos steinianos que hemos sistematizado en el segundo capítulo. A continuación exponemos estos títulos agrupados en función de dichos elementos pedagógicos a los que dan respuesta. Al comienzo de cada apartado, a modo de introducción, realizamos una síntesis de su exposición teórica sobre el tema concreto.

Cuando Edith Stein ha presentado el concepto de educación se mostraba a favor de un modelo de educación en el se que conjugase el entendimiento con la emotividad con el fin de incentivar la voluntad hacia el aprendizaje (Stein, 2003, p. 185). La formación de la persona según Edith Stein no consiste en la mera adquisición de conocimiento del exterior y basado en acto puramente memorístico, ya que el resultado sería un aprendizaje vacío de comprensión. El proceso educativo era visto como la configuración integral de la persona, y para dar respuesta a esta orientación educativa, la condición de todo plan de estudios, según Edith Stein, además de trasmitir la cultura y los conocimientos curriculares, debería dotar también de sentido a la existencia humana. Por ello, el principal objetivo que planteó Edith Stein en su conferencia *Fundamentos de formación de la mujer* era formar personalidades sólidas y seguras capaces de mantener una actitud crítica ante la vida (Stein, 2003, p. 205).

3.5.1. La persona.

a) Las limitaciones de la naturaleza humana y su capacidad de perfección.

Filosófica y antropológicamente ha afirmado que el ser humano tiene una naturaleza herida e inacabada y, por ello, necesitada de perfección desde el primer instante de vida. Además, completando esta apreciación, al definir al ser humano como unidad biológica ha destacado su capacidad de relacionarse con el entorno así como la posibilidad y la necesidad de perfección de su naturaleza. Este detalle lo subrayaba como característica que distingue al organismo vivo de la mera materia. Siguiendo esta intención, en su

intervención docente con las futuras maestras les exhortaba a reflexionar y escribir sobre este aspecto presente tanto en el educando como en el educador. Explícitamente propuso a las alumnas de cuarto en el curso 1930-1931 un tema de redacción a partir de una cita de la epopeya de Conrad Ferdinand Meyer, *Los últimos días de Hutten*[460], de la que se puede deducir este fundamento pedagógico steiniano:

- «No soy un libro perfecto, soy una persona con su paradoja.»[461]

Tal y como también afirmaba en la misma reflexión sobre el proceso de perfección, se trata de un camino lleno de dificultades. Cada individuo tiene que aprender a luchar contra los instintos más básicos y unas determinadas actitudes que pueden dificultar su proceso de perfección. En este sentido considera que la ira es una de estas reacciones humanas que supone un obstáculo en este recorrido. Desde la lectura de la *Ilíada* de Homero y la poesía de Schiller *La celebración de la victoria*[462], en su clase de cuarto del año 1927-1928 se reflexionó sobre esta limitación propia de la naturaleza humana y pidió la redacción del siguiente ensayo:

- «La ira degrada a los mejores. (Demostrarlo en la disputa entre Agamenón[463] y Aquiles[464].)»[465]

Entre los manuscritos que recogen esquemas de sus clases, encontramos una *Hoja explicativa* (Stein, 2020b, p. 33) que se asocia a este contenido a partir del título que comparten. En los puntos a tratar con las alumnas menciona expresamente los conceptos de ira y dignidad en relación a su efecto sobre las personas a nivel individual y social:

---

460 Conrad Ferdinand Meyer (1825-1898). Poeta suizo del Realismo, novelista y poeta épico. Beckmann-Zöller identifica en este enunciado una cita de epopeya en verso *Huttens letzte Tage* (*Los últimos días de Hutten*; Traducción propia) compuesta por este autor en 1871. Asociación realizada por la profesora Beckmann-Zöller (Stein, 2020b, p. 70).

461 Traducción propia. «10.) b. <„>Ich bin kein ausgeklügelt Buch, / Ich bin ein Mensch mit seinem Widerspruch.<“>» (Stein, 2020b, p. 70).

462 Título original *Das Siegesfest.* Poema escrito por Schiller en 1803 cuyo contexto mitológico es la Batalla de Troya (Stein, 2020b, p. 33).

463 Uno de los grandes héroes de la mitología griega. Era el gobernante de Micenas y líder de los griegos en la Guerra de Troya (Stein, 2020b, p. 33).

464 Héroe mortal de la mitología griega la *Ilíada* de Homero y participante en la Guerra de Troya. Hijo del rey Peleo, también mortal, y de la ninfa del mar Tetis (Stein, 2020b, p. 33).

465 Traducción propia. «7.) <„>Der Zorn verderbt die Besten.<“> (Nachzuweisen an dem Streit zwischen Agamemnon und Achill.» (Stein, 2020b, p. 33). Edith Stein tomó la primera parte de este epígrafe de un

La ira degrada a los mejores.

A. La disputa de Agamenón y Aquiles

B. La ira corrompe a los mejores

I. Ella rebaja la dignidad[466] de las personas

1. en el príncipe de los pueblos Agamenón a cometer un robo común.

2. en el primer héroe Aquiles, al abandono de su propio pueblo.

II. Precipita a los mejores a peligros externos[467]

1. muchos héroes son asesinados o malheridos.

2. los griegos llegan a las tribulaciones más extremas.

III. Al instante ocasiona a los más enojados la mayor aflicción.

(Stein, 2020b, p. 33).

También aparece registrada una ocasión en la que planteó una disertación en clase sobre la consideración de la esperanza y el miedo como enemigos de la persona. Para ello aprovechó una cita extraída de una obra literaria trabajada con las alumnas de quinto en el curso 1926-1927. Tras la lectura de *Fausto* de Goethe (Stein, 2020b, p. 30) propuso la elaboración de la siguiente redacción:

- «¿Con qué derecho denomina Goethe al miedo y a la esperanza como dos de los peores enemigos del ser humano?»[468]

Haciendo referencia a la conciencia y el conocimiento interno de los actos que favorecen o no nuestra perfección, en el año 1929-1930 planteó un trabajo de investigación a las alumnas de quinto. El título de esta composición, según ha identificado Beckmann-Zöller (Stein, 2020b, p. 64), fue entresacado de la obra de Schiller *Die Piccolomini*[469], lo que indica que pudo ser aprovechado también como trabajo conclusivo de la lectura de clase:

---

verso de la poesía de Schiller *Das Siegesfest* (*La celebración de la victoria*) escrita en 1803 (Stein, 2020b, p. 33).

[466] Edith Stein escribió la expresión «Er würdigt die Menschen herab», pero tiene tachada la expresión «verleitet zum» (Stein, 2020b, p. 33). En este caso se traduciría como: «Induce a la persona a…». Traducción propia.

[467] En el manuscrito tiene tachada la palabra «Verderben» (Stein, 2020b, p. 33). En tal caso se traduciría como «La ira lanza a los mejores a la perdición». Traducción propia.

[468] Traducción propia. «7.) Mit welchen Recht nennt Goethe Furcht und Hoffnung zwei der schlimmsten Menschenfeinde?» (Stein, 2020b, p. 30).

[469] *Los Piccolomini* (*Die Piccolomini*) es el segundo libro del drama redactado como trilogía por Friedrich Schiller en 1799. Situado en el contexto de la Guerra de los Treinta Años durante el invierno de 1633-1634.

- «No siempre es posible mantenerse en la vida con la pureza de un niño tal y como nos enseña la voz del interior. (Investigación.)»[470]

Consciente de la necesidad de luchar contra los instintos más bajos de la persona para poder alcanzar la perfección, en 1923-1924 extrajo para las alumnas de cuarto una cita de la obra *Diván de oriente y occidente*[471] de Goethe y lo planteó como deberes de clase. La composición de un ensayo las conduciría a argumentar sobre qué es la persona:

- «Ser humano significa ser un luchador»[472].

Se conserva una *Hoja explicativa* que hemos relacionado con este tema aunque su título no sea al mismo que el del epígrafe anterior: «Tú eres una persona, reflexiónalo y piénsalo bien»[473]. Lo hemos incluido a continuación de este enunciado porque el último apartado de este esquema manuscrito se corresponde con el título de la redacción anterior. Antes de llegar a este punto, Edith Stein recurre a su visión antropológica católica y presentaba la imagen de la persona como un hijo de Dios y con una naturaleza herida e imperfecta. A ello se incluye su teoría de los talentos como potencias a desarrollar:

> Tú eres una persona, reflexiónalo y piénsalo bien.
> A. Tarea: explicación
> B. I. Considera lo que significa ser persona.
> a. Alzado sobre todas las criaturas terrenales.
> b. destinado a ser hijo de Dios,
> c. sometido al pecado,
> d. vinculado a los demás.
> II. Considera a lo que obliga:
> a. utilizar los talentos,
> b. obedecer a Dios,
> c. luchar contra el pecado,
> d. cuidar la comunidad con los demás.

---

[470] Traducción propia. «6.) <„>Es ist nicht immer möglich / Im Leben sich so kinderrein zu halten, /Wie´s uns die Stimme lehrt im Innersten.<“> (Untersuchung.)» (Stein, 2020b, p. 64).

[471] Título original: *West-östlicher Divan*. Libro de poemas escrito por Goethe entre 1814 y 1919. Cita extraída, según Beckmann-Zöller (Stein, 2020b, p. 92), de El libro del Paraíso.

[472] Traducción propia. «3. <„>Menschsein heisst <!> Kämpfer sein. <“>» (Stein, 2020b, p. 92).

[473] Traducción propia. (Stein, 2020b, p. 85).

C. Ser persona significa ser luchador.

(Stein, 2020b, p. 85).

En el año 1927-1928 planteó un enunciado similar al anterior pero esta vez dirigido a las alumnas de sexto de Liceo. La diferencia entre una y otra ocasión radica en que para las alumnas mayores completó la argumentación solicitada estableciendo una conexión con el ámbito literario. Para ello pidió que realizasen el mismo análisis pero encontrando una analogía con la vida de Schiller como autor estudiado en las clases:

- «Ser humano significa ser luchador (Mostrar en la vida de Schiller).»[474]

b) El ser humano como un ser anímico.

Afirmando la unidad de la persona identificaba en ella una estructura triádica formada por cuerpo, alma y espíritu. El alma no es la totalidad del ser pero tiene una posición central. Es el lugar donde se localiza el yo personal y desde donde se deberían tomar las decisiones vitales. Esta argumentación le sirvió de base para definir el proceso educativo como *Bildung*, donde se refleja la dirección de dicha intervención formativa desde el interior hacia el exterior de la persona. Si el interior de la persona es el punto de apoyo, éste debería ser conocido lo máximo posible por el propio interesado y por las personas que intervienen en su configuración.

Durante el curso 1928-1929, en el grupo de quinto recurrió al estudio de Goethe y su obra para reflexionar con las futuras maestras sobre el alma humana a partir una cita extraída del canto *El espíritu sobre las aguas*[475]*.* Para ello propuso el siguiente trabajo como deberes escolares:

- «El alma humana se asemeja al agua.»[476]

---

[474] Traducción propia. «4.) b. <„>Mensch sein heißt Kämpfer sein<“> (Zu zeigen an Schillers Leben).» (Stein, 2020b, p. 47).

[475] Título original *Gesang der Geister über den Wässern.* Obra compuesta por Goethe en 1779, durante su segundo viaje a Suiza (Stein, 2020b, p. 56).

[476] Traducción propia. «3.) a. <„>Des Menschen Seele gleicht dem Wasser.<“>» (Stein, 2020b, p. 56).

Se sirvió de la lectura de la obra *Wallenstein* de Schiller para discurrir en 1927-1928 con sus alumnas de quinto sobre la humanidad en general y les planteó la siguiente cuestión para elaborar un ensayo:

- «¿Ha conseguido Schiller aproximarnos a la humanidad de Wallenstein?»[477]

Siguiendo las *Hojas explicativas* de Edith Stein (Stein, 2020b, pp. 37-38) podemos aclarar los detalles trabajados en este caso. A partir de las intenciones y dificultades de Wallenstein presentó la dualidad propia de toda naturaleza humana, es decir, entre aspectos positivos y negativos de la personalidad. Por un lado destacó aquellas características del protagonista que producen rechazo: su ambición; el trato irreverente hacia sus ayudantes, familia y amigos; su falta de honradez. Por otro lado los aspectos positivos: sus rasgos nobles ante las desgracias; las dificultades asociadas a circunstancias externas que le llevan a tomar decisiones equivocadas; y la simpatía que pueden sentir también algunas personas hacia él. Presentó a este personaje como figura y modelo considerando que todos estos aspectos pueden ser encontrados en cualquier ser humano:

¿Ha conseguido Schiller a la humanidad de Wallenstein?

A. La intención de Schiller y las dificultades

B. I. Algo sobre Wallenstein permaneció en el rechazo:

1. su ambición desmedida
2. su irreverencia hacia las personas
   a. de los ayudantes
   b. de la familia
   c. del amigo más cercano.
3. Su falta de honradez
   a. frente a los suecos.
   b. de cara a sus soldados
   c. indirectamente a través del engaño de Illo[478].

II. A pesar de ello se nos hace cercano:

1. por sus rasgos nobles
   a. la repugnancia interna frete a los hechos

[477] Traducción propia. «7.) Ist es Schiller gelungen, Wallenstein menschlich nahe zu bringen?» (Stein, 2020b, p. 37).

[478] Illo es un fiel y resignado general de Wallenstein (Stein, 2020b, p. 38).

b. el amor cordial hacia las personas nobles

c. la grandeza de la desgracia

2. por la premura de las circunstancias

a. sus nefastas inclinaciones

b. su autoridad seductora

c. sus malos consejeros

d. la injusticia que sufre por parte de

a. del emperador

b. de Octavio[479]

c. de Butler[480]

3. por la simpatía que sienten hacia él buenas personas:

a. sus parientes más cercanos

b. Max Piccolomini[481]

c. Gordens[482].

C. Wallenstein, la obra maestra de un personaje.

(Stein, 2020b, pp. 37-38).

c) La vida: el sentido de la existencia humana.

No quiso perder la ocasión para compartir con sus alumnas de Espira su interés particular que le acompañó durante su vida: qué es la persona y cuál es el sentido de su existencia (Stein, 2010). Aunque en su primer año como docente trabajó este aspecto con el grupo de tercero, en años sucesivos plateaba los argumentos relacionados con esta cuestión a alumnas de más edad, principalmente con las de quinto. Buscaba enfocar el tema con jóvenes que ya habían alcanzado cierto grado de madurez personal y de formación académica.

---

[479] Octavio Piccolomini (1599-1656), general italiano de la Guerra de los Treinta Años y personaje de la obra de Schiller *Wallenstein* (Stein, 2020b, p. 38).

[480] Conde Richard Walter Butler (1600-1634), coronel irlandés del ejército de Wallenstein. En el drama de Schiller se configura como el principal responsable e instigador del asesinato de Wallenstein (Stein, 2020b, p. 38).

[481] Max Piccolomini es un personaje ficticio de Wallenstein identificado como hijo de Octavio Piccolomini (Stein, 2020b, p. 38).

[482] John Gordon, coronel del Imperio, involucrado, al igual que Butler, en el asesinato de Wallenstein (Stein, 2020b, p. 38).

Respecto al devenir de la existencia humana, con las alumnas de tercero del año 1923-1924 planteó una reflexión a partir de la siguiente comparación:

- «El otoño en la naturaleza y en la vida de la persona.»[483]

Así, con esta propuesta también incluía implícitamente la obligación de realizar comparaciones como parte de la práctica oral y escrita según prescribía la Orden Ministerial de 2 de agosto (8 de agosto, 1912).

Según esta misma normativa tenía la directriz de elaborar textos argumentativos con las alumnas de quinto. También tenía libertad para elegir el tema, siempre y cuando tuviese alguna relación con la asignatura, lo que contemplaba tanto obras literarias como el análisis de refranes populares. Por lo que nuevamente aunó legislación y su visión antropológica para realizar una disertación sobre esta cuestión existencial con las alumnas de quinto durante el curso 1924-1925. Utilizando un refrán, enfocó el tema de reflexión en torno a la incertidumbre de la vida:

- «De buenas a primeras surge lo inesperado.»[484]

Goethe y su obra *Fausto* (Stein, 2020b, p. 22) fueron el punto de apoyo desde el que, en este mismo año 1924-1925 y en el grupo de quinto, reflexionar sobre aquello que se considera como lo verdadero, entendiendo por tal todo aquello que realmente tiene valor y es perdurable. Mediante esta composición narrativa y desde esta obra literaria también abordó de forma trasversal la educación en valores para la vida y de la vida:

- «Lo que resplandece ha nacido para el instante. Lo auténtico permanece imborrable.»[485]

En el curso 1925-1926 propuso dos temas a las alumnas de quinto donde confrontaba las dificultades de la vida con la belleza que se puede encontrar en el arte y en la vida cotidiana. El primero de los enunciados corresponde a una cita de la obra *El campamento*

---

[483] Traducción propia. «5. Der Herbst in Natur und Menschenleben.» (Stein, 2020b, p. 90).

[484] Traducción propia. «1.) <„>Unverhofft kommt oft.<“>» (Stein, 2020b, p. 29). Este refrán tiene su equivalente en español: «Donde menos se piensa, salta la liebre».

[485] Traducción propia. «3.) <„>Was glänzt, ist für den Augenblick geboren, / Das Echte bleibt der Nachwelt unverloren.<“>» (Stein, 2020b, p. 22).

de Wallenstein[486] de Schiller (Stein, 2002, p. 23) y el segundo tiene como referencia uno de los proverbios de Goethe (Stein, 2002, p. 24). Conjugaba nuevamente el trabajo literario de la asignatura con las cuestiones relativas al ser como punto esencial que guiaba su pedagogía:

- «La vida es seria, el arte es alegre.»[487]
- «Todo puede ser soportado, salvo una racha de días buenos.»[488]

Las disertaciones sobre la vida realizadas en el grupo de quinto estuvieron presentes hasta su último año como docente, 1930-1931. Aunque el enfoque fue variando con los años, en todo momento se ajustó a lo prescrito por la Orden Ministerial de 2 de agosto (8 de agosto, 1912). Para esta última ocasión no dejaría este estilo y volvió a recurrir a *Wallenstein*:

- «*El campamento de Wallenstein* como concepto de vida.»[489]

3.5.2. Ejemplo, imitación y seguimiento: elección de modelos de vida.

Edith Stein ha afirmado en sus reflexiones antropológico-pedagógicas que, aunque el ser humano tiene capacidad de autoformación, ésta no se desarrolla de forma instintiva. Razón por la cual, especialmente durante la infancia y adolescencia, se precisa de un guía o modelo para orientar el camino hacia la perfección. Ello conlleva cuidar el entorno, principalmente en la familia y en la escuela, y también el establecimiento de límites y normas, la presentación de los estímulos adecuados y la equilibrada conjugación entre pasividad y actividad para el desarrollo de las potencias o disposiciones personales.

A partir del reconocimiento de la influencia que tiene la percepción y relación con el mundo exterior en la configuración del yo, ha argumentado teóricamente que cada individuo elige, consciente o inconscientemente, un modelo de persona o arquetipo como meta de su formación. Es un modelado en la acción fruto del ejercicio de la propia libertad

---

[486] Se trata del primer libro del drama de Schiller, *Wallenstein,* redactado como trilogía en 1799: 1. *El campamento de Wallenstein* (*Wallensteins Lager*). Recordamos que el contexto histórico se sitúa en el invierno de 1633-1634 durante la Guerra de los Treinta Años.

[487] Traducción propia. «1.) <„>Ernst ist das Leben, heiter ist die Kunst.<“>» (Stein, 2020, p. 23).

[488] Traducción propia. «4.) <„>Alles in der Welt ist zu ertragen, Nur nicht eine Reihe von schönen Tagen. <“>» (Stein, 2020b, p. 24).

[489] Traducción propia. «5.) „*Wallenstein Lager*“ als Lebensbild.» (Stein, 2020b, p. 71).

y de la capacidad de autoformación. Edith Stein ha identificado que la mayoría de estos modelos pertenecen a entornos cercanos, principalmente el familiar, escolar o entre el grupo de iguales. También pueden establecerse arquetipos ideales que se deducen de personajes admirados. El peligro del que nos ha alertado es que a veces se escogen modelos que no siempre se ajustan a la realidad de cada individuo.

El ejemplo de vida, es decir, la acción frente a la palabra es el instrumento más eficaz para conseguir el seguimiento del discípulo. No obstante, Edith Stein resaltaba que este movimiento de guía en la acción debe ser superado y con ello alcanzar la autonomía de la persona. Si ésta se queda con la mera imitación del arquetipo no se habrá conseguido una verdadera configuración de la personalidad.

En sus clases de Espira también reservó temas de ensayo con los que orientar a las alumnas hacia este fenómeno del ejemplo, la imitación y el seguimiento de modelos de vida. Salvo en el nivel de primero, en el que no trabajó este aspecto, éste era un tema tratado con todos los grupos, especialmente en cuarto, al menos una vez a lo largo de su formación. El enfoque que utilizó fue variado: estudio de biografías, valoración de otras personas como héroes a imitar, análisis de rasgos de personalidad, etc.

Schiller y Goethe fueron dos de los literatos escogidos por Edith Stein para este objetivo. En una de las *Hojas explicativas* que se conservan en el Archivo de Espira encontramos un esquema sobre la vida de Schiller y su aportación como ejemplo de vida (Stein, 2020b, p. 86). Se trata de una presentación realizada en la clase de sexto del Liceo, aunque desconocemos la fecha de elaboración. En él también hace una mención a la vida de Goethe:

> ¿Qué es lo que hace que la biografía de Schiller sea atractiva para nosotros?
> A. Contraste entre Schiller y Goethe.
> B. I. La biografía de Schiller nos conduce a un modelo de lucha heroica
> 1.) en situaciones pésimas
> 2.) contra las propias carencias
> 3.) contra las flaquezas del cuerpo
> II. Nos conmueve
> 1.) por su amabilidad
> 2.) por su paciencia en el sufrimiento
> (Stein, 2020b, p. 86).

Aprovechando que la normativa había incluido en el apartado de lectura para el nivel de tercero la descripción de personajes, en el año escolar 1923-1924, después de leer *Guillermo Tell* de Schiller, planteó a sus alumnas la elaboración de un análisis de la vida del hijo del protagonista de la citada obra, Wallter Tell. Lo situaba como fuente de inspiración para configurar los propios modelos de vida. Este enunciado le permitía practicar al mismo tiempo la elaboración de textos descriptivos:

- «Walter Tell. (Una biografía)»[490].

Así mismo ocurría con las alumnas de cuarto, las cuales tenían que realizar prescriptivamente textos descriptivos sobre personajes literarios. En los manuscritos de Edith Stein encontramos dos enunciados en los que propone el análisis de diferentes personalidades a partir de Walther von der Vogelweide[491] y de Homero[492]:

- «Walther von der Vogelweide. Su vida y su personalidad según sus canciones.»[493]
- «¿Qué grandes y buenos rasgos de carácter encontramos en los griegos de Homero?»[494]

En otra ocasión, durante el curso 1927-1928 y a partir de la lectura de la obra de Goethe *Ifigenia en Táuride*, según encuentra Beckmann-Zöller (Stein, 2020b, p. 33), Edith Stein enfocó expresamente el trabajo de redacción a las alumnas de cuarto hacia la elección de modelos de vida como forma de seguimiento hacia la perfección:

- «Cada uno tiene que elegir a su héroe desde el que reelaborar los caminos hacia el Olimpo (Aclaración)»[495].

Y un año después, en 1928-1929 y también para el nivel de cuarto, planteó un tema similar utilizando a los héroes griegos:

- «¿Podremos considerar con los griegos a Aquiles como nuestros héroes favoritos?»[496]

---

[490] Traducción propia. «2. Walter Tell. (Ein Lebensbild)» (Stein, 2020b, p. 90).

[491] Walther von der Vogelweide (c. 1170-c.1230), poeta alemán de la Edad Media, escritura en alemán medio alto (Stein, 2020b, p. 92).

[492] Homero, poeta griego (s. VII/VIII a. C.). Considerado autor de la *Ilíada* y la *Odisea* y con ello, el poeta más antiguo de Occidente (Stein, 2020b, p. 20).

[493] Traducción propia. «8. Walther von der Vogelweide. Sein Leben und sein Persönlichkeit nach seinem Liedern.» (Stein, 2020b, p. 92). Enunciado propuesto para las alumnas de cuarto en el año 1923-1924.

[494] Traducción propia. «6.) Welche großen und liebenswürdigen Charakterzüge finden wir bei den Griechen Homers?» (Stein, 2020b, p. 27). Enunciado propuesto a las alumnas de cuarto durante el año 1926-1927.

[495] Traducción propia. «6.) <„>Ein jeglicher muß seinen Helden wählen, dem er die Wege zum Olymp hinauf sich nacharbeitet (Erläuterung)<“>» (Stein, 2020b, p. 33).

Siguiendo la relación establecida por la profesora Beckmann-Zöller (Stein, 2020b, p. 50), este último enunciado se puede completar con una de las *Hojas explicativas* de Edith Stein. En ella vemos claramente el propio estilo steiniano de enlazar la obra literaria que están leyendo sus alumnas con los rasgos de personalidad que quiere destacar como positivos en contraposición de otros negativos y, a partir de ello, realizar una intervención educativa profunda:

> A. Ulises[497] junto a Aquiles el héroe favorito de los griegos.
>
> B. Nosotros podemos no compartir en su totalidad la preferencia de los griegos, pero podemos perfectamente entenderla.
>
> I. Ulises tiene muchos rasgos que también a nosotros nos atraen:
>
> 1. Ama su patria;
>
> 2. Paciencia en el sufrimiento;
>
> 3. Perspicacia y serenidad;
>
> II. Alguna cosa de él nos repugna:
>
> 1. La crueldad;
>
> 2. Falsedad;
>
> III. Nosotros entendemos que los griegos no sientan ofendidos por ello:
>
> 1. por su paganismo;
>
> 2. por su sobrevaloración de los dones intelectuales.
>
> C. ¿Ilíada u Odisea?
>
> (Stein, 2020b, p. 50).

Estamos certificando cómo para Edith Stein el ejemplo, la imitación y el seguimiento eran elementos imprescindibles para el proceso de configuración de la personalidad no solo desde la teoría, sino también desde la práctica. Incluso cuando el estudio de los personajes no fuese un contenido curricular determinado, como ocurría en el nivel de segundo, ella decidió afrontarlo como trabajo de clase. Así nos encontramos con el primer ensayo que propuso en el curso 1925-1926 a las alumnas de este nivel. Con él pretendía estimular en ellas la elección de arquetipos cercanos que tienen algo valioso que aportar:

- «Héroes de la vida cotidiana.»[498]

---

[496] Traducción propia. «8.) Können wir mit den Griechen Achill als Lieblingshelden betrachten?» (Stein, 2020b, p. 50).

[497] Odiseo o Ulises, héroe de la mitología griega en las obras de Homero, la *Ilíada* y la *Odisea* (Stein, 2020b, p. 50).

En esta línea de investigación se apoyó también en la obra de *La novia de Messina* y en el año 1924-1925 planteó a las alumnas de cuarto una cuestión para identificar, según aportaciones personales, a quién consideraban como héroe de dicha obra:

- «¿Quién es el héroe en *La novia de Messina*?»[499]

En quinto abordó esta cuestión en tres años diferentes. Sirviéndose de la Orden Ministerial de 2 de agosto (8 de agosto, 1912) intentó que sus alumnas pudiesen apreciar los beneficios personales que se obtienen al escoger buenos modelos de vida. Apoyándose en el prólogo de *Wallenstein* de Schiller, formuló el siguiente tema durante el año 1924-1925:

- «Un gran modelo suscita su emulación y da al juicio mayores principios.»[500]

En el año 1924-1925 el personaje debía ser extraído de una obra de Shakespeare para definir la siguiente propuesta como deberes escolares siguiendo el mismo objetivo de trabajo:

- «Características de uno de los protagonistas de *Julio César* de Shakespeare.»[501]

Durante el siguiente año escolar 1925-1926 y también en el nivel de quinto, mantuvo este texto literario para trabajar el mismo objetivo:

- «El personaje de "Brutus"[502] en el "Julio César" de Shakespeare.»[503]

Cambiando de personaje, presentó como deberes escolares en el año 1929-1930 a las alumnas de quinto la siguiente propuesta:

- «Antonius[504]. La imagen de un personaje.»[505]

---

[498] Traducción propia. «1.) Helden des Alltags.» (Stein, 2020b, p. 26).
[499] Traducción propia. «7.) Wer ist der Held in der „*Braut von Messina*"?» (Stein, 2020b, p. 20).
[500] Traducción propia. «3.) „Ein großes Muster weckt Nacheiferung / Und gibt dem Urteil höhere Gesetze."» (Stein, 2020b, p. 21).
[501] Traducción propia. «2.) Charakteristik einer der Hauptgestalten aus Shakespeares „*Julius Caesar*".» (Stein, 2020b, p. 22).
[502] Marcus Junius Brutus Caepio (85 a.C.-42 a.C.), político romano de la República y uno de los asesinos de Cayo Julio César (Stein, 2020b, p. 22).
[503] Traducción propia. «6. Charakteristik des „Brutus" in Shakespeares „*Julius Caesar*".» (Stein, 2020b, p. 24).
[504] Como identifica Beckmann-Zöller (Stein, 2020b), Edith Stein está haciendo referencia a Marco Antonio (c.82 a.C.-30 a.C.), político y general romano.
[505] Traducción propia. «1.) a. Antonius. Ein Charakterbild.» (Stein, 2020b, p. 65).

De las prescripciones de tercero rescató la elaboración de textos en los que se tenían que realizar comparaciones. Por medio de esta posibilidad presentó el análisis de dos personajes y planteó como deberes escolares el siguiente tema de ensayo a las alumnas de quinto en el año 1927-1928. Siguiendo su estilo e intenciones pedagógicas mostradas en temas similares, consideramos que la finalidad era el análisis de rasgos de personalidad como ejemplo de vida:

- «Brutus y Antonius, una comparación»[506].

Esta hipótesis se va corroborando a medida que nos vamos encontrando con enunciados redactados en esta línea. Con el fin de transmitir el valor los trabajos biográficos presentó la siguiente cuestión a las alumnas de quinto durante el curso escolar 1927-1928:

- «¿Qué ganancia podemos obtener al ocuparnos del estudio de la vida de nuestros grandes poetas?»[507]

En este caso encontramos una *Hoja explicativa* al respecto (Stein, 2020b, p. 40) que nos permite comprobar el objetivo formativo de Edith Stein al plantear este tema: alcanzar una mejor y mayor comprensión del autor y su obra desde el punto de vista artístico y vital. En su esquema de clase comprobamos cómo buscaba centrar la atención en la vida interior de estos personajes y su relación con el entorno. Finalmente remarcaba su convicción de que a la persona hay que conocerla mirando en su interior y no por las apariencias externas:

> ¿Qué beneficio podemos obtener al ocuparnos del estudio de la vida de nuestros grandes poetas?
>
> A. Controversia de este valor en la ciencia literaria moderna
>
> B. A través de el estudio de la vida de los poetas y del arte nosotros conseguimos
>
> I. con frecuencia una mejor comprensión de su obra;
>
> II. mayor respeto por el arte;
>
> III. un conocimiento más profundo de la vida de la persona
>
> 1. naturaleza humana y anhelos,

[506] Traducción propia. «1.) b. Brutus und Antonius, im Vergleich» (Stein, 2020b, p. 39).

[507] Traducción propia.«3. b Welchen Gewinn kann die Beschäftigung mit dem Leben unserer großen Dichter für uns haben?» (Stein, 2020b, p. 40).

2. relaciones históricas.

C. La personalidad se ha de situar en el punto central, no en los datos externos.

(Stein, 2020b, p. 40).

En su último año docente, 1930-1931, precisó este análisis centrándose en Goethe. Herrmann (s.f., p. 67) justifica la opción tomada por Edith Stein de apoyarse explícitamente en la vida de Goethe como modelo recurriendo al contenido de las obras de este autor y afirmando que en ellas se puede ver reflejada la presencia y ausencia de bondad en la naturaleza humana. Con tal fin planteó la siguiente cuestión como tema de ensayo:

- «¿Qué beneficio puede aportarnos el estudio de la vida de Goethe?»[508]

Esta proposición también tiene una *Hoja explicativa* asociada en la que se puede ver que en su clase presentó una reflexión sobre la obra y vida del autor como ejemplo de la influencia que tienen las circunstancias externas y las tendencias particulares en la evolución de la personalidad. Así mismo previene contra los prejuicios y como conclusión incitaba a la expresión de una opinión personal sobre el autor:

A. De los partidos[509] …

B. I. La comprensión de sus obras

II. Un vistazo en la vida de la persona

1. En la evolución de una persona a través de la predisposición y la influencia del ambiente.

2. En la riqueza de un gran y activo–conmovido ingenio

3. En el poder de las pasiones

III. Cautela en el juicio

C. Opinión sobre Goethe

(Stein, 2020b, pp. 72-73).

Para poner en relación este apartado sobre la elección de modelos de vida como ejemplo e imitación y la formación de la dimensión trascendental, Edith Stein escogió para

[508] «<III.)> b. Welchen Gewinn kann uns die Bechäftigung mit Goethes Leben bringen?» (Stein, 2020b, p. 72). Este enunciado también se encuentra escrito como pregunta número dos en una de las *Hojas explicativas* de Edith Stein (Stein, 1923-1931 n. 7a).

las alumnas de sexto de Liceo en 1928-1929 la vida de Santa Isabel de Hungría[510]. Esta Santa representaba para ella un buen ejemplo de cómo la acción de Dios en las personas puede hacer cambiar el interior del ser, no de forma repentina, sino a través de un proceso silencioso y constante (Stein, 2003, p. 261). La conversión del alma hace de ellas seres entregados a la humanidad por amor al ser humano y a su Creador. El enunciado quedaba formulado de la siguiente manera:

- «¿Qué podemos aprender de la escuela de Santa Isabel?»[511]

A estas propuestas de redacción sobre el estudio de biografías y análisis de rasgos de personalidad de los personajes literarios, añadimos otra disertación similar tratada por Edith Stein con las alumnas pero de la que no existe una referencia en su *Cuaderno de clases*. Sabemos de su existencia a partir de una de las *Hojas explicativas* (Stein, 2020b, p. 78). En este documento no aparece la fecha ni el grupo al que fue dirigido, pero teniendo en cuenta las prescripciones de la Orden Ministerial de 2 de agosto (8 de agosto, 1912) podemos afirmar que pudo ser tratado en cualquier curso entre cuarto y sexto. La reflexión se basó en la obra de Gottfried von Straßburg[512], *Tristán*[513]. La exposición abarcó el estudio del aspecto literario de la obra junto con el análisis de la personalidad del protagonista. Se trata de un contenido inédito en España[514]:

> El joven Tristán
>
> A. La epopeya de Gottfried.
>
> B. I. El destino juvenil de Tristán (orfandad, educación, aventura)
>
> II. Su carácter: seguridad, astucia, amabilidad

---

509 En la *Hoja explicativa* de Edith Stein pone literalmente: «A. Von den Parteien…» (Stein, 1923-1931, n. 13a). Tanto nosotros como la profesora Beckmann-Zöller (Stein, 2020b, p. 72) no hemos podido encontrar el sentido de este primer punto del esquema que Edith Stein no terminó de escribir.

510 Edith Stein pronunció dos conferencias sobre este personaje femenino. La primera *Isabel de Hungría* data del 30 de mayo de 1931 (Stein, 2003, pp. 255-269) y la segunda el 24 de enero de 1932 con el título *Configuración de la vida en el espíritu de Santa Isabel* (Stein, 2003, pp. 297-310).

511 Traducción propia. «4. c. Was können wir in der Schule der Hl. Elisabeth lernen?» (Stein, 2020b, p. 60).

512 Gottfried von Straßburg, nació y murió entre el siglo XII y XIII. No hay fechas exactas, su muerte se sitúa alrededor de 1215. Es considerado como uno de los poetas más representativos de finales de la Edad Media (Stein, 2020b, p. 78).

513 Última novela escrita por Gottfried von Straßburg cuyo protagonista tiene el mismo nombre *Tristán.* Narra la historia del amor imposible entre Isolda, casada con el rey Mark de Cornualles, y Tristán, enamorados tras beber una poción mágica. Mediante engaños mantienen una relación oculta hasta que son descubiertos (Gómez, 2001).

514 Aquí presentamos la traducción propia. En el anexo 4 exponemos literalmente la versión original encontrada en el Archivo de Espira.

C. Idiosincrasia del poeta
(Stein, 2020b, p. 78).

3.5.3. Objetivos, voluntad y acción.

Como factores que intervienen en el proceso educativo, Edith Stein, en su planteamiento teórico, ha situado en una posición relevante a la libertad y a la voluntad de cada persona al considerar que éste es un proceso que ella misma ejerce sobre sí. No olvida ni descarta la intervención de otros agentes externos, afirmando que en la configuración de la persona existe una parte innata y otra adquirida.

El conocimiento guía a la voluntad, es decir, la persona necesita tener unas metas para poner en acción la voluntad. Al mismo tiempo, los objetivos necesitan ser iluminados por el entendimiento, el cual presenta un fin como un destello de la verdad, de lo bueno y de lo bello. De esta forma Edith Stein vinculaba la voluntad con la jerarquía de valores propia de cada persona. La voluntad, como herramienta para pasar de la pasividad a la actividad, necesita de la intervención del sentimiento y de la libertad personal. En esta confrontación entre voluntad y sentimientos, el individuo no siempre logra orientar la acción hacia la meta más óptima. Por ello ha planteado la necesidad de educar la memoria, el entendimiento y la voluntad con el fin de que la acción no esté dominada por los instintos y la persona gane en libertad de acción. Valoraba, en su curso *Problemas de formación de la mujer,* a la escuela primaria como instrumento para educar y ordenar la relación entre voluntad, razón y acción (Stein, 2003).

a) Establecimiento de objetivos.

La mera acción no es suficiente. Ya hemos visto cómo presenta la necesidad de unos objetivos o principios concretos que guíen la acción. Además de los fines, es necesario el previo conocimiento de los medios con los que se cuentan para realizar cualquier acto. Por ello ha concretado dos puntos de apoyo sobre los que se deben establecer los objetivos: un buen autoconocimiento de las fortalezas y limitaciones; el establecimiento de un modelo de persona hacia el que cada uno dirige su acción.

Los seis enunciados que propuso como material para el desarrollo de la expresión oral y escrita en conexión con el establecimiento de objetivos para emprender la formación de la persona tuvieron como base la literatura leída en clase. El autor más utilizado para esta tarea fue Schiller, pues recurrió a él en cinco de las seis propuestas. Según Herrmann (s.f.), Edith Stein estaría haciendo referencia a la psicología del desarrollo contemplando el crecimiento corporal y el anímico. En tres de estas ocasiones, en 1925-1926, 1928-1939 y 1930-1931, Edith Stein estableció enunciados similares procedentes de una misma cita extraída de *Wallenstein* (Stein, 2020b, p. 25). En los tres casos la propuesta de ensayo fue dirigida a las alumnas de quinto curso:

- «La persona crece con sus más grandes objetivos.»[515]
- «La persona crece con sus más grandes metas. (Fundamentación)»[516].

Beckmann-Zöller (Stein, 2020b, p. 25) asocia la disertación del año 1925-1926 con una *Hoja explicativa* de Edith Stein. Nosotros consideramos que el contenido de este documento pudo ser utilizado también en los años posteriores en los que trabajó el mismo epígrafe. En ella expone a las futuras maestras la existencia de una relación directa entre el valor de las metas que cada persona se establece y el esfuerzo empleado para su consecución. Incluye además una fundamentación antropológica desde donde reflejar la capacidad del ser humano para desarrollarse apoyándose en las fuerzas corporales y anímicas particulares:

> La persona crece con sus más grandes objetivos
>
> A. Explicación
>
> a. Imagen
>
> b. Mentalmente: cuanto más elevadas son las tareas a las que se enfrenta la persona,
>
> 1. tanto más fuerzas afloran en ella,
>
> 2. con más fuerza se despliegan,
>
> 3. tanto a algo mayor puede aspirar.
>
> B. La persona crece con sus más grandes objetivos, porque:

[515] Traducción propia. Este epígrafe se repite dos veces: «3.) <„>Es wächst der Mensch mit seinen größer Zwecken<“>» (Stein, 2020b, p. 25). Enunciado presentado como deberes escolares a las alumnas de quinto durante el año 1925-1926. «4.) <„>Es wächst der Mensch mit seinen größer Zwecken<“>» (Stein, 2020b, p. 71). Enunciado presentado a las alumnas de quinto durante el año 1930-1931.

I. es un organismo en cuerpo y alma configurado para desarrollarse

II. las fuerzas corporales y anímicas son desarrolladas mediante su puesta en acción (talento, inteligencia, voluntad, fantasía, carácter y sentido).

III. La puesta en acción se ajusta a los objetivos que nos marcamos, mejor dicho, los que nos han puesto: cuanto mayores son los objetivos, más fuerte y diversa es la puesta en acción, mayor es la eficacia.

C. Junto con la persona, crecen los objetivos.

(Stein, 2020b, p. 25).

Además de *Wallenstein*, Edith Stein se sirvió de la poesía de Schiller titulada *Esperanza*[517] (Stein, 2020b, p. 35) para tomar de ella una frase y plantear a las alumnas de cuarto del año 1927-1928 la composición de un ensayo enfocado a la aspiración de la superación personal, recurriendo a la esperanza como guía de la vida:

- «El ser humano espera siempre mejorar.»[518]

Con el objetivo de tratar el establecimiento de objetivos realistas y factibles pero sin olvidar la aspiración por lo más perfecto, fijó un tema de redacción en el grupo de cuarto de 1924-1925. Según la aportación de Beckmann-Zöller (Stein, 2020b, p. 19), la obra literaria que sirvió de base en este punto fue *Hojas del otoño tardío*[519] del escritor alemán Emanuel Geibel:

- «Mantén siempre tu mirada hacia lo más alto, pero hoy aspira a aquello que hoy puedas lograr.»[520]

Solamente en una ocasión, en 1929-1930, recurrió a Goethe para emprender con las alumnas de quinto la reflexión sobre las metas personales. Según identifica Beckmann-Zöller (Stein, 2020b), Edith Stein se sirve de una cita de la obra *Torcuato Tasso* del

---

[516] Traducción propia. El enunciado del año 1928-1929 sufre solo una pequeña variación respecto a los anteriores. En esta ocasión termina la propuesta con una petición de fundamentación: «1.) <„>Es wächst der Mensch mit seinen größer Zwecken.<"> (Begründung)» (Stein, 2020b, p. 54).

[517] *Hoffnung,* poema escrito por Schiller en 1797. El título del ensayo propuesto es una cita literal tomada de esta poesía: «„Die Welt wird alt und wird wieder jung, / Doch der Mensch hofft immer Verbesserung"» (Stein, 2020b, p. 35). Traducción propia: «El mundo se hace mayor y nuevamente joven, pero el ser humano siempre espera mejorar».

[518] Traducción propia. «2.) b. Der Mensch hofft immer Verbesserung.» (Stein, 2020b, p. 35).

[519] *Spätherbstblätter*, poema escrito en 1877 (Stein, 2020b, p. 19).

[520] Traducción propia. «5.) „Immer behalte getreu vor Augen das Höchste, doch heute / Strebe nach dem, was heute du zu erreichen vermagst."» (Stein, 2020b, p. 19).

mencionado autor para fijar el enunciado del tema. En éste introduce la invitación de buscar la orientación adecuada a la hora de plantear los objetivos más afines a cada persona. En este caso concreto aprovechó para realzar el papel de la mujer:

- «Si queréis saber lo que os conviene, preguntad sólo a las mujeres nobles.»[521]

En la *Hoja explicativa* (Stein, 2020b, p. 65) redactada a propósito para el debate suscitado a raíz de este epígrafe, podemos observar el enfoque que quiso dar a este tema en este momento. Claramente observamos que quiso trasmitir a las futuras maestras el valor imprescindible de la mujer como transmisoras y guardianas de una costumbre moral y ética que potencie su dignidad, su integridad y el respeto a su persona. Y termina estableciendo una relación directa entre valoración de la mujer y grado de civismo de una sociedad:

> Quieres saber lo que te conviene, pregunta sólo a las mujeres nobles
> A. Las mujeres son guardianas de la ética (ética y moral).
> B. Las mujeres nobles son llamadas a ser guardianas de la ética:
> I. Ellas pueden serlo, porque tienen un agudo sentido:
> 1. para el bien,
> 2. para la belleza.
> II. Ellas deben serlo, porque ellas son instruidas para la conservación de la ética:
> 1. Donde las costumbres no son respetadas, las mujeres están a merced de la violencia bruta;
> 2. se pierde la dignidad interior de la mujer.
> C. La posición de la mujer como reflejo del civismo de una época.
> (Stein, 2020b, p. 65).

b) Motivación y seguridad en la toma de decisiones.

Toda acción debe ir precedida de una motivación capaz de mover la voluntad. La educación de la voluntad se consigue mediante el ejercicio de determinadas tareas como el elegir, decidir, superar, perseverar… Aunque el educador debe considerar también que el

cuerpo actúa de condicionante pues la vitalidad o cansancio influyen directamente en la voluntad de acción. La intervención pedagógica ha de estar orientada a educar la acción por la que la persona, como ser espiritual, aprehende la realidad exterior y la procesa en su interior y con ello se va actualizando la configuración de la personalidad.

Sirviéndose de la lectura de *Ifigenia en Táuride* de Goethe (Stein, 2020b, p. 52), Edith Stein quiso hacer con sus alumnas de cuarto del año 1928-1929 una reflexión sobre la motivación que mueve la acción. Para ello les propuso el siguiente enunciado tomado una referencia de la citada obra:

- «Motivación y amor son las alas para grandes acciones.»[522]

De las obras de Schiller pudo extraer ideas para educar la capacidad de decisión mediante el análisis de los actos de los protagonistas de las narraciones. Durante dos años consecutivos, 1929-1930 y 1930-1931, trabajó con las alumnas de quinto el mismo enunciado enfocado a esta reflexión a partir de la obra de *Wallenstein*:

- «La hora de la decisión de *Wallenstein*»[523].

Recordamos que la Orden Ministerial de 2 de agosto (8 de agosto, 1912) había determinado el conocimiento y análisis de los refranes populares como parte de los contenidos curriculares de las asignatura de Literatura. Edith Stein utilizó uno de ellos para trabajar el desarrollo de la expresión escrita al mismo tiempo que pretendía fomentar a sus alumnas la seguridad en la toma de decisiones. En este sentido, tanto en 1923-1924 como en 1927-1928 planteó el siguiente ensayo a sus alumnas de tercero y sexto de Liceo respectivamente:

- «Lo recién arriesgado, está medio ganado.»[524]

---

[521] Traducción propia. «3.) a. <„>Wollt ihr wissen, was sich ziemt, so fragt nur bei edlen Frauen an.<“>» (Stein, 2020b, p. 65).

[522] Traducción propia. «2.) a. <„Und> Lust und Liebe sind die Fittiche zu großen Taten. <“>» (Stein, 2020b, p. 52).

[523] Traducción propia. Enunciado propuesto como deberes escolares a las alumnas de quinto en el año 1929-1930: «2.) a. Wallensteins Entscheidungsstunde.» (Stein, 2020b, p. 65). Enunciado propuesto como deberes escolares a las alumnas de quinto en el año 1930-1931: «II.) b. Wallensteins Entscheidungsstunde.» (Stein, 2020b, p. 72).

[524] Traducción propia. Corresponde a la traducción del refrán alemán: «1. <„>Frisch gewagt ist halb gewonnen.<“>» (Stein, 2020b, p. 92). Este mismo refrán fue trabajado también en el curso de sexto de Liceo en el año 1927-1928: «3.) <„>Frisch gewagt ist halb gewonnen<„>» (Stein, 2020b, p. 43). No obstante, el equivalente en el refranero español es: «Obra empezada, obra medio acabada».

En relación a este punto existe una *Hoja explicativa* (Stein, 2020b, p. 43) de las redactadas por Edith Stein que completan la información sobre este enunciado. En las anotaciones aquí realizadas se concentran los puntos esenciales que transmitió a las alumnas para llevar adelante un adecuado proceso de decisión y emprendimiento de la intervención. Partiendo de la predisposición personal, incluye el establecimiento de objetivos realistas, los medios internos y externos con los que cuenta la persona para emprender la acción, la perseverancia, especialmente ante las dificultades, y finalmente, siendo fiel a su antropología teológica, añade la necesidad de adecuación de los objetivos personales con la voluntad de Dios:

> Lo recién arriesgado, está medio ganado
>
> A. Un ejemplo (el triunfo), breve explicación.
>
> B. Quien acomete una cosa con valentía, tiene ya casi la mitad conseguida, entonces
>
> *Quid*[525]. I. El valor da la fuerza para poder hacer un rápido progreso
>
> II. Quien se aventura, encuentra fácilmente los medios y los aprovecha sin reparos.
>
> *Cur*[526]. I. La consecución de un objetivo depende
>
> 1. de que se encuentren los medios adecuados,
>
> 2. de que sean utilizados,
>
> 3. que las fuerzas alcancen hasta el final.
>
> II. La persona tiene más posibilidades de conseguir el objetivo,
>
> 1. al disponer fácilmente de sus propias fuerzas,
>
> 2. cuando comprende las circunstancias exteriores y sabe cómo utilizarlas.
>
> 3. se posee perseverancia.
>
> III. Quien se arriesga, confía
>
> 1. en sus propias fuerzas y las emplea para el objetivo.
>
> 2. tiene ojos vigilantes, los cuales le descubren cuáles son los instrumentos externos que son útiles para su objetivo.
>
> 3. No se deja intimidar por las dificultades.
>
> Contra: con la pronta decisión se ha ganado solo la mitad:
>
> 1. se necesita perseverancia
>
> 2. la ayuda de Dios (el objetivo debe ser grato a Dios).
>
> (Stein, 2020b, p. 43).

[525] Edith Stein escribe en latín *Quid*, que se traduce por: ¿qué?.

La importancia de formar personalidades seguras llevó a Edith Stein a abordar este tema en tres ocasiones más, 1926-1927, 1928-1929 y 1929-1930, en los niveles de cuarto y sexto de Liceo. También se sirvió del prescriptivo estudio de los refranes y propuso este mismo enunciado en los tres años:

- «El mundo pertenece a los valientes.»[527]

En el Archivo de Espira se encuentra una *Hoja explicativa* (Stein, 2020b, pp. 28-29) que tiene el mismo título y se asocia a este tema. Según podemos comprobar, Edith Stein mantiene su postura respecto a la consideración del equilibrio que se ha de establecer entre los beneficios externos y la riqueza interna a la persona. Además permanece la idea de trasmitir a las alumnas su convicción de necesitar la ayuda de Dios y ajustarse a su voluntad:

> <u>El mundo pertenece a los valientes</u>
>
> A. Breve definición de sentido.
>
> B. El mundo ofrece al valiente todo lo que él necesita.
>
> I. Explicación: qué gana el que se atreve a emprender algo:
>
> 1. Una posición, la cual le da ingresos y reputación;
>
> 2. Los placeres de la vida;
>
> 3. Riqueza interior (reflexión sobre uno mismo, reflexión sobre los otros, reflexión sobre Dios).
>
> II. ¿Porqué es así?
>
> 1. Quien confía en sus propias fuerzas, (dicha confianza) realmente le lleva a desarrollar y poner a prueba lo que puede lograr.
>
> 2. Quien confía en Dios, Dios le ayuda.
>
> III. Algún valiente naufraga (fracasa)
>
> 1. Porque empieza sin verificar sus fuerzas;
>
> 2. Porque no pregunta por la Voluntad de Dios.
>
> C. Decisión: en los casos mencionados apenas se muestra verdadera valentía.
>
> (Stein, 2020b, pp. 28-29).

---

[526] Edith Stein escribe en latín *Cur*, que se traduce por: ¿por qué?.

[527] Traducción propia. La primera presentación del tema corresponde al año 1926-1927 como deberes escolares para las alumnas de cuarto: «2.) <„>Dem Mutigen gehört die Welt.<“>» (Stein, 2020b, p. 28). La siguiente ocasión fue con las alumnas sexto de Liceo en el año 1928-1929: «1.) <„>Dem Mutigen gehört die Welt. <“>» (Stein, 2020b, p. 59). Y la tercera vez la encontramos en el año 1929-1930 en el nivel de cuarto: «1.) <„>Dem Mutigen gehört die Welt.<“>» (Stein, 2020b, p. 62).

Una personalidad segura y sólida en la toma de decisiones implica también, para Edith Stein, tener prudencia y saber reflexionar. De forma explícita abordó esta cuestión en dos ocasiones con las alumnas de cuarto curso, en 1924-1925 y en 1930-1931 respectivamente. Para ello se sirvió de una expresión del mariscal Helmuth Karl Bernhard[528] (Stein, 2020b, p. 20) y estableció el siguiente tema de ensayo:

- «¡Primero analizar, después arriesgar!»[529]

Añadimos en este punto otra propuesta de redacción que encontramos en una de las *Hojas explicativas*[530]. Según Beckmann-Zöller (Stein, 2020b, p. 86), se trata de una cita extraída de la obra *El ideal y la vida*[531] de Schiller. Consideramos que a raíz de él propuso reflexionar sobre la influencia de los estímulos externos y la paz interior que busca la persona frente a los momentos en los que se tiene que tomar decisiones:

- «Entre la felicidad sensual y la paz interior, solo permanece en la persona la temerosa elección.»[532]

c) Constancia y práctica para alcanzar la meta.

Los objetivos impulsan la acción, pero además hace falta constancia y esfuerzo para alcanzar las metas propuestas y así lo trasmitía también a las futuras maestras. Un acto puntual no configura a la persona pero sí la predispone para repetir la acción. Las acciones pueden ser dominadas por la voluntad mediante una habitual ejercitación (Stein, 2003). Insistió en ello en dos ocasiones diferentes, 1924-1925 y 1927-1928, planteando sendos ensayos partiendo de la misma referencia. Se trataba, según Beckmann-Zöller (Stein, 2020b, 21), de una cita extraída de la obra de Christoph Martin Wieland[533] *Oberon*[534]. El enunciado se mantuvo idéntico en los grupos de quinto y cuarto a los que fue dirigido:

---

[528] Conde Helmuth Karl Bernhard von Moltke (1800-1891). Militar alemán, fue nombrado Jefe del Estado Mayor en 1906 (Deutsche Biographie, 2020).

[529] Traducción propia. Enunciado del año 1924-1925: «8.) <„>Erst wägen, dann wagen!<“>» (Stein, 2020b, p. 20). Enunciado del año 1930-1931: «1.) <„>Erst wägen, dann wagen!<“>» (Stein, 2020b, p. 68).

[530] (Stein, 2020b, p. 86). No tenemos constancia ni de la fecha de propuesta ni del grupo al que fue dirigido.

[531] *Das Ideal und das Leben.* Poesía filosófica de Schiller publicada por primera vez en 1795 con este título. Posteriormente se publicó bajo el título *Das Reich der Formen* (Stein, 2020b, p. 86).

[532] Traducción propia. «2.) <„>Zwischen Sinnenglück und Seelenfrieden bleibt dem Menschen nur die bange Wahl.<“>» (Stein, 2020b, p. 86).

[533] Christoph Martin Wieland (1733-1813), poeta, traductor alemán y editor del tiempo de la Ilustración.

- «Es propio de las almas honradas no hacer nada a medias.»[535]

La idea de la constancia y la paciencia la trasmitió durante su primer año como docente (1923-1924) a las alumnas de cuarto. Para ello se sirvió de un refrán popular alemán como centro de interés:

- «Lo bueno lleva su tiempo.»[536]

En otras ocho ocasiones subyacen citas extraídas de diversas obras literarias que tuvieron que ser leídas durante su formación. De forma explícita pidió a las alumnas de quinto durante el curso 1924-1925, la composición de una redacción donde argumentasen sobre el valor del trabajo y la diligencia como fortaleza para el éxito. El título, que corresponde a una cita de Johan Fischart[537], fue expuesto de la siguiente manera:

- «Trabajo y diligencia son las alas para ir sobre los ríos y las colinas.»[538]

Siguiendo el contenido de la *Hoja explicativa* correspondiente a este tema (Stein, 2020b, pp. 20-21) encontramos cómo remarcaba el esfuerzo como herramienta para superar las dificultades externas e internas de la persona, las cuales pueden poner en peligro la consecución de los objetivos. Siguiendo las reflexiones de Herrmann (s.f., p. 49) sobre este contenido, Edith Stein estaría contemplando como condicionantes externos al entorno social las condiciones económicas y la salud, mientras que como aspectos limitadores internos se identificarían la falta de talento, de fuerza de voluntad, de fortaleza de carácter y de autocontrol. Por tanto, se mostraba realista ante sus alumnas al recordar que no todas las metas son factibles, bien por falta de predisposiciones naturales, bien por no ajustarse a la voluntad de Dios:

> Trabajo y diligencia son las alas para ir sobre los ríos y las colinas

---

534 *Oberon,* poema épico compuesto por Wieland.

535 Traducción propia. Enunciado presentado a las alumnas de quinto durante el año 1924-1925: «6.) „Nichts halb zu tun ist edler Geister Art.“» (Stein, 2020b, p. 21). Enunciado presentado a las alumnas de cuarto durante el año 1927-1928: «10.) <„>Nichts halb zu tun ist edler Geister Art.<“>» (Stein, 2020b, p. 34).

536 Traducción propia. «7. <„>Gut Ding will Weile haben.<“>» (Stein, 2020b, p. 92).

537 Johan Fischart (1546-1591), abogado alemán y escritor satírico. Edith Stein no nombra directamente a este autor en su enunciado. Nosotros nos acogemos a la referencia establecida por Beckmann-Zöller (Stein, 2020b, p. 20).

538 Traducción propia. «2.) „Arbeit und Fleiss, das sind die Flügel, / So führen über Strom und Hügel.“» (Stein, 2020b, p. 20).

A. Transición desde la imagen al sentido intelectual.

B. I. Explicación:

Las dificultades son superadas a través de un esfuerzo tenaz:

1. Externas (deficiencias corporales, pobreza, enemigos).

2. Internas (escasez de talento, tendencia a la dispersión, falta de voluntad).

II. Fundamentación:

1. A través del esfuerzo, las fortalezas son desarrolladas y reforzadas;

2. A través de la constante puesta en práctica de las fortalezas, poco a poco pueden alcanzarse incluso los objetivos más lejanos.

III. Argumentos en contra:

No todos los objetivos pueden ser conseguidos mediante trabajo y diligencia:

1. Sobretodo ninguno que supere nuestras capacidades.

2. Ninguno que vaya en contra de la Voluntad de Dios.

C. Decisión: trabajo y diligencia en la adecuada predisposición con la guía de Dios.

(Stein, 2020b, pp. 20-21).

La obra de Schiller (Stein, 2020b) le permitió resaltar en tres ocasiones el valor de la práctica y la paciencia para la perfección de la tarea emprendida y poder alcanzar la meta. A partir de *Guillermo Tell* (Stein, 2020b) propuso los siguientes ensayos:

- «Lo que un maestro quiere llegar a ser, se practica durante tiempo.»[539]
- «Pronto se ejercita, el que quiere llegar a ser un maestro.»[540]

Para trabajar por tercera vez esta idea mediante la obra de Schiller escogió *La sabiduría de Confucio*[541]. En el año 1927-1928 planteó a las alumnas de sexto de Liceo la elaboración de una redacción con el siguiente enunciado, el cual corresponde a una cita de la mencionada obra:

- «Solo la perseverancia conduce a la meta.»[542]

---

[539] Traducción propia. «3. <„>Was ein Meister werden will, übt sich bei Zeiten.<“>» (Stein, 2020b, p. 71).

[540] Traducción propia. «3.) a. <„>Früh übt sich, wer ein Meister werden will.<“>» (Stein, 2020b, p. 45). Siguiendo el análisis de Beckmann-Zöller (Stein, 2020b, p. 45) comprobamos que en este caso se trata de una adaptación de una cita literal contenida en la obra *Guillermo Tell*: «„Früh übt sich, was ein Meister werden will“» (Stein, 2020b, p. 71). Traducción propia: «Pronto se practica, lo que un maestro quiere llegar a ser».

[541] *Sprüche des Konfucius* (1788-1805). Vinculación realizada por Beckmann-Zöller (Stein, 2020b, p. 46).

[542] Traducción propia. «4.) a. <„>Nur Beharrung führt zum Ziel.<“>» (Stein, 2020b, p. 46). Enunciado perteneciente al apartado de deberes escolares de sexto de Liceo durante el año 1927-1928.

Goethe fue otro de los literatos que habían sido leídos en clase y de cuyas obras pudo extraer alguna cita en conexión con la constancia y el esfuerzo. El poema de Goethe *Natur und Kunst* le sirvió de fuente de inspiración (Stein, 2020b, p. 52) para proponer un título de redacción en 1928-1929 a las alumnas de cuarto curso. En esta ocasión, como veremos más adelante en la *Hoja explicativa* correspondiente, subyace la idea de la necesidad del establecimiento de límites en la educación. Herrmann (s.f., p. 8) añade un propósito más en este planteamiento pues ve en él la intención de trasmitir, lo que sería para Edith Stein, un objetivo de vida propio basado en la verdad del ser:

- «En vano se esforzarán los espíritus no comprometidos por alcanzar la más pura perfección.»[543]

La perfección a la que hizo referencia Edith Stein en este apartado, la cual estaba sustentada en su visión antropológica cristiana, tiene para Herrmann (s.f., p. 9) una doble faceta: la perfección de nuestra entrega o rendimiento y la perfección de la humanidad.

En las *Hojas explicativas* que se asocian a este epígrafe (Stein, 2020b, pp. 52-53) comprobamos cómo pretendía trasmitir a las alumnas la existencia de una relación directa entre el establecimiento y respeto de normas junto con la correcta ordenación de la persona y su entorno, para la consecución exitosa del camino de perfección de los dos ámbitos que destacó Herrmann (s.f.). Según expuso Edith Stein en el *Esquema pedagógico*, además de la armonía consigo mismo y con el exterior, la persona también necesita tenerla con Dios. Terminaba afirmando la necesidad de la determinación de límites ante la propia dificultad de la naturaleza humana para luchar contra los propios impulsos mediante la puesta en marcha de una adecuada libertad de acción:

> En vano se esforzarán los espíritus no comprometidos por alcanzar la más pura perfección
>
> A. La culminación de la dimensión pura = perfección
>
> 1. del rendimiento
>
> 2. de la persona
>
> B. Espíritus libres: personas que no se moderan
>
> I. Espíritus libres son tales que no se dejan moderar:

1. en sus impulsos y pasiones a través de la razón y la obediencia bajo ley humana y divina.

2. en su afán

a. de felicidad a través de la consideración por las personas que están a su lado y de la voluntad de Dios.

b. de conocimiento y eficacia profesional a través de los límites de su naturaleza individual y humana.

II. No conseguirán la perfección:

a. como personas

1.ninguna correcta ordenación de sus fuerzas anímicas

2. ninguna armonía con las personas de su entorno[544].

3. ninguna armonía con Dios.

b. en su rendimiento

1. quien tiene un afán desmedido para alcanzar conocimiento. Este cae en el error o en la enfermedad.

2. las exigencias por los propios rendimientos que no se ajustan a las propias fuerzas conducen al colapso.

C. Las fuerzas limitadas de la persona le obligan a poner límites. (En la limitación es cuando se descubre al maestro[545]). En la obediencia mi alma se siente siempre más gratamente libre[546].

(Stein, 2020b, pp. 52-53).

Del mismo poema de Goethe *Natur und Kunst,* Edith Stein tomó un versículo (Antikoerperchen Lyrik Datenbank, 2020) y lo estableció como título de ensayo para las alumnas de quinto del año 1930-1931. En su narración tuvieron que redactar argumentos sobre la relación entre sacrificio y objetivos de perfección:

- «Quien quiera algo grande, debe esforzarse al máximo.»[547]

---

[543] Traducción propia. «3.) a. <„>Vergebens werden ungebund'ne Geister / Nach der Vollendung reiner Höhe streben.<“>» (Stein, 2020b, p. 52). Son los versos 10 y 11 de la tercera estrofa de este poema de Goethe, *Natural y artificial*, poema escrito en 1800 (Stein, 2020b, p. 52).

[544] En el manuscrito original conservado en el archivo de Espira, falta la palabra final de esta frase. Hemos seguido la argumentación aportada por Beckmann-Zöller (Stein, 2020b, p. 52), por la que se deduce que Edith Stein está haciendo referencia en este momento a la armonía con el prójimo.

[545] Según Beckmann-Zöller (Stein, 2020b, p. 53), esta frase corresponde al verso 13 de la cuarta estrofa del mismo poema de Goethe *Natur und Kunst.*

[546] Esta última frase de esta *Hoja explicativa* corresponde a una cita de la obra de Goethe *Ifigenia en Táuride* (Stein, 2020b, p. 53).

El máximo esfuerzo ante las más grandes aspiraciones es algo que recomendaba en este momento a sus alumnas. Pero, según podemos ver en las *Hojas explicativas* correspondientes a este tema (Stein, 2020b, p. 72), siempre se tiene que asumir que somos seres limitados. La mejor forma de emprender grandes objetivos será reconociendo los talentos específicos de cada persona y, a partir de ellos, concentrar toda la fuerza de voluntad para alcanzar la meta propuesta:

> Quien quiera algo grande, debe esforzarse al máximo
> A. Lo grande: extraordinaria acción, obra y autoconfiguración
> B. La fuerza de la persona está limitada, debe reunirlas
> I. Todas las fuerzas concentrarlas en una acción,
> II. Destinar toda la fuerza a los talentos destinados a la obra.
> III. A través de la voluntad se dominan todas las fuerzas, de este modo se ajustan a la adecuada ordenación.
> C. ¿Es suficiente con esforzarse uno mismo?
> 1. Lo malo en la persona se opone a lo grande (= el bien).
> 2. ¿Por qué es algo grande, cuando una persona se esfuerza al máximo?
> (Stein, 2020b, p. 72).

d) Los beneficios de la acción y la necesidad de descanso.

Como heredera de las tradiciones de una familia hebrea integró la consideración del trabajo como una bendición al que hay que entregarse plenamente (García Rojo, 1998). Por su experiencia personal presentó a sus alumnas el trabajo como algo positivo y beneficioso para la persona, trabajándolo desde diversos puntos de vista, Pedagogía, Psicología, Ética y Religión (Herrmann, s.f., p. 40). En dos ocasiones tomó un refrán como centro de interés y propuso como tema de reflexión para las alumnas de quinto en dos años diferentes, 1927-1928 y 1930-1931, la visión del trabajo como fuente de enriquecimiento de la persona:

- «El trabajo es fuente de virtud.»[548]

---

[547] Traducción propia. «III.) a. <„>Wer Großes will, muß sich zusammenraffen.<“>» (Stein, 2020b, p. 72). Este enunciado también se encuentra escrito como pregunta número uno en una de las *Hojas explicativas* de las que se conservan en el Archivo de Espira (Stein, 1923-1931, n. 7).

[548] Enunciado planteado a las alumnas de quinto en el año 1927-1928: «2. <„>Arbeit ist der Tugend Quell<“>» (Stein, 2020b, p. 36). Enunciado planteado a las alumnas de quinto en el año 1930-1931: «7.) <„>Arbeit ist der Tugend Quell<„>» (Stein, 2020b, p. 71).

En la *Hoja explicativa* de Edith Stein que se conserva y lleva por título este mismo enunciado, se aprecia cómo trasmitía la relación entre el hacer y la configuración de la personalidad, así como el establecimiento de hábitos y vicios y la necesidad de la gracia para la realización de la tarea:

> Trabajo preliminar: una aclaración del concepto.
> I. Explicación gráfica del sentido: ejemplo de un hombre el cual, a través del trabajo, madura en la virtud (= capacidad ética).
> II. Explicación intelectual del sentido:
> La acción efectiva perseverante posibilita la maduración de la capacidad ética:
> 1. El trabajo objetivo otorga a la persona
> a. Sosiego y claridad del pensamiento
> b. Firmeza de la voluntad
> c. Un estilo de vida ordenado.
> 2. El trabajo que en uno mismo produce
> a. Liberación de las malas tendencias y costumbres.
> b. Tendencia duradera hacia el bien en el pensar y en el obrar.
> III. ¿Por qué es esto así?
> 1. La virtud es una actitud duradera hacia el bien en el pensar y en el obrar.
> 2. No está presente de forma natural en la persona, sino que debe ser adquirida.
> a. a través de la lucha contra los instintos opuestos.
> b. a través de un entrenamiento positivo del espíritu.
> 3. Los dos son realizados por el trabajo.
> IV. Objeciones:
> 1. ¿Es solamente el trabajo la fuente de la virtud?
> No, se necesita en mayor o menor medida la gracia.
> 2. ¿Puede surgir del trabajo también el vicio?
> a. La atrofia del alma a través de la actividad externa en el trabajo material.
> b. Vanidad y pedantería en el trabajo subjetivo.
> C. Conclusión.
> (Stein, 2020b, pp. 36-37).

Continuando con esta visión positiva del trabajo, en el curso escolar de 1926-1927 las alumnas de cuarto tuvieron un tema de redacción cuyo epígrafe corresponde a una referencia de *La novia de Messina* (Stein, 2020b, p. 28). En él llamaba a reflexionar sobre el beneficio que se obtiene del trabajo:

- «Acción trae la bendición.»[549]

Leyendo la *Hoja explicativa* de Edith Stein que tiene este mismo título (Stein, 2020b, p. 28) podemos certificar su intención de transmitir los beneficios personales, tanto intelectuales como espirituales, que el buen hacer conlleva. Incluye también una llamada a reflexionar sobre los peligros que se derivan de un exceso de trabajo. No olvida hacer una alusión a la gracia divina:

> Acción trae la bendición
> A. Una imagen de trabajo feliz.
> B. La puesta en práctica de las fortalezas produce grandes frutos
> I. La puesta en acción de las fortalezas corporales aporta
> 1) Salud
> 2) Bienes materiales
> 3) Sentimiento de alegría y satisfacción
> II. La puesta en acción de las fuerzas intelectuales aporta
> 1) Bienes espirituales
> a) Conocimiento
> b) Obras de arte
> c) Adelantos técnicos
> 2) Salud del alma
> a) Fortalecimiento del entendimiento
> b) Fortalecimiento de la voluntad
> c) Dominio sobre las inclinaciones dañinas
> 3) La actividad del intelecto en la vida de la fe llama a la gracia de Dios.
> C. También hay exageraciones en el trabajo.
> (Stein, 2020b, p. 28).

Siguiendo esta línea de intervención, añadió a partir de una cita de *La canción de la campana* de Schiller (Stein, 2020b, p. 63) otra propuesta similar unos años después. En 1929-1930, también a un grupo de cuarto, solicitó el siguiente tema de redacción:

- «La bendición es el premio del esfuerzo.»[550]

---

[549] Traducción propia. «1.) <„>Sich regen bringt Segen.<“>» (Stein, 2020b, p. 28).

Al presentar el peligro de caer en un exceso de trabajo desordenado, expuso la necesidad de establecer momentos de descanso. Para ello nuevamente se sirvió de la literatura leída en clase para extraer una referencia asociada a esta cuestión. Desde una misma cita extraída de la obra de Goethe *Diván de oriente y occidente* (Stein, 2020b, p. 42), planteó en tres ocasiones, 1925-1926, 1927-1928 y 1928-1929, los siguientes títulos a grupos de quinto y sexto:

- «Todavía es de día, ¡entonces se activa el hombre! La noche cae, entonces nadie puede actuar.»[551]
- «Todavía es de día, se activa el hombre. La noche viene, entonces nadie puede actuar.»[552]
- «Todavía es de día, entonces se activa el hombre; La noche entra, entonces nadie puede actuar.»[553]

En la *Hoja explicativa* que asociamos a este tema, cuyo título contiene la primera parte de los enunciados anteriores, podemos comprobar que cuando Edith Stein hablaba de la dualidad entre trabajo y descanso no solo quería hacer referencia a la jornada laboral diaria sino también a la vital. Incluye además como objetivo de la acción desarrollar al máximo los talentos particulares mientras las circunstancias lo permitan, así como el cuidado de la relación con el prójimo. De esta manera, según Herrmann (s.f., p. 43), no está valorando el trabajo en sí mismo sino por la contribución que se hace a la humanidad:

> Todavía es de día…
> A. Un día de cosecha (Ejemplo para el sentido literal).
> B. La persona debe estar activa durante el día, porque por la noche no podrá:
> I. Debe formarse durante la juventud, porque en la vejez no podrá más:
> 1. adquirir conocimiento,
> 2. educar la voluntad

---

[550] Traducción propia. «1.) b. <„>Segen ist der Mühe Preis.<“>» (Stein, 2020b, p. 63). Enunciado correspondiente al apartado de deberes escolares.

[551] Traducción propia. Enunciado propuesto a las alumnas de quinto durante el año 1925-1926: «7.) <„>Noch ist es Tag, da rühre sich der Mann! Die Nacht bricht an, da niemand wirken kann.<“>» (Stein, 2020b, p. 24).

[552] Traducción propia. Enunciado propuesto a las alumnas de sexto de Liceo como deberes escolares durante el año 1927-1928: «2.) a. <„>Noch ist es Tag, es rühre sich der Mann. Es kommt die Nacht, da niemand wirken kann.<“>» (Stein, 2020b, p. 44).

3. buscar una filosofía de vida.

II. Debe estar activo en los días en los que tenga salud, porque cuando esté enfermo no podrá:

1. Aprovechar al máximo sus talentos, para rendir de forma adecuada en el trabajo.

2. Hacer el bien a los demás.

III. Debe aprovechar "el tiempo de vida de los demás" para demostrarles su amor.

IV. Debe aprovechar su tiempo vital antes de que llegue la noche de la muerte:

1. Para hacer algo por este mundo;

2. Para contribuir para la eternidad.

C. Para el que durante el día ha estado activo, la noche es el paso hacia un nuevo día. (Stein, 2020b, p. 24).

Continuando con esta temática en la que defiende la armonización del trabajo y el descanso, se sirvió Edith Stein de un refrán para abordar la reflexión correspondiente. La disertación fue realizada con las alumnas de sexto de Liceo y cuarto de Seminario en los años 1928-1929 y 1930-1931 respectivamente. Aunque se trataba del mismo refrán en las dos ocasiones, hizo una pequeña variación entre uno y otro momento, introduciendo en el segundo caso una mención a lo que conlleva la vuelta al trabajo:

- «Es bueno descansar después de un trabajo realizado.»[554]
- «Es bueno descansar después de un trabajo realizado – tras un descanso disfrutado, es bueno trabajar.»[555]

Sobre este asunto se conserva una *Hoja explicativa* que tiene el mismo título que el primer enunciado (Stein, 2020b, p. 59). Con ella podemos certificar la insistencia mostrada por Edith Stein en trasmitir a sus alumnas la consideración del trabajo y el descanso como valores que han de ir unidos para obtener el beneficio adecuado para la persona a corto, medio y largo plazo. En contraposición añade la reflexión del último punto del esquema donde hace referencia a aquellos que no quieren trabajar:

---

553 Traducción propia. Enunciado propuesto a las alumnas de quinto como deberes escolares durante el año 1928-1929: «1.) a. <„>Noch ist es Tag, da rühre sich der Mann; Die Nacht tritt ein, da niemand wirken kann.<">» (Stein, 2020b, p. 55).

554 «4.) <„>Nach getaner Arbeit ist gut ruhen.<">» (Stein, 2020b, p. 59). Enunciado propuesto a las alumnas de sexto de Liceo en el año 1928-1929.

555 «4.) <„>Nach getaner Arbeit ist gut ruhen – nach genossener Ruhe ist gut arbeiten.<">» (Stein, 2020b, p. 69). Enunciado propuesto a las alumnas de cuarto del año 1930-1931.

Es bueno descansar después de un trabajo realizado

A. Los días de vacaciones fueron un beneficio.

B. I. Después de un buen día de trabajo, uno es fortalecido por

1. una tarde tranquila,

2. un sueño sano.

II. Después de un año lleno de trabajo, el descanso de las vacaciones.

III. Después de una agotadora vida, una sosegada vejez y el descanso eterno.

C. El holgazán no conoce todas estas satisfacciones.

(Stein, 2020b, p. 59).

Respecto al segundo de los enunciados anteriores, en el que se incluye la vuelta al trabajo tras el descanso, Beckmann-Zöller (Stein, 2020b, p. 69) y Herrmann (s.f., p. 41) asocian otra *Hoja explicativa* que tiene por título: «La vuelta al trabajo»[556]. En nuestra opinión, en este caso tenía previsto inducir una reflexión sobre el sentido del trabajo y las expectativas personales en relación con su idea de fomentar la interioridad de los educandos:

La vuelta al trabajo

A. Fin de las vacaciones

B. Reflexiones en la vuelta al trabajo

I. Preocupaciones

II. Esperanzas

III. Consideraciones sobre el sentido del trabajo:

1. el objetivo

2. la bendición del trabajo como tal

a. el uso de las fuerzas

b. la paz interior mediante la ordenación equilibrada

c. la protección contra el peligro

d. el trabajo como culto.

C. Semanas amargas, fiestas felices.

(Stein, 2020b, p. 69).

[556] «Rückkehr zur Arbeit» (Stein, 2020b, p. 69).

El punto C del esquema anterior corresponde a una cita de la obra de Goethe *El buscador de tesoros*[557]. Esta referencia le permitía abordar claramente la cuestión que estamos planteando sobre el trabajo y el descanso, razón por la cual la utilizó de forma aislada en distintos grupos y años como título de ensayo:

- «Semanas amargas, fiestas felices.»[558]

En este punto rescatamos la diversión y el descanso como elementos a potenciar entre las maestras según la valoración de Edith Stein. Así lo podemos comprobar en el último enunciado que presentamos en este apartado, el cual fue planteado a las alumnas de cuarto durante el año 1928-1929:

- «Días de diversión –fuente de fortaleza»[559].

Este enunciado se completa con la *Hoja explicativa* correspondiente que coincide en el título (Stein, 2020b, p. 49). En el contenido del esquema que escribió en este documento justifica los ámbitos de la persona que se ven beneficiados por el descanso del trabajo y la diversión como fuente de fortaleza:

A. La vuelta de las vacaciones

B. I. Los días de vacaciones eran días de alegría

a. el descanso corporal

b. el encuentro con los familiares queridos.

c. el disfrute de la naturaleza

II. Nos aportaron vigor

a. frescor corporal

b. frescor espiritual

c. quietud interior y paz

III. La diversión debe llegar a ser fuente de fortaleza para la vida diaria.

---

[557] *Der Schatzgräber* fue escrita por Goethe en 1797. Vinculación realizada por la Profesora Beckmann-Zöller (Stein, 2020b, p. 27).

[558] Traducción propia. La primera vez que lo planteó fue en el año 1923-1924 para las alumnas de tercero: «II. <„>Saure Wochen, frohe Feste.<“>» (Stein, 2020b, p. 91). Además este mismo enunciado lo propuso en cuarto durante el curso 1926-1927: «4.) <„>Saure Wochen! Frohe Feste!<“>» (Stein, 2020b, p. 27). La tercera ocasión aparece en el año 1929-1930 en quinto curso: «4.) <„>Saure Wochen, frohe Feste.<“>» (Stein, 2020b, p. 64). La cita completa de Goethe es: «Tages Arbeit, Abends Gäste, Saure Wochen, Frohe Feste!» (Antikoerperchen Lyrik Datenbank, 2020). Traducción propia: «¡Días de trabajo, tarde de invitados, semanas desagradables, fiestas felices!».

[559] Traducción propia. «4.) Tage der Freude – eine Quelle der Kraft.» (Stein, 2020b, p. 49).

a. las fuerzas acumuladas impulsan la actividad.

b. la alegría apremia a la voluntad para mostrarse agradecida a través del trabajo.

C. Nada es más difícil de soportar[560] …

Fundamentación

B. I. El trabajo y las preocupaciones de la vida debilitan las fuerzas – necesitan renovación

II. Fuentes de nueva fuerza son:

a. Descanso corporal

b. auténticas alegrías espirituales

III. Después de las vacaciones, el trabajo vuelve a realizarse activamente.

(Stein, 2020b, p. 49).

e) Actos de la vida y sus consecuencias en la propia persona y en el prójimo.

En varias ocasiones hará reflexionar a las alumnas sobre el bien y el mal, así como sobre los actos y sus consecuencias para la propia naturaleza y para la humanidad o sociedad en general. En concreto queremos mencionar en este momento las propuestas dirigidas a concretar qué es la culpa. Este era un tema típico que trabajaba con las alumnas de cuarto y quinto de Seminario. Aprovechando la lectura de la obra de Schiller *La novia de Messina* (Stein, 2020b, p. 28), en tres ocasiones estableció como trabajo conclusivo la elaboración de una redacción en la que las alumnas pudiesen expresar y argumentar su punto de vista sobre el valor de la vida como un bien en comparación con el mal y la culpa:

- «La vida no es el mayor de los bienes.»[561]
- «El mayor de los males es la culpa.»[562]
- «La vida no es el mayor de los bienes – Pero el mayor de los males es la culpa.»[563]

---

[560] Este punto fue utilizado como título de ensayo en el nivel de quinto en el año 1925-1926. Procede de una cita de Goethe, *Sprüche* (1827): «„Alles in der Welt ist zu ertragen, / Nur nicht eine Reihe von schönen Tagen.“» (Stein, 2020b, p. 49). Traducción propia: «Todo en este mundo se puede soportar, menos una racha de días buenos».

[561] Traducción propia. Enunciado correspondiente al año escolar 1926-1927 para las alumnas de cuarto: «9.) <„>Das Leben ist der Güter höchstes nicht.<“>» (Stein, 2020, p. 28). Según Beckmann-Zöller, la cita completa está sacada del final de la obra de Schiller *La novia de Messina* (Stein, 2020b, p. 28).

[562] Traducción propia. «1.) b. <„> Der Übel größtes ist die Schuld.<“>» (Stein, 2020b, p. 65). Enunciado correspondiente al año escolar 1929-1930 para las alumnas de quinto.

La culpa no fue vista solo desde el punto de vista del propio sujeto sino también en conexión con las relaciones con el prójimo. En una ocasión introdujo un matiz en el título en el que se trasluce esta idea con el que buscaba la prevención de la elaboración de prejuicios. Tomó como referente la obra de Schiller *Los Piccolomini* y en el año 1928-1929 planteó título del siguiente ensayo para el grupo de quinto:

- «Por la sospecha de la culpa se puede hacer culpable a la persona. (Picc. V.)»[564].

En esta línea de reflexión planteó durante el curso escolar de 1927-1928, también en un grupo de cuarto, la elaboración de una argumentación sobre la relación entre el destino y la culpa a partir de otra de las lecturas de este autor:

- «Culpa y destino en *La novia de Messina*.»[565]

Se vinculan a este enunciado dos *Hojas explicativas* de Edith Stein que tienen el mismo título (Stein, 2020b, p. 34). En ellas vemos cómo hizo énfasis en la relación existente entre las propias acciones como fruto de la libertad personal y las condiciones heredadas de otras generaciones. Ambos factores influyen, según Stein, en la configuración del destino de cada individuo:

> 1. Destino y libertad en la obra de Schiller *La novia de Messina.*
> 2. Los bienes de la vida están desigualmente repartidos entre las generaciones pasajeras.
> (Stein, 2020b, p. 34).

> <u>Culpa y destino en La novia de Messina</u>
> A. ¿Qué se puede entender por culpa y destino?
> B. ¿El sino de las personas viene determinado por su propia acción o por el destino?
> I. Alguno defiende la postura centrada en el drama del destino:
> 1. La maldición de los antepasados;

563 Traducción propia. «II.) <„>b. Das Leben ist der Güter höchstes nicht - Der Über größtes aber ist die Schuld.<“>» (Stein, 2020b, p. 71). Enunciado del año 1930-1931 para las alumnas de cuarto.

564 Traducción propia. «2.) a. Durch den Verdacht der Schuld kann man den Menschen schuldig machen. (<*Die*> *Picc.*<*olomini*> V.)» (Stein, 2020b, p. 56).

565 Traducción propia. «8.) Schuld und Schicksal in Schillers *Braut von Messina*.» (Stein, 2020b, p. 34). Enunciado correspondiente al año escolar 1927-1928.

2. La concatenación de acontecimientos que no pueden ser evitados por ninguna revelación oportuna;

[3. La predisposición hereditaria de la persona.]

II. Sin embargo los acontecimientos pueden ser consecuencia de nuestra propia responsabilidad;

1. El delito del antiguo príncipe;

2. Las arbitrariedades apasionadas de Don Manuel, Beatrice, Don César[566].

3. La inclinación a la confidencialidad entre madres e hijos.

C. Las ideas de destino y libertad están entremezcladas en la poesía.

(Stein, 2020b, p. 34).

Para Edith Stein era importante hacer presente entre sus alumnas la convicción de que la vida tiene un sentido y que cada persona es protagonista activo de la misma. Esta argumentación la presentó en el grupo de quinto trabajándola según su propio estilo que estamos viendo a lo largo del presente documento. Para ello entrelazó la prescripción legislativa de elaborar textos argumentativos a partir de contenidos literarios y refranes populares con la posibilidad de trabajar sobre temas de elección libre (Orden Ministerial de 2 de agosto, 8 de agosto, 1912). Esta libertad le ofreció la posibilidad a Edith Stein de implicar a sus alumnas en una reflexión antropológico-existencial. Tal y como podemos leer en su *Cuaderno de clases*, en el curso 1924-1925 tomó como punto de referencia un refrán (Stein, 2020b, p. 21), y elaboró a partir de él el siguiente enunciado de redacción:

- «Cada uno es forjador de su felicidad.»[567]

Además también recurrió en dos ocasiones más a la obra de Schiller para solicitar la realización de argumentaciones a las alumnas de quinto sobre esta cuestión del destino, al mismo tiempo que elaboraban una conclusión del trabajo de lectura del citado autor. Las dos veces extrajo la cita de *Los Piccolomini*, y planteó los siguientes ensayos:

- «En tu pecho están las estrellas de tu destino»[568].
- «La inclinación del corazón es la voz del destino.»[569]

---

[566] El Palacio de Messina es el hogar donde vive la princesa Isabel, viuda, con sus dos hijos, Don Manuel y Don César.

[567] Traducción propia. «4.) <„>Jeder ist seines Glückes Schmied.<“>» (Stein, 2020b, p. 21).

[568] Traducción propia. «1.) <„>In Deiner Brust sind Deines Schicksals Sterne<”>» (Stein, 2020b, p. 30). Enunciado propuesto como deberes escolares a las alumnas de quinto en el año escolar 1926-1927. Cita

Dando un paso más y acercándose a la visión antropológica cristiana que fundamenta su pedagogía, presentó en sus clases el sentido de la existencia humana en relación con la vida eterna. De esta manera superaba el existencialismo de Heidegger argumentado en su curso pedagógico *Estructura de la persona humana* (Stein, 2003). Estamos hablando de la propuesta de elaboración de un texto explicativo planteado a las alumnas de quinto durante el curso escolar 1927-1928. Como sucedía en el caso anterior, serviría como texto conclusivo de la lectura de la poesía de Schiller. En concreto se trata de un epígrafe basado en el poema de este autor *El sembrador* (*Der Sämann*; Stein, 2020b, p. 37) que quedó formulado de la siguiente manera:

- «En el surco del tiempo esparce la persona sus acciones como siembra para la vida eterna (Explicación).»[570]

3.5.4. Desarrollo de la vida interior.

Aunque en principio el ser humano tiene la capacidad para dar a conocer su interior a partir de expresiones verbales y no verbales así como para percibir el tú, dentro del apartado del ser humano como ser necesitado de cuidados, Edith Stein fundamentaba la necesidad de atención que precisa el desarrollo de la interioridad de la persona.

El currículo para la formación de maestros había contemplado para el curso de tercero la lectura y el conocimiento de los refranes (Orden Ministerial de 2 de agosto, 8 de agosto, 1912). Esta prescripción no está presente en las disposiciones desarrolladas para el nivel de cuarto, no obstante, Edith Stein recurrió a ellos en clase para inducir a la reflexión sobre la interioridad de la persona. Encontramos en el año 1928-1929 la siguiente propuesta orientada a este fin:

- «No es oro todo lo que reluce.»[571]

---

tomada por Edith Stein del libro segundo de la trilogía de Schiller *Wallestein*, *Los Piccolomini* (Stein, 2020b, p. 30).

569 Traducción propia. «2.) a. <„>Der Zug des Herzens ist des Schicksals Stimme.<”>» (Stein, 2020b, p. 39). Enunciado propuesto a las alumnas de quinto del año escolar 1927-1928. Cita tomada por Edith Stein del libro segundo, *Los Piccolomini,* de la trilogía de Schiller *Wallestein* (Stein, 2020b, p. 39). Este enunciado también se encuentra en una de las *Hojas explicativas* de Edith Stein pero sin esquema adicional (Stein, 1923-1931, n. 2b).

570 Traducción propia. «4.) <„>In die Furche der Zeit streut der Mensch seinen Taten als Saat für die Ewigkeit<„> (Erläuterung).» (Stein, 2020b, p. 37).

Existe una *Hoja explicativa* con el mismo título de la clase impartida sobre esta temática (Stein, 2020b, pp. 49-50). En ella podemos apreciar cómo utilizó a modo de metáfora el oro y su brillo para realizar una comparación con las personas. El objetivo era llevar a sus alumnas a la reflexión sobre cómo es cada uno por dentro y qué es lo que muestran hacia el exterior. El brillo o riqueza interna es variable, pues queda afectado por las circunstancias externas. En el trasfondo de la exposición y en la conclusión subyace la ordenación ontológica del ser en su teoría axiológica, según la cual la bondad y la belleza son valores propios del alma. Todos estamos llamados a descubrirlos en nosotros mismos y en el prójimo, por lo que no podemos juzgar según las apariencias. Así podemos leerlo en la *Hoja explicativa* siguiente:

> No es oro todo lo que reluce
> A. El brillo del oro es signo de un valor interno permanente.
> B. I. Alguna cosa que brilla, simula solo un valor interno:
> a. debido a determinadas circunstancias externas (las hojas del otoño bajo la luz del sol – personas en su entorno adecuado);
> b. debido a una capa exterior engañosa (Joyas doradas – un comportamiento fingido).
> II. Algunas cosas muestran un tradicional brillo, pero este se desvanece pronto;
> a. Metales comunes,
> b. Personas sin constancia
> C. No juzgues según la apariencia externa.
> (Stein, 2020b, pp. 49-50).

La obra *María Estuardo* de Schiller, que había sido tratada como lectura obligatoria de clase, fue utilizada en dos ocasiones para abordar la cuestión de la interioridad en el grupo de cuarto al mismo tiempo que se practicaba la expresión escrita. Así lo hizo en los años escolares de 1926-1927 y 1929-1930, aunque se puede apreciar que estableció enfoques diversos. En el primer caso, el énfasis lo situó en la identificación de los posibles estados que puede experimentar la persona:

---

[571] Traducción propia. «7.) <„>Es ist nicht alles Gold, was glänzt.<“>» (Stein, 2020b, p. 49). La profesora Beckmann-Zöller (Stein, 2020b, p. 49), citando el trabajo del historiador R. M. Werner (Stuttgart, 1963), encuentra además en esta cita una referencia a Friedrich Hebbel (1813-1863) en su obra *El diario*: «Es ist nicht alles Gold, was glänzt. Aber es glänzt auch nicht alles, was Gold ist». Traducción propia: «No es oro todo lo que reluce. Pero tampoco reluce todo lo que es oro».

- «¿A qué conflicto interno y externo nos conduce el acto primero de *María Estuardo* de Schiller?»[572]

Tres años después, en 1929-1930, tomando como referencia a la protagonista de esta misma obra, se centró en despertar en las alumnas de cuarto el interés por el análisis de la evolución de la interioridad de la persona:

- «El devenir de *María Estuardo.*»[573]

Esta no fue la primera vez que había presentado a un grupo de alumnas de cuarto la posibilidad de analizar la evolución que experimentan los protagonistas de los relatos que han leído. Previamente había recurrido a la lectura de *Parzival* para emprender esta tarea en el año 1926-1927:

- «La evolución de *Parzival*»[574].

En esta línea no encontramos en su *Cuaderno de clases* con una referencia a la obra de Kleist *El príncipe de Homburg* (Stein, 2020b, p. 93), donde de forma explícita realizaba la siguiente petición de redacción a las alumnas de sexto:

- «El desarrollo interior del príncipe de Homburg.»[575]

En el grupo de cuarto pidió la elaboración de un ensayo desde una afirmación que realiza a las futuras maestras en lo relativo a cómo educar la interioridad del ser. En esta ocasión abordó la cuestión recurriendo a su visión de la persona como ser anímico y en 1930-1931 planteó la siguiente redacción:

- «La soledad es el alimento del alma.»[576]

Dentro de este ámbito de configuración de la persona, aparece un enunciado presentado en un grupo de quinto durante el curso 1925-1926 para elaborar una

---

[572] Traducción propia. «2.) In welchen äußern und in welchen inneren Konflikt werden wir durch den I. Akt von Schillers *Maria Stuart* eingeführt?» (Stein, 2020b, p. 27). Enunciado propuesto a las alumnas de cuarto en el año 1926-1927.

[573] Traducción propia. «2.) Maria Stuarts Werdegang.» (Stein, 2020b, p. 62).

[574] Traducción propia. «8.) Parzivals Entwicklungsgang» (Stein, 2020b, p. 27).

[575] Traducción propia. «4. Der innere Entwicklung des Prinzen von Homburg.» (Stein, 2020b, p. 93).

[576] Traducción propia. «7.) Einsamkeit ist Seelennahrung.» (Stein, 2020b, p. 70).

disertación en la que entraba en juego la relación entre el estilo del vestir y la personalidad. Para ello utilizó un epigrama de Friedrich von Logau[577]:

- «Vestido de moda, sentimiento de moda, como se cambia por fuera, se cambia también por dentro.»[578]

Como ha expuesto en su teoría pedagógica, para el correcto desarrollo de la interioridad es indispensable fomentar en el alumnado un buen autoconocimiento. Por ello, utilizando un epigrama elaborado por Schiller, *La llave*[579], solicitó a las alumnas de quinto de 1930-1931 la elaboración de un ensayo para la reflexión sobre el tema:

- «Quieres conocerte a ti mismo, mira cómo lo hacen los demás.»[580]

Es en los grupos de sexto donde vemos que Edith Stein introdujo un matiz en los enunciados de las composiciones sobre la interioridad. Se trata de una novedad que daba respuesta a la indicación de la Orden Ministerial de 2 de agosto (8 de agosto, 1912) por la que se debían contemplar elementos pedagógicos como temática específica en la elaboración del trabajo de expresión oral y escrita de las futuras maestras. Cronológicamente nos encontramos el primero en el curso 1925-1926. Aquí les pidió realizar una argumentación sobre el valor de las artes escénicas como instrumento educativo:

- «¿Qué efecto tiene en la vida interior de los jóvenes la visita al teatro y cómo se puede evaluar pedagógicamente?»[581]

Posteriormente, en el curso 1929-1930 introdujo explícitamente lo que ella considera un principio de educación. Nos referimos a la afirmación que realizó en sus exposiciones teóricas, según la cual, la verdadera configuración de la persona tiene su raíz en el interior del ser. Como deberes escolares podemos leer el siguiente título:

---

577 Friedrich von Logau (1604-1655), poeta alemán y escritor de epigramas. Cita extraída del epigrama *177. Fremde Tracht* («Traje extranjero»; Traducción propia; Stein, 2020b, p. 24).

578 Traducción propia. «5.) <„>Alamode-Kleider, Alamode-Sinnen, Wie sich's wandelt außen, wandelt sich's auch innen.<“>» (Stein, 2020b, p. 24).

579 Cita extraída de la composición *Der Schlüssel* (*La llave*), en *Tabulae Votivae von Schiller und Goethe* (1797; Stein, 2020b, p. 71).

580 Traducción propia. «1.) <„>Willst du dich selber erkennen, so sieh, wie die andern es treiben.<“>» (Stein, 2020b, p. 71).

581 Traducción propia. «5.) Wie wirkt der Besuch des Theaters auf das jugendliche Seelenleben und wie ist er pädagogisch zu bewerten?» (Stein, 2020b, p. 23).

- «Ser, no parecer (Para considerar como principio de la educación.)»[582]

La apariencia externa frente a la verdadera configuración interna de la persona se descubre en los momentos de dificultades. Para abordar esta idea recurrió a una cita de Schiller extraída de la obra *María Estuardo* (Stein, 2020b, p. 32) y propuso el siguiente tema de redacción a las alumnas de cuarto de 1927-1928:

- «Solo la hora del peligro pone a prueba la virtud del hombre.»[583]

Según Beckmann-Zöller, a partir de una cita extraída de la obra *Consuelo*[584] de Gottfried August Bürger, Edith Stein planteó el siguiente ensayo. Con él abordó con las alumnas de cuarto de 1924-1925 la cuestión de la influencia negativa que ejerce sobre la persona los ataques y calumnias recibidos[585]:

- «No son los peores frutos los que mordisquean las avispas.»[586]

3.5.5. Configuración de la personalidad.

Como exponía en su conferencia *El intelecto y los intelectuales,* entiende por personalidad equilibrada aquella en la que están en armonía los elementos externos con los internos, permitiendo que la persona pueda actuar de forma consciente, reflexiva y ordenada (Stein, 2003, p. 223). La persona, como ser espiritual, está abierta al interior y al exterior del yo y, además, tiene capacidad para ser consciente de ello. Recordamos la cita que escribió en su curso *Estructura de la persona humana*: «No solo vivo, sino que sé de mi ser y de mi vida (…) y todo eso es una misma cosa» (Stein, 2003, p. 594). Esto implica que cuanto más se conozcan los factores internos y externos que afectan al educando, más eficaz será la intervención educativa.

---

582 Traducción propia. «3.) a) Sein, nicht scheinen (Als Grundsatz der Erziehung zu erwägen.)» (Stein, 2020b, p. 67).

583 Traducción propia. «2.) <„>Eines Mannes Tugend </> erprobt allein die Stunde der Gefahr.<“>» (Stein, 2020b, p. 32).

584 Obra escrita en 1789 por el poeta, abogado y teólogo alemán Gottfried August Bürger (1747-1794), cuyo título en alemán es *Trost* (Stein, 2020b, p. 19).

585 Hemos deducido este objetivo de intervención leyendo la cita completa del citado autor. En ella se ofrece un camino para superar las calumnias y ataques que provienen de terceras personas: «Si las injurias te hieren, deja que esto te sirva de consuelo: no son los peores frutos los que mordisquean las avispas». (Stein, 2020b, p. 19). Traducción propia.

586 Traducción propia. «2.) „Es sind die schlecht'sten Früchte nicht, an denen Wespen nagen.“» (Stein, 2020b, p. 19).

a) Lo innato y lo adquirido.

En la configuración de la personalidad, tanto en su dimensión individual como social está presente lo innato y lo adquirido como resultado de los aprendizajes por interacción con el entorno y las reflexiones propias. El resultado de este proceso no supone estrictamente quitar o añadir nada al sujeto, sino una reconfiguración interna de su personalidad. Debido a que en las bases pedagógicas steinianas se defiende esta doble fuente de influencia, Edith Stein abordó esta cuestión en la formación de las futuras maestras. Comenzamos mencionando una *Hoja explicativa* (Stein, 2020b, p. 82) en la que está escrito un esquema desde el que explicó lo que significaba para ella el carácter como descripción de la personalidad. Incluye la implicación de las características personales en la relación con uno mismo, con el prójimo y con Dios, vinculando de esta manera la dimensión individual, social y trascendental:

> Característica
> 1) ¿Qué es carácter? Impronta, temperamento, cualidades, unidad y ordenación de las cualidades, estado de ánimo básico.
> 2) ¿Cómo lo reconoce uno? Comportamiento exterior (hacia sí mismo, hacia los demás, hacia Dios), obras, comportamiento de los demás hacia uno mismo, declaraciones de otros sobre uno.
> 3) ¿Cómo se da una imagen de uno mismo?
> Trabajos preliminares: reunir material sobre los puntos 1 y 2, y estructurarlo según el material en 1 o 2.
> (Stein, 2020b, p. 82).

En su *Cuaderno de clases* se encuentra un enunciado que recoge esta idea. Se trata de un tema de ensayo basado en unas reflexiones de Goethe[587] que fue planteado a las alumnas de quinto durante el año 1928-1929:

- «La persona no es solamente lo innato, sino también lo adquirido.»[588]

---

[587] Beckmann-Zöller (Stein, 2020b, p. 55) afirma que esta cita está extraída de la obra de Goethe *Maximen und Reflexionen. Erfahrung und Leben* (*Máximas y reflexiones. Experiencia y vida*).

[588] Traducción propia. «7.) <„>Nicht nur das Angeborene sondern auch das Erworbene ist der Mensch.<“>» (Stein, 2020b, p. 55).

La *Hoja explicativa* que tiene este mismo título (Stein, 2020b, p. 76) nos permite certificar que su exposición se fundamentó en la diferencia entre el ser y el tener. Respecto al ser, aprovechó la oportunidad para introducir su visión de los talentos de cada persona como potencias que necesitan ponerse en acto mediante el proceso educativo. Aprovecha este momento para exponer el significado de la individualidad según las capacidades determinadas, y añade la relevancia de la relación con el prójimo para el desarrollo del yo:

> La persona no es solamente lo innato, sino también lo adquirido
> A. Tener y ser.
> B. I. En la persona es innato,
> a. lo que es
> 1. un tipo,
> 2. una individualidad
> b. cómo es, es decir, qué cualidades posee:
> 1. del entendimiento,
> 2. del ánimo,
> 3. de la voluntad.
> II. La persona no está terminada, sino que llega a ser
> 1. un qué,
> 2. un cómo.
> III. Por lo que ella adquiere, será posteriormente.
> IV. 1. El desarrollo de los talentos se produce a través de adquisiciones externas,
> 2. Esto, que a penas es poseído, es entonces organismo.
> C. Lo que uno es, lo que debe a los demás[589].
> Fundamentación
> A. Breve explicación.
> B. La persona es también lo adquirido:
> I. Porque no viene terminado al mundo;
> II. Por eso, para llegar a ser lo que ella puede ser, debe adquirir;
> III. Puede llegar a ser aquello que ella adquiere.
> C. La persona es, estrictamente hablando, no lo innato, sino lo que llega a ser.
> (Stein, 2020b, p. 76).

[589] Este punto concreto fue utilizado por Edith Stein como tema de redacción para el grupo de quinto en el año 1929-1930 y para el de cuarto en el año 1929-1930.

Entre los agentes que intervienen en la educación y conformación de la personalidad, plasmó en su teoría la primacía y la fuerza que tiene la familia en este proceso. A partir de Goethe y su obra *Fausto* (Stein, 2020b, p. 65) Edith Stein pudo extraer una cita desde la que fomentar en sus alumnas el reconocimiento de las bondades heredadas de los padres. En el año 1929-1930 propuso al curso de quinto como deberes escolares el siguiente tema de redacción:

- «Lo que has heredado de tus padres, gánatelo para poseerlo.»[590]

Con este trabajo no sólo estaba haciendo referencia a una recepción pasiva de los estímulos externos y desarrollo natural de las capacidades heredadas, sino a la necesaria activación libre y personal de las fuerzas para hacer efectivo lo heredado o recibido (Herrmann, s.f. p. 33).

b) La influencia interpersonal e intergeneracional.

La persona no puede crecer como un ser aislado ni en su hacer ni en su padecer. Así lo quiso trasmitir a las futuras maestras, y para ello se sirvió en dos ocasiones de la redacción conclusiva tras la lectura de la obra de Goethe *Torcuato Tasso*. De ella extrajo una cita para que las alumnas de quinto de 1926-1927 y las de cuarto del curso 1929-1930 elaborasen un texto argumentativo sobre la influencia intersubjetiva:

- «Lo que uno es se lo debe a los demás.»[591]

A partir de dos *Hojas explicativas* redactadas por Edith Stein sobre este punto (Stein, 2020b, pp. 62-63)[592], comprobamos el enfoque de su exposición. Al plantear lo que uno debe a los demás está haciendo referencia a los agentes educadores, formales y no formales, que intervienen tanto en la configuración personal como en la profesional. No

---

590 «2.) b. <„>Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es um es zu besitzen.<“>» (Stein, 2020b, p. 65).

591 Traducción propia. Tema en quinto curso durante el año 1926-1927: «5.) <„>Was man ist, das bleibt man andern schuldig.<“>» (Stein, 2020b, p. 29). Idéntico enunciado fue propuesto a las alumnas de cuarto durante el año 1929-1930: «8.) <„>Was man ist, das bleibt man andern schuldig.<“>» (Stein, 2020b, p. 62).

592 Recordamos que, como en todas las *Hojas explicativas* que incluimos, exponemos los contenidos fruto de traducción propia. Este documento es inédito en español y corresponde a las *Hojas explicativas* números 8 y 8a conservadas en el Archivo de Espira. En el anexo 4 trascribimos literalmente el contenido de estas hojas.

olvida tampoco abordar la configuración de la dimensión trascendental desde la intervención externa en relación con la correspondiente acción particular:

> Lo que uno es se lo debe a los demás.
> A. Pequeño comentario, especialmente: "lo que uno es" y "lo que se debe"
> B. La persona debe a los demás
> I. Su personalidad
> a. a su relación con Dios y a sus padres, así como a sus antepasados.
> b. su formación
> 1. a los educadores;
> 2. a otras influencias directas
> 3. a la labor humana
> II. Su profesión
> a. a los estímulos favorables
> b. a la formación realizada para ello
> C. Interpretación complementaria: la persona es responsable de los demás, con los cuales colabora en la obtención de resultados, para ser lo que es. La persona permanece en deuda: no puede realmente pagar todo lo que los demás le han aportado.
> (Stein, 2020b, pp. 62-63).

Vivir como miembro de un pueblo tiene sus implicaciones pedagógicas en cuanto a la existencia de una responsabilidad de formación a la juventud. Una de las razones que aportaba en su propuesta pedagógica era la necesidad de una trasmisión intergeneracional de la cultura como medio para asegurar la pervivencia de un pueblo. Aunque las costumbres y valores se vayan transformando con el paso del tiempo, éstas van marcando a las generaciones futuras. Viven insertas en una historia de la que ellas también son protagonistas, y según la formación que reciban, así se producirá el cambio social. Este hecho tiene mucha importancia para Edith Stein y considera la educación como herramienta de configuración de personalidades y su correspondiente influencia en la humanidad en general y en las comunidades particulares. Dada la repercusión que tiene para la formación de la juventud, afrontó la cuestión con las futuras maestras de Espira. En el año 1928-1929 propuso a las alumnas de cuarto la redacción de un texto explicativo sobre esta cuestión:

- «Quien tiene la juventud, tiene también al futuro (Explicación)»[593].

En la *Hoja explicativa* con el mismo título (Stein, 2020b, pp. 47-48) comprobamos que expuso la influencia intergeneracional y la importancia que tienen las experiencias de la juventud para la formación de la personalidad. Al mismo tiempo que aludía a la configuración propia, establecía la repercusión sobre la relación con el mundo y con la trascendencia. Termina abordando la cuestión de la familia y los educadores en su papel como agentes educadores que miran al futuro:

> Quien tiene la juventud, tiene también al futuro.
> A. Un ejemplo (o breve comentario del concepto). Juventud: la generación que se va desarrollando. El futuro: la era que viene. Poseen: en su mano tienen la influencia decisiva.
> B. El carácter de los tiempos venideros depende de aquellos que tienen influencia sobre la generación en desarrollo:
> I. El carácter sólido de la persona madura se define a través de las huellas de la juventud:
> 1. Su concepción peculiar del mundo (su postura ante Dios, el mundo y si mismo);
> 2. Sus fortalezas;
> 3. Sus metas;
> II. Las personas ya hechas dejan huella en su época:
> 1. en el ideal de la época;
> 2. en el civismo de la época,
> 3. en las obras.
> C. Responsabilidad de los padres y los educadores.
> (Stein, 2020b, pp. 47-48).

En dos ocasiones se sirvió de las obras de Goethe leídas en clase para enfocar este tema de reflexión en clase. La primera ocasión se presentó en 1923-1924 con el grupo de sexto, y la segunda en el nivel de cuarto durante el año 1927-1928. En ambos casos utilizó el mismo enunciado extraído de dos versículos de una poesía de Goethe (Stein, 2020b, p.

[593] Traducción propia. «1.) <„>Wer die Jugend hat, hat auch die Zukunft<“> (Erläuterung)» (Stein, 2020b, p. 47). Este mismo eslogan fue utilizado posteriormente por el Nacionalsocialismo (Stein, 2020b, p. 47).

32) para que las alumnas realizasen argumentaciones sobre esta influencia intergeneracional en los comportamientos sociales de los más jóvenes:

- «Como cantan los mayores, así también trinan los jóvenes.»[594]

Con la intención de promover entre las alumnas el reconocimiento del valor de los aspectos que cada uno hereda de las generaciones previas, en 1929-1930 se sirvió de la lectura de *Ifigenia en Táuride* (Stein, 2020b, p. 63) y escribió en su *Cuaderno de clases* el siguiente título para la tarea de las alumnas de cuarto:

- «Dichoso aquel que le gusta recordar a sus antepasados.»[595]

En su primer año como docente en Espira, 1923-1924, planteó por primera vez una reflexión basada en la influencia de la escuela en el desarrollo de la personalidad. Algunas obras de Schiller habían sido leídas en clase durante ese año en el grupo de tercero. Para abordar este elemento pedagógico enfocó su interés en el propio autor y en cómo el paso por una escuela de formación de tipo militar, la escuela *Karlsschule*[596], pudo influir en él:

- «El significado de la Karlsschule para la evolución poética de Schiller.»[597]

c) La influencia de las experiencias vitales.

Las vivencias de la persona se van acumulando en el interior del yo, en lo que Edith Stein denominaba en su tesis doctoral corriente de conciencia (*Der Bewusstseinsstrom*). Por ello considera en la exposición teórica que en la intervención educativa es imprescindible que el educador tenga presente las vivencias pasadas y presentes del educando como factores que influyen en su desarrollo y formación. Por esta razón, en la práctica enseña a sus alumnas este principio mediante el ejercicio de reflexión sobre sus propias

---

[594] Traducción propia. Enunciado propuesto a las alumnas de sexto en el año 1923-1924: «3.) <„>Wie die Alten sungen, so zwitschern auch die Junge<“>» (Stein, 2020b, p. 93). Enunciado propuesto a las alumnas de cuarto en el año 1927-1928: «1.) <„>Wie die Alten sungen, so zwitschern auch die Junge. <“>» (Stein, 2020b, p. 32).

[595] Traducción propia. «9.) <„>Wohl dem, der seiner Väter gern gedenkt. <“>» (Stein, 2020b, p. 63).

[596] Fundado por el duque Karl Eugen en Stuttgart, este centro fue primero un orfanato militar, posteriormente academia militar, escuela de arte y, un tiempo después, universidad. Schiller estudió en esta escuela de estricta disciplina desde 1773 a 1780, es decir, desde los 13 a los 19 años (Stein, 2020b, p. 90).

experiencias vitales. Con este fin se sirvió de la indicación legislativa de tener que fomentar la capacidad de expresión de las vivencias particulares.

Analizando los enunciados previstos para este fin, podemos realizar una triple agrupación de los mismos. Así tenemos aquellos que se refieren a vivencias en general, otros que están focalizados a las experimentadas durante la infancia, y un tercer grupo cuyo tema central remite a lo vivido durante las vacaciones.

Respecto a las primeros, los relativos a la influencia de las experiencias en general, encontramos tres epígrafes. El primero lo planteó en el año 1924-1925 a las alumnas de primero. Les pedía la composición de una redacción en la que plasmasen la siguiente vivencia asociada al tiempo de formación como maestras:

- «¿Qué permanecerá en mi recuerdo de lo vivido en mi primer trimestre en Espira?»[598]

Las otras dos propuestas fueron presentadas en quinto durante el curso 1927-1928. En estos casos centró la atención en la consideración del aprendizaje experiencial como condicionante de la conducta actual. El primer enunciado que encontramos tiene como base un refrán popular:

- «Niño quemado teme al fuego.»[599]

Se puede comprender mejor el objetivo de esta reflexión a partir del esquema correspondiente que encontramos en una de las *Hojas explicativas*[600]. Edith Stein insiste en exponer la experiencia como una fuente de aprendizaje más efectiva que la instrucción. Lo aprendido por la persona abarca los ámbitos corporal, intelectual y moral:

> Niño quemado teme al fuego
>
> A. Explicación del sentido literal

---

[597] Traducción propia. «1. Die Bedeutung der Karlsschule für Schillers dichterische Entwicklung.» (Stein, 2020b, p. 90).

[598] Traducción propia. «1.) Was wird vom meinem 1. Trimester in dauernder Erinnerung bleiben?» (Stein, 2020b, p. 19). Enunciado perteneciente al apartado de deberes escolares.

[599] Traducción propia. «1.) <„>Gebranntes Kind scheut das Feuer.<“>» (Stein, 2020b, p. 35). El refrán equivalente en español sería: «Gato escaldado del agua fría huye».

[600] El manuscrito original con este esquema no se ha podido encontrar en el Archivo de Espira. Allí consta como desaparecido. Nos hemos basado en las copias conservadas en el Archivo de Colonia con la signatura B-I-39a y que nos ha aportado P. Julen Urkiza OCD. Este hallazgo fruto de nuestra investigación lo hemos podido aportar para la publicación de ESGA 28, como se puede comprobar en la cita a pie de página n. 17 (Stein, 2020b, p. 35).

B. El sufrimiento te hace sabio[601].

I. Se conoce el peligro,

a) corporal,

b) intelectual,

c) moral.

II. Se aprende a evitar el peligro.

C. La experiencia es más efectiva que la instrucción.

(Stein, 2020b, p. 35).

Añadimos a este esquema el contenido de otra *Hoja explicativa* similar. Ambas tienen como punto de conexión el aprendizaje duradero a partir de la experiencia:

Niño quemado teme al fuego.

Fundamentos

I. La propia experiencia es la que mejor nos permite reconocer las relaciones causales.

II. Lo experimentado en el propio cuerpo se queda grabado con mayor profundidad y puede volver a emerger cuando se da el caso.

III. Porque el ser humano busca evitar el mal, huye de aquello que ha sido reconocido como causa del mal.

Wannemacher – Kluding[602]

(Stein, 2020b, pp. 35-36).

En el segundo enunciado que propuso este año para completar esta disertación, afirmaba que los nuevos aprendizajes se construyen desde los antiguos. El título de este ensayo procede, según aporta Beckmann-Zöller (Stein, 2020b), de una poesía de August Wilhelm Schlegel[603]:

---

601 Traducción propia. Edith Stein está haciendo alusión a un refrán: «<„>*Durch Schaden wird man klug*<“>» (Stein, 2020b, p. 35).

602 Hasta la fecha no hemos podido averiguar a quién corresponde el nombre de Wannemacher. Según Beckmann-Zöller (Stein, 2020b, p. 36), con el nombre de Kluding podría estar haciendo referencia a Jakob Kluding (1898-1983). En tal caso se trataría de un periodista y político alemán miembro del Partido de Centro desde 1923.

603 August Wilhelm Schlegel (1767-1845), poeta alemán, filólogo, crítico literario, traductor y profesor universitario. De su poesía *Zueignung an die Dichter*, Edith Stein extrajo el título de este ensayo (Stein, 2020b).

- «Lo auténticamente nuevo solo germina desde lo viejo»[604].

Retomando lo expuesto al principio del presente apartado respecto a la agrupación de los enunciados, presentamos ahora los diversos temas de redacción en los que se tenía que reflexionar sobre los recuerdos de la infancia. Veremos cómo en niveles superiores asociará explícitamente las experiencias vitales con la formación pedagógica, respondiendo así a la prescripción de la Orden Ministerial de 2 de agosto (8 de agosto, 1912). Estableciendo un orden cronológico, los dos primeros ensayos, pedidos a las alumnas de tercero y cuarto respectivamente, tienen un contenido más general en comparación con el resto:

- «Los recuerdos más intensos de mi infancia.»[605]
- «Los lugares preferidos de mi infancia.»[606]

En dos momentos posteriores, Edith Stein aunó la necesidad de realizar redacciones conclusivas de los contenidos propiamente literarios con la reflexión sobre los recuerdos de la infancia. A partir de la lectura de *Los diarios*[607] de Hebbel pidió a sus alumnas de segundo, en el año 1925-1926, el análisis de la infancia de este autor:

- «Recuerdos de la infancia de Hebbel.»[608]

En esta línea de acción en la que se conexiona el contenido literario con razonamientos sobre la influencia de la infancia, encontramos un segundo epígrafe. Éste fue planteado a las alumnas de cuarto durante el año 1929-1930 y remitió a la lectura de *Parzival*:

- «*Parzival*. La imagen de una infancia.»[609]

El último elenco de propuestas de redacción se agrupan entorno a las vacaciones como fuente experiencial. Aunque no tenemos constancia escrita sobre lo expuesto en clase

---

[604] Traducción propia. «1.) a. <„>Das echte Neue keimt nur aus dem Alten<“>» (Stein, 2020b, p. 39). Enunciado correspondiente al apartado de deberes escolares del curso 1927-1928 para las alumnas de quinto.

[605] Traducción propia. «10.) Meine stärksten Kindheitserinnerungen.» (Stein, 2020b, p. 18). Enunciado correspondiente al curso 1924-1925 para las alumnas de tercero.

[606] Traducción propia. «1.) Die Lieblingsplätze meiner Kindheit.» (Stein, 2020b, p. 20).

[607] Título original *Tagesbücher*. Escrito en cuatro volúmenes por Hebbel (Stein, 2020b, p. 26).

[608] Traducción propia. «13.) Erinnerungen aus Hebbels Kindheit.» (Stein, 2020b, p. 26).

para presentar esta reflexión, nosotros consideramos que está relacionado también con el apartado presentado anteriormente donde se abordaba los beneficios de la acción y la necesidad de descanso. Los tres enunciados desarrollados fueron programados en tres niveles diferentes: segundo y cuarto de Seminario; y sexto de Liceo. El primer caso se planteó en el año 1925-1926, mientras que los dos últimos corresponden al curso 1929-1930. Los títulos, ordenados en función del curso, son los siguientes:

- «Vacaciones de verano.»[610]
- «¿Qué experiencia de las vacaciones he adquirido como ganancia?»[611]
- «Felices vacaciones.»[612]

En 1929-1930 estableció en la clases de este curso de sexto de Liceo otro enunciado para abordar este tema. Si nos atenemos al título, podemos pensar que lo propuso con el mero objetivo de practicar la expresión escrita. Pero viendo que lo tiene ella misma escrito en el mismo grupo, nosotros hemos deducido una intención subyacente que nos hace incluirlo en este apartado como consideración del tiempo libre como fuente de experiencias:

- «Mi tiempo libre.»[613]

3.5.6. La individualidad en el ser humano.

En las exposiciones teóricas abordó la cuestión de los talentos personales y su implicación en la pedagogía desde distintos puntos de vista. Así mismo lo hizo en las clases de formación de maestras.

---

609 Traducción propia. «7.) *Parzival*. Das Bild einer Kindheit.» (Stein, 2020b, p. 62).

610 Traducción propia. «6.) Sommerferien.» (Stein, 2020b, p. 26). Enunciado propuesto a las alumnas de segundo en el año 1925-1926.

611 Traducción propia. «4.) Welches Kapital habe ich aus den Ferien mitgebracht?» (Stein, 2020b, p. 62). Enunciado propuesto a las alumnas de cuarto en el año 1929-1930.

612 Traducción propia. «4.) a) Frohe Ferien.» (Stein, 2020b, p. 61). Enunciado propuesto a las alumnas de sexto de Liceo en el año 1929-1930.

613 Traducción propia. «4.) b) Meine Ferienzeit.» (Stein, 2020b, p. 61).

a) Los dones de cada persona desde la antropología teológica.

Desde su visión antropológica afirmaba que los dones son otorgados por Dios. El ser humano no puede cambiarlos, pero sí tiene capacidad para elegir libremente cuáles y cómo quiere ejercitarlos. Veremos a continuación cómo la base teológica que sustenta la antropología pedagógica de Edith Stein se ve reflejada en la forma de abordar este tema con sus alumnas.

Beckmann-Zöller (Stein, 2020b) afirma que Edith Stein se sirvió de la canción popular *Der Frohe Wandersmann*[614] para establecer el siguiente enunciado. El fin que perseguía era exponer a las alumnas cómo la distribución de los talentos específicos de cada persona está en la mano de Dios y se vinculan a una misión particular. De esta referencia literaria extrajo una cita que utilizó en tres ocasiones diferentes:

- «A quien Dios quiere revelar una gracia especial, le envía por todo el mundo.»[615]

Fiel a sus convicciones católicas, en su primer año como docente (1923-1924), además de incluir la relación entre las capacidades y la misión, desde la parábola de los talentos del Evangelio de Mateo (Mt 25, 21. 23; Biblia de Jerusalén) pretendía trasmitir a sus alumnas la necesidad de ser fiel a los mismos. Esta fidelidad no fue planteada como una obligación, sino como el medio de alcanzar la perfección de cada naturaleza humana, y con ello la felicidad:

- «Porque has sido fiel en lo poco, te pondré al frente de mucho»[616].

En esta línea de intervención consta que en una ocasión exhortó a las alumnas a descubrir los dones particulares en los autores tratados en las clases de Literatura. Así lo podemos ver en la propuesta realizada a las alumnas de quinto en 1929-1930:

- «El don poético de Lessing.»[617]

---

614 *El feliz trotamundos* (traducción propia). Canción compuesta por Joseph Karl Benedikt Freiherr von Eichendorff (1788-1857), poeta y escritor alemán del Romanticismo (Stein, 2020b, p. 27).

615 Traducción propia. Enunciado propuesto a las alumnas de cuarto en el año 1926-1927: «3.) <„>Wem Gott will rechte Gunst erweisen, den schickt er in die weite Welt<“>» (Stein, 2020b, p. 27). Enunciado propuesto a las alumnas de sexto de Liceo en el año 1927-1928: «1.) <„>Wem Gott will rechte Gunst erweisen / Den schickt er in die weite Welt.<“>» (Stein, 2020b, p. 41). Enunciado propuesto como deberes escolares a las alumnas de cuarto en el año 1930-1931: «I.) a. <„>Wem Gott will rechte Gunst erweisen, den schickt er in die weite Welt.<“>» (Stein, 2020b, p. 70).

616 «„Weil du über weniges getreu gewesen bist, will ich dich über vieles setzen.“» (Stein, 2020b, p. 93).

617 Traducción propia. «8.) Lessings Dichtergabe.» (Stein, 2020b, p. 65).

La trasmisión de este aspecto vocacional a las futuras maestras partía del impulso del autoconocimiento a través del análisis de la propia experiencia. Así, a las alumnas de sexto de Liceo les planteó en 1929-1930 la elaboración de un texto con el siguiente título:

- «Mi ocupación preferida.»[618]

b) La trascendencia de la individualidad en el ámbito escolar.

Edith Stein insistió en que era precisamente en el ámbito escolar donde cobraba especial relevancia el reconocimiento de la particularidad de cada educando con el fin de establecer metas educativas realistas y verdaderas acorde con cada caso. Recordamos en este apartado la prescripción contenida en la Orden Ministerial de 2 de agosto (8 de agosto, 1912) según la cual en el último curso de formación como maestras se debían incluir explícitamente contenidos de ámbito pedagógico al mismo tiempo que se planteaban las tareas de expresión oral y escrita. Edith Stein lo aprovechó para abordar con las futuras maestras la cuestión de la individualidad de los educandos.

Desde el punto de vista filosófico afirmó en sus reflexiones teóricas que la individualidad está presente en las fuerzas anímicas y corporales. Éstas suponen unas determinadas limitaciones en función de cada individuo que pueden superarse gracias a la fuerza de voluntad. Según los actos libres de la persona, el educador puede observar en el aula la preferencia por una u otra tarea. En un principio el profesional de la educación podrá realizar agrupaciones por tipos en función de rasgos comunes. Pero éste es solo un primer paso para facilitar el camino desde lo general a lo particular. La perfectibilidad está directamente vinculada a la individualidad, de tal forma que corresponde al educador la valoración de estas fortalezas y limitaciones de cada educando con el fin de ofrecer una educación individualizada. Además, es necesario tener en cuenta las circunstancias externas que influyen en cada ser. Si el educador ha tenido y mantiene una buena formación pedagógica tendrá los medios adecuados para reconocer todos estos aspectos.

Basándose en estos argumentos, trabajó específicamente este tema con las futuras maestras. La primera ocasión coincide con su primer año como docente en Espira (1923-1924) planteando a las alumnas de sexto el siguiente tema de redacción:

---

[618] Traducción propia. «1.) Meine Lieblingsbeschäftigung.» (Stein, 2020b, p. 61).

- «Escuela e individualidad.»[619]

Dos años más tarde, en el año escolar 1925-1926, solicitaba a las alumnas de sexto la composición de un ensayo en el que argumentasen sobre los aspectos positivos y negativos de la educación individualizada. El título de la redacción es el siguiente:

- «Valor y riesgos de una educación individualizada.»[620]

De esta manera Edith Stein contemplaba en su práctica la cuestión de la atención a la diversidad dentro del ámbito escolar. Había establecido en la reflexión teórica que se debería realizar con cuidado la planificación de contenidos en función de las disposiciones naturales, pero sin olvidar la necesidad de mantener unos puntos curriculares básicos comunes a todos los educandos. Planteó los siguientes enunciados a los grupos de sexto curso en los años 1928-1929 y 1929-1930 respectivamente:

- «El trato con los menos habilidosos en clase.»[621]
- «¿Cómo puede intervenir la maestra para equilibrar las diferencias que se dan en clase?»[622]

Dentro de este ámbito de intervención quiso despertar en sus alumnas la sensibilidad por detectar la especificidad de cada educando. Por ello propuso nuevamente a un curso de sexto de 1930-1931 una redacción donde reflexionar sobre este hecho a partir de las prácticas realizadas en los centros escolares:

- «¿Qué diferencias puedo observar en los niños durante las prácticas en la escuela?»[623]

Mediante la observación en el aula de las disposiciones y aptitudes personales hacia determinadas tareas, el educador puede ir detectando la vocación de cada uno de sus alumnos, tanto desde el punto de vista individual como social. Estas tendencias y posibilidades personales son previsiones de la multiplicidad de tareas que desarrollarán posteriormente como miembros de la sociedad. En sus manuscritos podemos comprobar

---

[619] Traducción propia. «6. Schule und Individualität.» (Stein, 2020b, p. 93).

[620] Traducción propia. «4.) Wert und Gefahren einer individuellen Erziehung.» (Stein, 2020b, p. 23).

[621] Traducción propia. «2.) Die Behandlung Schwachbefähigter im Unterricht.» (Stein, 2020b, p. 57). Enunciado propuesto en el curso 1928-1929.

[622] Traducción propia. «3.) b) Wie kann die Lehrerin zum Ausgleich der Klassengegensätze beitragen?» (Stein, 2020b, p. 67). Enunciado propuesto en el curso 1929-1930.

[623] «2.) Welche Unterschiede kann ich an den Kindern der Seminarübungsschule beobachten?» (Stein, 2020b, p. 73). Traducción propia.

cómo Edith Stein fomentaba entre las futuras maestras la detección de los talentos de los educandos, y les hacía reflexionar sobre el valor que éstos tenían para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta iniciativa queda demostrada en el planteamiento que realizó en 1926-1927 también a las alumnas de sexto con el siguiente epígrafe:

- «Los tipos de talentos entre los escolares y su significado pedagógico. (Experiencias que proceden de la práctica escolar)»[624].

c) La configuración de los talentos.

Edith Stein planteó, en su reflexión sobre potencia y acto en el ámbito pedagógico, que la sola presencia de una habilidad natural no implica su efectivo desarrollo. El talento necesita ser descubierto, pero también es imprescindible su puesta en acción para que alcance la mayor perfección posible.

Esta idea la planteó con el mismo enunciado en dos ocasiones a sendos grupos de quinto, en 1926-1927 y 1928-1929 respectivamente. Retomando su estilo educativo personal extrajo una cita literaria que pertenecía a la obra *Torcuato Tasso* de Goethe (Stein, 2020b, p. 31). La segunda vez que planteó la redacción del texto argumentativo sobre este tema incluyó una referencia expresa a la vida de Goethe. Los epígrafes quedaron de la siguiente manera:

- «Un talento se configura en el silencio, un carácter en la vorágine del mundo.»[625]
- «Un talento se configura en el silencio, un carácter en la vorágine del mundo. (Aplicado a la vida de Goethe.)»[626]

Teniendo en cuenta que el ser humano es ser en relación, presentó a sus alumnas la posibilidad de extraer el lado positivo de la confrontación de capacidades con las de otras personas como argumento para el fortalecimiento de las habilidades personales. El

---

[624] Traducción propia. «5.) Begabungstypen unter den Schulkindern und ihre pädagogische Bedeutung. (Erfahrungen aus der Schulpraxis)» (Stein, 2020b, p. 32).

[625] Traducción propia. Enunciado propuesto como deberes escolares a las alumnas de quinto en el año 1926-1927: «3.) a. <„>Es bildet ein Talent sich in der Stille / Sich ein Charakter in dem Strom der Welt.<“>» (Stein, 2020b, p. 31).

[626] Traducción propia. Enunciado propuesto como deberes escolares a las alumnas de quinto en el año 1928-1929: «<3.)> c. <„>Es bildet ein Talent sich in der Stille, Sich ein Charakter in dem Strom der Welt.<”> (Angewandt auf Goethes Leben.)» (Stein, 2020b, p. 57).

enunciado lo propuso en cuarto del año 1928-1929, y fue entresacado, según Beckmann-Zöller, del poema *Panteón*[627] de Friedrich Johann Michael Rückert:

- «Únete a alguien mejor que tú, de esta manera contra él podrás confrontar tus mejores fortalezas.»[628]

Según la *Hoja explicativa* que lleva el mismo título, Edith Stein, abordó este tema en clase enfocándolo hacia la estimulación de las capacidades individuales, tanto intelectuales como morales. Introdujo la voluntad como elemento que se puede potenciar mediante la confrontación de las propias fuerzas con las ajenas. Por ello deducimos que defendía ante las futuras maestras la composición de grupos heterogéneos como instrumento para potenciar el aprendizaje:

> A. Las personas que buscan el trato con los más débiles
> B. Uno debería unirse a alguien mejor, para confrontarse con sus fuerzas.
> I. En nosotros están ocultas una serie de fortalezas que deben ser desveladas mediante su estimulación.
> II. Son desveladas y fortalecidas mediante uno "mejor", es decir.
> 1. uno intelectualmente superior, el cual
> a. nos presenta una estimulación intelectual,
> b. nos provoca un espíritu de competencia,
> c. de esta manera ponemos en práctica las fortalezas.
> 2. uno moralmente superior, el cual
> a. nos indica objetivos más altos.
> b. a través del espíritu competitivo fortalece nuestra voluntad.
> C. El mejor contra el que podemos rivalizar.
> (Stein, 2020b, p. 51).

d) Del don individual a la vocación al servicio de la humanidad.

Para Edith Stein la correcta elección de la profesión debía contemplar dos aspectos. En primer lugar habría que entender la vocación como un servicio a la humanidad,

---

627 *Pantheon.* Obra escrita por Rückert e impresa por primera vez en 1843 (Stein, 2020b, p. 51).

628 Traducción propia. «1.) a. <„>Gesell dich einem Bessern zu, daß mit ihm deine bessern Kräfte ringen.<">» (Stein, 2020b, p. 51).

subrayando de esta manera que cada persona es valiosa para el todo. Cuanto mayor sea el desarrollo del potencial de cada individuo, más significativo será el beneficio que recae sobre sí mismo y sobre el resto de la sociedad. A las alumnas de quinto del año 1928-1929 les quiso trasmitir esta idea tras la lectura de *Fausto* de Goethe, extrayendo para la ocasión una cita de esta obra (Stein, 2020b, p. 55) y estableciendo el siguiente título de redacción:

- «Quien mucho trae, algo aportará a alguien.»[629]

En relación con este desempeño de la vocación como misión al servicio de la humanidad, escogió en el año 1927-1928 la obra de Schiller *La doncella de Orleans* para dirigir la reflexión correspondiente. A partir esta obra planteó la elaboración de un texto argumentativo a las alumnas de cuarto con el siguiente título:

- «¿Cómo intenta Schiller hacernos comprensible la vocación de la doncella de Orleans a ser la salvadora de Francia?»[630]

El segundo aspecto esencial que hemos destacado de Edith Stein en relación a la vocación es la búsqueda de un adecuado ajuste entre preferencias y predisposiciones personales con el desempeño de la actividad profesional. Esta convicción también la trasladó a las aulas con las futuras maestras. En este sentido, en el año 1927-1928 pidió a las alumnas de sexto de Liceo que elaborasen un ensayo en el que aportasen argumentos a partir del siguiente epígrafe:

- «Antes de elegir profesión»[631].

3.5.7. La persona como ser social.

El ser humano es un ser social por naturaleza aunque la capacidad de relación con el entorno varía de un individuo a otro en función de la disposición natural innata y las experiencias previas, fomentando o inhibiendo las relaciones sociales. También se percibe la individualidad en cuanto a la capacidad de influir en el tú, de tal modo que podemos encontrar personas que atraen por su forma de ser.

---

[629] Traducción propia. «4.) <„>Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen.<“>» (Stein, 2020b, p. 55).

[630] Traducción propia. «3.) b. Wie sucht uns Schiller die Berufung d.<er> Jungfrau von Orléans zur Retterin Frankreichs verständlich zu machen?» (Stein, 2020b, p. 35).

Edith Stein, en su curso pedagógico *Estructura de la persona humana* (Stein, 2003) afirmaba que, al igual que sucede en la formación de la dimensión individual, los principales agentes que intervienen en la configuración de la dimensión social se encuentran en la familia y en la comunidad escolar. Aunque en este caso añade también la influencia de la patria, la ciudad natal y el pueblo. En estos entornos están presentes una escala de valores propia ante los que el individuo como tal, y como calidad de miembro, debe responder asumiéndolos o rechazándolos (Stein, 2003, p. 587). En el posicionamiento que el sujeto toma ante esta jerarquía axiológica subyace la autoestima y la necesidad de sentirse miembro de un grupo. Al exponer este tema en su reflexión teórica, matizó que el sentimiento de la comunidad como unidad no se identifica plenamente con el sentir y los intereses de cada uno de sus miembros, de tal forma que distingue entre personalidad comunitaria y personalidad individual. Si la sociedad está formada por ser humanos de naturaleza imperfecta y, por tanto, con limitaciones, también aquella será imperfecta. Ambas limitaciones pueden producir choques de intereses, pero gracias a la capacidad racional y la libertad de las personas se pueden superar y conseguir acuerdos. Teniendo en cuenta estas reflexiones, intervino en sus clases de Espira con sus alumnas mediante la comparación de distintas sociedades y épocas a raíz de la lectura de diversos relatos literarios. Les planteó diferentes propuestas de redacción en las que bien de forma implícita, o bien explícita, se abordase esta cuestión relativa a la dimensión social. Así ocurrió en su último año como docente (1930-1931), donde propuso el siguiente tema a las alumnas de quinto:

- «¿Qué entiendo yo por una personalidad que siente, actúa y piensa socialmente?»[632]

En una *Hoja explicativa* que tiene el mismo título comprobamos que Edith Stein presentó en clase el concepto de personalidad social relacionándolo con su visión de organismo vivo que presentaría en sus reflexiones teóricas:

> ¿Qué entiendo yo por una personalidad que siente, actúa y piensa socialmente?
>
> I. La comunidad como tal experimenta el dolor y las alegrías de los demás.

---

[631] Traducción propia. «<3.)> c. Vor der Berufswahl» (Stein, 2020b, p. 46).

[632] Traducción propia. «<III.)> c. Was verstehe ich unter einer Persönlichkeit, die sozial empfindet, denkt und handelt?» (Stein, 2020b, p. 73). Este mismo título lo encontramos escrito sin esquema adjunto como pregunta número tres en una de las *Hojas explicativas* de Edith Stein que se conservan en el Archivo de Espira (Stein, 1923-1931, n. 7a).

II. Observar desde el punto de vista de los otros y del conjunto

1. respecto de sus asuntos

2. de los propios

(Stein, 1923-1931, n. 13).

a) Identidad social.

En su exposición teórica afirmaba que el ser humano necesita sentirse miembro de una comunidad en beneficio de su autoestima y confianza. Cuando revisamos su *Cuaderno de clases* podemos comprobar el interés que tenía por este tema, el cual fue planteado en cinco ocasiones y desde diversos enfoques en los grupos de cuarto, quinto y sexto. Analizando los enunciados comprobamos que la reflexión giraba en torno a dos ideas. Por un lado el valor que tiene la tierra natal, y por otro la repercusión que supone para la persona que emigra respecto al sentimiento de pertenencia al nuevo lugar de acogida.

Si atendemos al criterio cronológico, observamos dos momentos. El enfoque centrado en la reflexión sobre el sentimiento de pertenencia que se puede desarrollar en las personas que han migrado fue tratado en los años 1927-1928 y 1928-1929 con las alumnas más mayores, las de quinto y sexto. Manteniendo su estilo educativo propio, con estos grupos rescató dos obras literarias desde donde abordar la cuestión. De la obra de *Ifigenia en Taúride* de Goethe extrajo una cita que estableció como tema redacción (Stein, 2020b, p. 43) tanto para el grupo de quinto de 1928-1929 como para sexto de 1927-1928:

- «¿Puede la tierra extranjera llegar a ser nuestra patria?»[633]

Respecto a este último punto conocemos más detalles de la exposición de Edith Stein a partir de una de las *Hojas explicativas*. Desde la obra de Goethe planteaba interrogantes sobre la relación con el Estado para que las alumnas respondiesen desde su punto de vista y experiencia. La finalidad era provocar el descubrimiento del sentimiento de pertenencia a una patria y el valor que cada individuo le otorga. Añade también una reflexión sobre la adaptación a una cultura extranjera:

---

[633] Traducción propia. «6.) <„>Kann uns zum Vaterland die Fremde werden?<“>» (Stein, 2020b, p. 55). Enunciado propuesto en quinto de Magisterio en el año escolar 1928-1929. «4.) <„>Kann uns zum Vaterland die Fremde werden?<”>» (Stein, 2020b, p. 43). Enunciado propuesto en sexto de Liceo en el año escolar 1927-1928.

A. ¿Cómo se puede entender la pregunta en Goethe?

B. ¿La responderemos nosotros como Ifigenia?

I. ¿Qué es la patria para nosotros?

1. El estado, bajo cuya protección crecemos y permanecemos;

2. La tierra, en la cual se habla nuestra lengua;

3. La tierra, cuyo destino nuestros padres han conformado y por el que han sufrido;

4. La tierra, cuya naturaleza nos es familiar.

5. por cuya cultura somos formados y cuya cultura construimos.

6. la patria del pueblo, del cual nosotros somos miembros.

II. ¿Puede llegar a ser el extranjero una segunda patria para nosotros?

1. Podemos llegar a ser ciudadanos de un estado extranjero;

2. La lengua extranjera puede aprenderse, pero no llega a ser lengua materna;

3. No podemos familiarizarnos con el pasado extranjero;

4. Podremos amar y familiarizarnos con la naturaleza extranjera (pero no podemos ser nativos);

5. No podemos asentarnos en la cultura extranjera, tampoco crearla, pero es un nuevo comienzo.

6. En el extranjero podemos sentirnos como en casa, pero no estamos en casa.

C. El extranjero puede llegar a ser la patria de la nueva generación.

(Stein, 2020b, pp. 43-44).

En forma de deberes escolares, en el mismo año 1927-1928 y con las alumnas de sexto de Liceo añadió un enunciado optativo. En esta ocasión presentó la posibilidad de realizar una redacción a partir de una afirmación que puede interpretarse como conclusión de la pregunta anterior sobre la posibilidad de llegar a considerar la tierra extranjera como patria propia. Tomando una cita de la poesía sobre la añoranza titulada *Nostalgia suiza* (*Schweizerheimweh*)[634], del poeta suizo Johann Rudolf Wyss, les pidió la elaboración del texto a partir del siguiente enunciado:

- «También es bonito en tierra lejana, a pesar de ello nunca podrá ser nuestra patria.»[635]

---

[634] Traducción propia. Poema elaborado en 1811 por el escritor suizo Johann Rudolf Wyss (1781-1830), conocido como *Der Jüngere* (Stein, 2020b, p. 44).

[635] Traducción propia. «2.) b. <„>Ist's auch schön im fernen Lande, / doch zur Heimat wird es nie.<“>» (Stein, 2020b, p. 44).

En un segundo momento abordó la formación de la dimensión social desde la valoración del pueblo natal. Este enfoque fue tratado nuevamente con las alumnas de cuarto en los años 1929-1930 y 1930-1931, las cuales tuvieron que redactar un texto según un epígrafe similar en ambas ocasiones:

- «No hay nada más dulce sobre la tierra que el país donde uno ha nacido.»[636]
- «Nada es más dulce que la tierra donde uno ha nacido.»[637]

Siguiendo esta línea de intervención planteó solo durante el año escolar de 1929-1930 los siguientes temas de redacción en los grupos de quinto de Seminario y sexto de Liceo respectivamente:

- «Carácter y vida del pueblo en mi ciudad natal.»[638]
- «La tierra y la gente de mi patria.»[639]
- «Los lugares más bellos de mi ciudad natal.»[640]

También abordó el estudio de la patria en cuanto a su influencia en la configuración de la personalidad individual y comunitaria. Lo podemos confirmar gracias a una de las *Hojas explicativas* sobre esta cuestión. En su reflexión expone la vinculación entre las costumbres de un país y el comportamiento de las personas en distintos ámbitos, así como los efectos a nivel individual y social:

> Costumbre y modales como potencia educativa en mi país de origen.
> A. Explicación del concepto.
> B. I. ¿Cuáles son las costumbres y modales característicos de mi patria?
> a. en la vida familiar
> b. en la vida en comunidad
> c. en la vida religiosa
> II. Qué efectos adecuados tienen

---

636 Traducción propia. «3.) b. Süßer auf Erden ist nichts als das Land, wo einer geboren.» (Stein, 2020b, p. 63).

637 Traducción propia. «8.) <„>Süßer ist nichts als das Land, wo einer geboren<“>» (Stein, 2020b, p. 70).

638 Traducción propia. «<3.)> b. Volksart und Volksleben meines Heimatortes.» (Stein, 2020b, p. 66). Enunciado propuesto como deberes escolares para las alumnas de quinto durante el año 1929-1930.

639 Traducción propia. «4.) c) Land und Leute meiner Heimat.» (Stein, 2020b, p. 61). Enunciado planteado a las alumnas de sexto de Liceo en el año 1929-1930.

640 Traducción propia. «3.) b. Die schönsten Plätze meines Heimatorts.» (Stein, 2020b, p. 61). Enunciado planteado como deberes escolares para las alumnas de sexto de Liceo en el año 1929-1930.

a. para cada uno (como individuo)

b. para la totalidad

C. La decadencia de las costumbres

(Stein, 2020b, pp. 82-83).

b) Análisis de los diferentes roles sociales.

Al identificar la existencia de una comunidad viva, Edith Stein insistía en la necesaria implicación de cada miembro a través del desempeño de su misión particular. En sus trabajos teóricos alertaba que podrían surgir problemas cuando no se busca el bien común sino el propio y cuando los demás miembros son valorados como instrumento para fines particulares. Los aspectos positivos y negativos de la convivencia así como los roles comunitarios fueron tratados también en la práctica con las futuras maestras.

Como aspecto positivo destaca la unión de los miembros para alcanzar fortaleza. Cuando existe una armonía de potencias individuales se alcanza la unidad en una comunidad, siendo ésta un elemento social valioso para Edith Stein, tal y como podemos constatar en una carta escrita a Roman Ingarden en 1917 donde le ofrecía su opinión al respecto, haciendo referencia a una novela que éste le había regalado, *Los campesinos*[641]:

> Para mí tiene un encanto especial el hecho de que toda la aldea sea concebida y presentada como una unidad orgánica. Por ello los lugares donde se dice algo del "alma del pueblo" son los que más alegría me han proporcionado: las fiestas, visita a la iglesia, las gestiones contra la finca, la acción caritativa de las aldeas vecinas, etc. (Stein, 2002, p. 556).

Con esta visión del organismo social quiso trasmitir a sus alumnas el valor de la colaboración mutua a partir de la misión particular. Así lo expuso en su conferencia *El intelecto y los intelectuales* (Stein, 2003, p. 225) al afirmar que para que esta idea pueda llegar a ser una realidad social, previamente habrá tenido que ser trabajada en el aula a través del apoyo que se brindan los alumnos, es decir, mediante su colaboración para compensar las fuerzas y limitaciones personales. Siguiendo esta línea introdujo en sus

641 *Die Bauern.* Obra escrita por el novelista polaco Wladyslaw Reymont (1868-1925). Premio Nobel de Literatura en 1924.

clases de Espira la unidad de los diferentes miembros como un valor a potenciar, donde los más fuertes pueden apoyar a los más débiles, obteniéndose de esta manera un beneficio mutuo.

Buscando esta línea de intervención encontramos los seis enunciados que exponemos a continuación. De estos epígrafes, solo uno fue trabajado en el grupo de tercero de Seminario en el curso 1923-1924. Los cinco restantes fueron abordados posteriormente, entre los años 1928 y 1930, con las alumnas de los últimos cursos de formación. En estos casos, los epígrafes que orientaban el trabajo de redacción fueron extraídos de la obra de Schiller *Guillermo Tell*, según aporta Beckmann-Zöller (Stein, 2020b), por lo que sirvieron además como trabajo conclusivo tras la tarea de lectura. Los títulos correspondientes a este contenido pedagógico son:

- «La unión hace la fuerza.»[642]
- «Unidos, también los débiles se vuelven poderosos.»[643]
- «Como un miembro servidor, únete a un todo.»[644]

Beckmann-Zöller (Stein, 2020b, pp. 56-57) y Herrmann (s.f.) asocian a este último enunciado dos de las *Hojas explicativas* de Edith Stein. Al leer el contenido de dichos documentos, se certifica que el objetivo que tenía su autora era el de subrayar la necesidad de colaboración entre todos los individuos para alcanzar el máximo desarrollo. Al mismo tiempo que todos somos necesarios como miembros de una estructura, todos aportamos y todos nos beneficiamos, también podemos entorpecer. En sus argumentos se trasluce también la deducción de unos deberes individuales como miembros del todo (Herrmann, s.f.). La intención de Stein fue por tanto, fundamentar la necesidad de cooperación, dotando

---

642 Traducción propia. «13. Einigkeit macht stark.» (Stein, 2020b, p. 91). Enunciado propuesto a las alumnas de tercero de Seminario en el año escolar 1923-1924.

643 Traducción propia. Enunciado trabajado en el año escolar 1928-1929 tanto en el grupo de cuarto de Seminario como en el de sexto de Liceo. Título correspondiente a cuarto dentro de una propuesta opcional: «2.) a. <„>Verbunden werden auch die Schwachen mächtig.<“>» (Stein, 2020b, p. 48). Enunciado correspondiente a sexto: «2.) <„>Verbunden werden auch die Schwachen mächtig.<”>» (Stein, 2020b, p. 59). Así mismo, en 1929-1930 fue propuesto una vez más al grupo de sexto de Liceo un enunciado similar como deberes de clase: «2.) c. <„>Vereinigt werden selbst die Schwachen mächtig.<”>» (Stein, 2020b, p. 61).

644 Traducción propia. Este mismo título de redacción fue trabajado en dos años consecutivos por las alumnas de quinto curso. La primera vez en 1928-1929 y fue propuesto como deberes escolares: «3.) b. <„>Als ein dienendes Glied schließ an ein Ganzes Dich an<“>» (Stein, 2020b, p. 56). Una segunda ocasión aparece un año después, en el curso 1929-1930, como trabajo de clase: «1.) <„>Als ein dienendes Glied schließ an ein Ganzes Dich an.<“>» (Stein, 2020b, p. 64). Según Beckmann-Zöller (Stein, 2020b, p. 56), esta cita fue extraída de una obra de Schiller *Obligación para todos* (*Pflicht für jeden*; Traducción propia).

de importancia a la integración, pero sin perder la individualidad y libertad personal (Herrmann, s.f., p. 22), tal y como podemos leer en el mencionado documento:

> Esfuérzate siempre por el todo, y no puedes por ti mismo llegar a ser el todo
> A. Debido a que ninguna persona puede llegar a ser un todo.
> B. Cada uno debe adherirse a un todo.
> I. Explicación:
> 1. Un todo es una estructura, la cual en sí está terminada y no necesita de nadie más.
> a. en su manifestación externa;
> b. para su existencia;
> c. para su efectividad;
> d. para conseguir su objetivo.
> 2. Un miembro servidor de un todo es cada parte,
> a. que se construye a partir de él,
> b. que participa de sus efectos,
> c. que lo acerca a su objetivo.
> II. Fundamentación: cada uno se debe unir a un todo
> 1. Porque de esta manera en él mismo se hace posible el punto I.1 (del a al d).
> 2. Porque en el todo se hace posible (mediante el punto I.1a-d).
> III. Contra argumentación:
> Alguno consigue alcanzar mejor una relativa totalidad sin la comunidad:
> a. Artistas,
> b. Científicos,
> c. Santos.
> C. Finalmente se trata solo de la diferencia en la naturaleza y en la inserción.
> (Stein, 2020b, pp. 56-57).

Como ejemplo de aplicación de la unión del pueblo en favor de un objetivo común, Edith Stein recurrió a la obra *Guillermo Tell*. Por medio del análisis de este texto y con el objetivo de realizar la redacción conclusiva correspondiente, planteó a las alumnas de sexto de Liceo del año 1927-1928 la siguiente disertación en conexión con esta idea de unidad:

- «¿De qué manera prepara el pueblo la liberación de Suiza?»[645]

Se conserva un esquema de esta clase escrito en dos *Hojas explicativas*. En ella expuso unos ítems como instrumento de orientación para analizar los sucesos que se desarrollan en la obra respecto a la relación individuo-estado. Destacamos las referencias que realizaba a los protagonistas Gertrud y Werner Stauffacher[646], ya que presenta al personaje femenino en su papel proactivo de la mujer en la sociedad y en la política, y adelantamos que recurrirá a ellos nuevamente cuando aborde la cuestión femenina. También se puede observar cómo introduce elementos históricos a lo largo de la exposición. Encontramos además puntos en los que reflexionaba sobre la unión para la acción, así como los efectos de las acciones en el individuo y en la totalidad:

A. La opresión de Suiza por los terratenientes.

B. El pueblo prepara el levantamiento.

I. Gertrud impulsa a Werner Stauffacher para la acción.

II. La unión de Walter Fürst[647], Melchtals[648] y Stauffacher;

1. Stauffacher va a ver a Walter Fürst para la acción;

2. El crimen contra el padre de Melchthal apremia a una rápida resolución;

3. Ellos quieren preparar una mayor deliberación.

III. La reunión sobre el Rütli[649];

1. La llegada de la gente desde los tres "cantones" y la carta de Melchthal.

2. Preparación de las deliberaciones

3. Las deliberaciones

a. Renovación del antiguo grupo

b. Rechazo de la anexión a Austria

c. Rechazo de una apelación al emperador

d. Decisión de actuar de forma independiente

---

[645] Traducción propia. «2.) Auf welche Weise wird die Befreiung der Schweiz durch das Volk vorbereitet?» (Stein, 2020b, p. 41).

[646] Gertrud Stauffacher es la protagonista femenina de la obra *Guillermo Tell.* Es la esposa del protagonista masculino Werner Stauffacher, representante del cantón suizo de Schwyz. En el argumento de la obra, ambos lucharán en favor de la libertad del pueblo suizo (Friedrich Schiller Archiv, 2020b).

[647] Walther Fürst, uno de los líderes de los granjeros suizos del cantón de Uri que, a finales del siglo XIII y principios del XIV, contribuyeron a la independencia y fundación de Suiza (Friedrich Schiller Archiv, 2020).

[648] Arnold von Melchthal, defensor de los derechos y libertades y líder de Unterwalden, uno de los tres cantones confederados Suiza (Friedrich Schiller Archiv, 2020).

[649] Se considera que en la pradera del Rütli se firmó el tratado fundacional de la Confederación Suiza.

a. Para preservar todos los antiguos derechos

b. para ahuyentar a los terratenientes

c. para posponerlo hasta Navidad.

C. Queda sin resolver, cómo debe ser eliminado Geßler[650] (entrelazar con Tell[651] y el comportamiento suizo).

1. Contenido del V acto.

2. Impresión de la escena de Parricida[652].

3. ¿Cómo habría estructurado Schiller la obra de Tell – sin la vinculación a la leyenda?

4. Ventajas de la obra

a. caracteres de cada persona

b. características de la población joven

c. el ambiente presente en cada uno de los actos y en la totalidad.

(Stein, 2020b, pp. 41-42).

Dentro del reparto de roles posibles dentro de una sociedad, Edith Stein tuvo en cuenta en las disertaciones de su clase a aquellos puestos que están orientados a dirigir a otras personas. Quiso con ello resaltar que, aunque el poder es necesario, también conlleva sus peligros, y quien lo ostente debe ser capaz de asumir la responsabilidades de forma justa. En el grupo de cuarto, durante el año 1929-1930, se sirvió de una cita de Goethe (Stein, 2020b, p. 62) para proponer la siguiente reflexión sobre esta temática y realizar el ensayo correspondiente:

- «Quien aspire a dirigir a otros, debe ser capaz de prescindir de mucho.»[653]

Dentro de esta atención al aspecto negativo del poder, desde la reflexión teórica concretaba que la razón radicaba en la propia composición de las sociedades, ya que al estar formadas por personas de naturaleza limitada, este hecho las hacía a ellas también

[650] Hermann Gessler fue puesto por emperador para gobernar el cantón de Uri y garantizar la ley y el orden. Gessler, sin embargo, gobernó de forma abusiva contra el pueblo, buscando sólo el aprecio del emperador (Friedrich Schiller Archiv, 2020).

[651] Guillermo Tell, protagonista de la obra, yerno de Walther Fürst. Considerado héroe nacional que se enfrenta al abuso de poder ejercido por Gessler, impulsado por un sentimiento natural de libertad (Friedrich Schiller Archiv, 2020).

[652] El Duque Johann Parricida von Schwaben, es el hijo de un príncipe de un país extranjero. Tras matar al emperador por egoísmo, busca protección en Guillermo Tell. Tiene varios intentos de suicido atormentado por el asesinato cometido. Guillermo Tell será su consejero (Friedrich Schiller Archiv, 2020).

imperfectas. En relación con este aspecto trató didácticamente en sus clases el peligro del abuso de poder que rompe con la deseada armonía social. Aprovechando la conclusión de la lectura de *La joven de Orleans* de Schiller formuló dos enunciados (Stein, 2020b, pp. 68-69) similares cuyo objetivo era practicar la elaboración de comparaciones y argumentaciones vinculadas a contenidos literarios, respondiendo de esta manera a la Orden Ministerial de 2 de agosto (8 de agosto, 1912), al mismo tiempo que se procedía al análisis de los diferentes roles que se puede encontrar en la sociedad. Dichos enunciados son:

- «Juglar y Rey.»[654]
- «El juglar debe estar con el rey. Ambos viven por encima de la humanidad.»[655]

Aunque parece no existir un sentido pedagógico determinado en estas fórmulas, si analizamos la *Hoja explicativa* correspondiente encontramos los detalles que motivaron a Edith Stein a realizar estos planteamientos. Exponía una relación entre el juglar y el rey que parece, en principio, de complementariedad. Presentaba las acciones correspondientes a cada rol, y otorgaba una visión de dos personajes que podrían estar buscando el bien del pueblo. Sin embargo, matiza la existencia en cada personaje de un interés propio que se sitúa frente al de la población, a la que Edith Stein considera susceptible de ser manipulada:

> <u>El juglar debe estar con el rey. Ambos viven por encima de la humanidad</u>
>
> A. El juglar en la corte real.
>
> B. I. El juglar y el rey dependen uno de otro:
>
> a) Los actos del rey son material para el juglar.
>
> b) La canción del juglar anuncia la fama del príncipe.
>
> c) El juglar recibe del rey su salario.
>
> II. Ambos viven en lo más alto de la humanidad, es decir,
>
> a) Se distinguen de la mayoría
>
> 1.) uno en virtud de su posición
>
> 2.) el otro por su talento natural

---

653 Traducción propia. «6.) <„>Wer andere wohl zu leiten strebt, / Muß fähig sein viel zu entbehren.<“>» (Stein, 2020b, p. 62).

654 Traducción propia. «6. Sänger und König.» (Stein, 2020b, p. 90). Enunciado propuesto a las alumnas de tercero en el año académico 1923-1924.

b) Ambos tienen poder sobre la gente:

1.) uno en el exterior,

2.) el otro en el interior,

c) Ambos están llamados a llevar a la humanidad a lo más alto.

(Stein, 2020b, pp. 68-69).

No fue la única vez que Edith Stein planteaba un debate con sus alumnas sobre el despotismo que puede darse en la sociedad. Con las alumnas de cuarto repitió un mismo título en los años 1926-1927 y 1928-1929. Este enunciado corresponde a una cita extraída de la obra de Schiller *Guillermo Tell* (Stein, 2020b) y en la que de forma explícita presentó a sus alumnas una confrontación sobre la realidad del poder:

- «El fuerte es el más poderoso solo.»[656]

No hemos podido averiguar de donde extrajo el siguiente título, pero sí podemos ver cómo en el año 1927-1928 mantuvo su intención de trabajar con las alumnas de cuarto sobre esta idea en la que se relaciona el poder con la soledad:

- «El trono de los reyes es el refugio de los desolados.»[657]

Junto a estas propuestas hay una más realizada en sexto de Liceo en el año 1928-1929 en la que se pide el análisis de un personaje de una narración. Se trata de uno de los personajes de *Guillermo Tell* del que se pueden extraer las características de un gobernante que muestra un patente abuso de poder sobre los ciudadanos:

- «El personaje de Gessler.»[658]

Esta obra de Schiller no fue la única de la que se sirvió Edith Stein para mostrar contextos donde abundaba la tiranía de los gobernantes. En el año 1927-1928 tomó la

---

655 Traducción propia. «3.) <„>Es soll der Sänger mit dem König gehen. Sie beide wohnen auf der Menschheit Höhen.<“>» (Stein, 2020b, p. 68). Según Beckmann-Zöller (Stein, 2020b, p. 68) se trata de una cita extraída de *La joven de Orleans*.

656 Traducción propia. Enunciado del año escolar 1926-1927: «7.) <„>Der Starke ist am mächtigsten allein.<“>» (Stein, 2020b, p. 27). Enunciado del año escolar 1928-1929: «2.) b. <„>Der Starke ist am mächtigsten allein.<“>» (Stein, 2020b, p. 48). Esta cita fue usada también por Hitler en *Mein Kampf* (*Mi lucha*; Stein, 2020b, p. 27).

657 Traducción propia. «9.) <„>Der Thron der Könige ist die Zuflucht der Verlassen.<“>» (Stein, 2020b, p. 34).

658 Traducción propia. «3.) Charakteristik Geßlers.» (Stein, 2020b, p. 59). Sobre el personaje de Gessler ver cita n. 650.

primera parte de la trilogía de este mismo autor, *El campamento de Wallenstein*, para realizar la reflexión pertinente sobre esta temática:

- «*El campamento de Wallenstein* como imagen de la cultura del siglo XVII.»[659]

Si leemos la *Hoja explicativa* que lleva el mismo enunciado, podemos comprobar que su intención era, además de analizar la obra como drama, llamar la atención sobre el comportamiento de las personas de los diferentes estratos sociales de la sociedad del s. XVII:

> *El campamento de Wallenstein* como imagen de la cultura del siglo XVII
> A. "*El campamento de Wallestein*" como exposición del Drama.
> B. I. Características del ejército
> 1. Libertinaje (bebida, juego, mujeres, robo)
> 2. Afán de aventuras
> 3. Fe y superstición
> 4. Honor
> 5. Relación con el comandante
> II. La situación de los campesinos y ciudadanos.
> III. La situación del emperador y de los príncipes.
> C. "*El campamento de Wallenstein*" como ficción.
> (Stein, 2020, p. 37).

c) *Trasmisión de la esencia del pueblo alemán y fomento del patriotismo a través del arte y la literatura.*

Recordamos la indicación de la Orden Ministerial de 2 agosto (8 de agosto, 1912) que determinaba la obligación de fomentar el sentido patriótico a través de la introducción en las obras maestras de la literatura alemana (p. 406). En sus exposiciones de teoría pedagógica, Edith Stein acometió esta cuestión argumentando que el individuo necesita de una estructura social y de un territorio donde desarrollarse, realizar acciones sociales y experimentar destinos. Al mismo tiempo incluyó en sus reflexiones al conjunto de una

comunidad, determinando que la cultura propia y su trasmisión fomentan la autoconfiguración, la autoexpresión y la autoconservación de un pueblo (Stein, 2003, p. 726). Por estas razones, el análisis y la valoración de la idiosincrasia y esencia del pueblo alemán a partir de las diferentes muestras culturales, y cómo éstas habían contribuido a forjar el identidad nacional, fue una cuestión que no podía faltar en las clases de Edith Stein. Incluso, desde el punto de vista de la pedagogía steiniana, en esta práctica docente subyacía también la cuestión del desarrollo de la conciencia de responsabilidad social.

Para ello propuso las narraciones conclusivas del trabajo realizado en el ámbito literario vinculándolo con el desarrollo de argumentaciones de diferentes aspectos relacionados con el pueblo, sus características y evolución a lo largo de la historia según la Orden Ministerial de 2 de agosto (8 de agosto, 1912). Si agrupamos los enunciados según la temática concreta que contienen, encontramos que Edith Stein abarcó un amplio rango que le permitió estudiar diferentes aspectos del pueblo alemán. Propuso tres temas de redacción (en 1923-1924, 1929-1930 y 1930-1931 respectivamente) que estimulaban a las alumnas a descubrir y definir el heroísmo alemán a partir del legado literario:

- «El heroísmo alemán reflejado en la poesía medieval alemana.»[660]
- «El heroísmo germano.»[661]
- «El heroísmo alemán y griego.»[662]

Encontramos una *Hoja explicativa* sobre esta última comparación planteada entre heroísmo germano y griego. En ella aparecen las dos obras que sirvieron de base para la argumentación que tuvieron que realizar las alumnas. Posteriormente se pueden leer los elementos que ella consideraba característicos de la heroicidad en general y del héroe en particular. Terminaba la exposición, como en otras ocasiones, con una pregunta con la que exhortaba, como fomento de la emulación, a la reflexión e identificación de los rasgos que pueden estar más cercanos a cada alumna:

---

[659] Traducción propia. «5.) *Wallensteins Lager* als Kulturbild aus dem 17. Jh.» (Stein, 2020b, p. 37). Enunciado correspondiente al año 1927-1928 para las alumnas de quinto.

[660] Traducción propia. «3. Germanisches Heldentum im Spiegel der mittelalterlichen deutschen Dichtung.» (Stein, 2020b, p. 92). Enunciado propuesto para las alumnas de cuarto durante el año 1923-1924.

[661] Traducción propia. «3.) Germanisches Heldentum.» (Stein, 2020b, p. 62). Enunciado propuesto a las alumnas de cuarto durante el año 1929-1930.

[662] Traducción propia. «6.) Griechisches und germanisches Heldentum.» (Stein, 2020b, p. 70). Enunciado propuesto a las alumnas de cuarto durante el año 1930-1931.

El heroísmo alemán y griego

A. *Ilíada* y *El cantar de los Nibelungos*.

B. I. Lo que constituye al heroísmo como tal lo podemos distinguir en ambas

a. excelente fortaleza corporal

b. coraje hasta la intrepidez

c. alegría en la lucha

II. Concordancias con el particular ideal de héroe:

a. Altruismo frente a los desconocidos.

b. Inclemencia con los enemigos.

III. Rasgos distintivos:

a. Desmesurada e indomable terquedad en los germanos, mesura y calma en los griegos por la sumisión a los dioses y al destino.

b. Sinceridad y sencillez – astucia y picardía

C. ¿Quién se encuentra más próximo a nosotros?

(Stein, 2020b, p. 70).

Desde los textos literarios leídos en clase relacionó los trabajos conclusivos de los mismos con el estudio de la esencia del pueblo alemán. Según hemos comprobado en su *Cuaderno de clases*, con las alumnas de cuarto y quinto de Seminario trató de deducir la esencia del pueblo alemán a partir de la literatura. En quinto abordó esta tarea en dos años centrándose en una época concreta:

- «El alma alemana en la literatura alemana del siglo XVI.»[663]
- «Auténtico patrimonio folclórico alemán en la literatura del siglo XVI.»[664]

En un grupo de quinto, durante el año 1930-1931, quiso resaltar un aspecto concreto del pueblo alemán. Se trataba de analizar y valorar la capacidad de opinión:

- «Capacidad de opinión de nuestro pueblo –una fortaleza y una debilidad.»[665]

En el resto de ocasiones remitió a textos literarios leídos en clase. Así, tomando la obra *Parzival* de Eschenbach y el poema épico latino *Waltharius*[666], las alumnas de cuarto

[663] Traducción propia. «3.) Die deutsche Seele in der deutschen Lit.<eratur> des 16. Jh.s.» (Stein, 2020b, p. 29). Enunciado propuesto a las alumnas de quinto durante el año 1926-1927.

[664] Traducción propia. «1.) b. Echtes deutsches Volksgut in der Lit. <eratur> des 16. Jh's» (Stein, 2020b, p. 55). Enunciado propuesto como deberes escolares a las alumnas de quinto durante el año 1928-1929.

de 1923-1924 y 1924-1925 tuvieron que elaborar una composición a partir de los siguientes enunciados:

- «Parzival, una imagen de la naturaleza del pueblo alemán.»[667]
- «Germanismo, cristiandad y antiguos elementos de educación en *Waltharius*.»[668]

Vemos cómo en este segundo caso, aunque legislativamente estaba indicado para las alumnas de sexto, ya introdujo en el nivel de cuarto un aspecto relacionado con la Pedagogía.

En otro momento, durante el curso de 1929-1930, utilizando el cuento popular de *El eterno judío* (*Volksbuch vom Ewigen Juden*)[669] planteó a las alumnas de quinto la siguiente cuestión:

- «¿Con qué elementos esenciales del pueblo alemán nos enfrentamos en el cuento popular del *Eterno judío*?»[670]

Se conserva una *Hoja explicativa* en relación con este epígrafe que nos ayuda a explicitar los contenidos tratados en clase en este punto. Durante la disertación abarcó el estudio de la novela popular alemana al mismo tiempo que destacaba aspectos como la capacidad de pensamiento, la religiosidad y la creatividad:

> ¿Con qué elementos esenciales del pueblo alemán nos enfrentamos en el cuento popular del *Eterno judío*?
>
> A. Las novelas populares alemanes.
>
> B. I. La novela popular del eterno judío
>
> II. Nos muestra:

---

665 Traducción propia. «6.) Die Auffassungsfähigkeit unseres Volkes – ein Vorzug und ein Fehler.» (Stein, 2020b, p. 71).

666 *Waltharius* o *Waltharilied* (*La canción de Waltharius*) es un poema épico latino que tiene como base la leyenda alemana del héroe Walter de Aquitania. Como autores se consideran al obispo Erkanbald von Strassburg (965-991) o al arzobispo Erkanbald von Mainz (1011-1021), como predecesor de Aribo von Mainz (1022-1031) o Ekkehard I. von St. Gallen (910-973; Stein, 2020b).

667 Traducción propia. «5. *Parzival*, ein Bild des deutschen Wesens.» (Stein, 2020b, p. 92). Enunciado propuesto a las alumnas de cuarto durante el año escolar 1923-1924.

668 Traducción propia. «3.) Germanentum, Christentum und antike Bildungselemente im *Waltharilied.*» (Stein, 2020b, p. 19). Enunciado propuesto a las alumnas de cuarto durante el año 1924-1925.

669 Traducción propia. Publicado en Leiden (Holanda) en 1602. Este libro identificó, a diferencia de los dichos populares cristianos del siglo XIII, al hombre maldito y eternamente errante en el judío Ahasver. Anteriormente era considerado como soldado romano (Stein, 2020b, p. 64).

1. la profundidad del pensamiento,
2. la religiosidad
3. la creatividad poética.

C. Complementación de la imagen mediante otras novelas populares.

(Stein, 2020b, p. 64).

Siguiendo esta línea de reflexión, también recoge como referente la lectura de Lessing para proponer el siguiente tema de redacción a las alumnas de sexto de Liceo durante el año 1928-1929:

- «El carácter del pueblo alemán en la obra de Lessing *Minna von Barnhelm*.»[671]

En 1927-1928 pidió como deberes escolares al grupo de sexto de Liceo la elaboración de una composición argumentativa a partir de una disertación orientada a descubrir cómo se fomentó el patriotismo alemán a través de la cultura:

- «¿Cómo contribuyó el Romanticismo para realzar el patriotismo alemán?»[672]

Añadimos en este punto una propuesta más que encontramos en una de las *Hojas explicativas*, cuya finalidad es trabajar el sentido de la patria entre las alumnas mediante la elaboración de un texto donde exponer valoraciones personales a partir de la siguiente cuestión:

- «¿Qué es para mí mi patria? (8 aportaciones)»[673]

Durante el año escolar 1923-1924, Edith Stein escogió *Hermann y Dorotea* de Goethe para extraer conclusiones sobre la vida del pueblo alemán en épocas pasadas, indicando a las alumnas de tercero la necesidad de trabajar sobre el siguiente tema:

- «La vida en una pequeña ciudad alemana a finales del siglo XVIII (según *Hermann y Dorotea*)»[674].

---

[670] Traducción propia. «2.) Welche Wesenszüge des deutschen Volkes treten uns im Volksbuch vom Ewigen Juden entgegen?» (Stein, 2020b, p. 64).

[671] Traducción propia. «4.) b. Deutsche Art in Lessings „*Minna von Barnhelm*".» (Stein, 2020b, p. 60). Enunciado propuesto como deberes escolares.

[672] Traducción propia. «<5.)> b. Was hat die Romantik für die Hebung des deutschen Nationalgefühls getan?» (Stein, 2020b, p. 47). Enunciado correspondiente al apartado de deberes escolares.

[673] Traducción propia. «2.) Was ist mir meine Heimat? (8 Bearbeitungen)» (Stein, 2020b, p. 87). No hay constancia de la fecha de esta propuesta ni del grupo al que fue dirigido.

Un año después, siguiendo esta idea del estudio de estilo de vida en otras épocas y contextos acudió al autor Peter Dörfler para fijar el siguiente enunciado presentado a las alumnas de primero:

- «La granja antigua (según Peter Dörfler).»[675]

La interacción entre los individuos y la sociedad tiene como fruto una mutua transformación, es decir, es un proceso recíprocamente condicionado, un sistema interrelacional en el que se van añadiendo el destino del pueblo y el de cada uno de sus miembros (Stein, 2003, p. 593). A ello tenemos que unir la argumentación realizada en el apartado teórico respecto a la relación entre cultura y pueblo. Desde el punto de vista legislativo, a partir de segundo curso se debía incorporar el estudio de la evolución histórica de la nación alemana a partir del legado literario (Orden Ministerial de 2 de agosto, de 8 de agosto, 1912). Vinculando esta prescripción con su argumentación teórica, en 1927-1928 Edith Stein quiso pedir una narración a las alumnas de cuarto en la que se expusiese la siguiente relación:

- «Destino del pueblo y poesía épica»[676].

También aparecen recogidas propuestas centradas en el análisis de la evolución de la propia Alemania, bien desde lo que se podía deducir de obras literarias leídas en clases, bien mediante planteamientos más generales:

- «El polimorfismo de los antepasados alemanes –la riqueza de Alemania y su ruina»[677]
- «¿Cuáles son las fuentes para la prosperidad de nuestro pueblo?»[678]

---

[674] Traducción propia. «15. Das Leben in einer kleinen deutschen Stadt am Ende des 18. Jh. (Nach *Hermann u.<nd> Dorothea)*» (Stein, 2020b, p. 91).

[675] Traducción propia. «7.) Der alte Bauernhof (Nach Peter Dörfler).» (Stein, 2020b, p. 18). Algunas de sus novelas se desarrollan en su patria.

[676] Traducción propia. «2.) a. Völkerschicksal und Heldendichtung» (Stein, 2020b, p. 35). Enunciado correspondiente al apartado de deberes escolares del año 1917-1928. Este mismo enunciado lo encontramos escrito en una de las *Hojas explicativas* de Edith Stein, aunque sin esquema adjunto (Stein, 2020b, p. 87).

[677] Traducción propia. «3.) b. Die Vielgestaltigkeit der deutschen Stämme – Deutschlands Reichtum u.<nd> sein Verhängnis» (Stein, 2020b, p. 31). Enunciado correspondiente al apartado de deberes escolares del año 1926-1927 para el grupo de quinto.

[678] Traducción propia. «<5.> c. Welches sind die Quellen für den Wohlstand unseres Volkes?» (Stein, 2020b, p. 47). Enunciado correspondiente al apartado de deberes escolares del año 1927-1928 para el grupo de sexto de Liceo.

d) El conocimiento de la región del Palatinado: tierra y población.

Edith Stein contextualizó el análisis, reconocimiento y trasmisión de la esencia de un pueblo mediante el planteamiento de diversas propuestas que conducían a sus alumnas al conocimiento del Palatinado como región donde se ubicaba el centro de formación de maestras:

- «El Palatinado y su pueblo.»[679]
- «Un paseo en coche por el Palatinado»[680].

Beckmann-Zöller (Stein, 2020b) afirma que Edith Stein utilizó el estribillo de *La Canción Popular del Palatinado* (*Pfälzerlied*)[681] para proponer el siguiente ensayo en dos ocasiones (1928-1929 y 1929-1930) a alumnas de sexto de Liceo. En ellas reconocemos la intención steiniana de dar a conocer una región a través de las diversas formas de expresión cultural:

- «Tierra del Palatinado, ¡qué hermosa eres!»[682]

Entre estas muestras culturales que tomó como referencia incluyó también el análisis de las fiestas y costumbres populares. Este contenido también fue contemplado en la Orden Ministerial de 2 de agosto (8 de agosto, 1912) para introducirlo desde el segundo curso de formación. En su *Cuaderno de clases* encontramos los siguientes títulos de redacción al respecto:

- «¿Cómo se muestra el carácter del pueblo palatino en las fiestas jubilares?»[683]
- «Costumbres populares del Palatinado»[684].

---

679 Traducción propia. «3.) Pfälzer Land und Volk.» (Stein, 2020b, p. 19). Enunciado correspondiente al apartado de deberes escolares del año 1924-1925 para las alumnas de primero.

680 Traducción propia. «3.) b. Eine Autofahrt durch die Pfalz» (Stein, 2020b, p. 60). Enunciado correspondiente al apartado de deberes escolares del año 1928-1929.

681 Eduard Jost escribió la letra de la canción en 1869. La melodía, de 1877, tiene como autor a Jean Baptiste Sauvlet (Stein, 2020b, p. 60).

682 Traducción propia. La primera vez que lo propuso fue en el año 1928-1929 como deberes escolares: «2.) <„>Pfälzerland, wie schön bist Du!<“>» (Stein, 2020b, p. 60). Trabajó la misma canción durante el curso 1930-1931: «2.) <„>Pfälzerland, wie schön bist Du.<”>» (Stein, 2020b, p. 67).

683 Traducción propia. «I.) b. Wie zeigt sich der pfälzische Volkscharakter bei den Jubiläumsfestlichkeiten?» (Stein, 2020b, p. 72). Enunciado correspondiente al apartado de deberes escolares del año 1930-1931 para el grupo de quinto.

684 Traducción propia. «2.) b. Pfälzer Volksbräuche.» (Stein, 2020b, p. 61). Enunciado correspondiente al apartado de deberes escolares del año 1929-1930 para las alumnas de sexto de Liceo.

3.5.8. La escuela.

Todos los temas de redacción que comprenden este apartado, salvo dos excepciones, estaban dirigidos a las alumnas del último año de formación de maestras. El motivo de esta tendencia radica, como se ha dicho en casos similares, en la Orden Ministerial de 2 de agosto (8 de agosto, 1912) y la prescripción para el nivel de sexto de abordar la práctica de la expresión oral y escrita a través de propuestas con temática de ámbito pedagógico.

a) La escuela primaria: historia y servicio.

Edith Stein identificó una misión original de la escuela como institución que ayudaba a las familias en la tarea formativa relativa a la transmisión de unos conocimientos culturales. Pero por otro lado, concretó que la enseñanza es una parte de la educación, por lo que junto a la transmisión de conocimientos, la implicación de la escuela también debe abarcar la configuración de la personalidad de los educandos. En base a esta idea trasmitió a sus alumnas una visión de la educación que está al servicio del pueblo, que sea capaz de responder a las necesidades de la persona, las familias y de la sociedad. En el año 1930-1931 planteó un tema de redacción enfocado al estudio y valoración de este aspecto, en el que las alumnas tenían que aportar argumentos en conexión con su propia experiencia:

- «Los cambios que ha sufrido la escuela primaria desde mi tiempo escolar.»[685]

Respecto al papel de la escuela propuso tres ensayos en años diferentes en los que se trataba tal cuestión desde diversos puntos de vista. En el primero de ellos, planteado en 1925-1926, ofrecía un argumento centrado en el beneficio particular que supone al menor el acudir a la escuela para su configuración como persona:

- «¿Qué factores ganan influencia para el desarrollo del niño por su incorporación a la escuela?»[686]

---

[685] Traducción propia. «III.) a. Veränderungen in der Volksschule seit meiner Volksschulzeit.» (Stein, 2020b, p. 73). Enunciado propuesto como deberes escolares en el año 1930-1931.

[686] Traducción propia. «2.) Welche Faktoren gewinnen durch den Eintritt des Kindes in die Schule auf seine Entwicklung Einfluss?» (Stein, 2020b, p. 23).

El siguiente enunciado de redacción, propuesto como deberes escolares a las alumnas de sexto durante el curso 1928-1929, valoraba explícitamente a la escuela como un servicio prestado a la sociedad:

- «La enseñanza primaria como servicio al pueblo.»[687]

Cuando enfocó esta idea a sus alumnas como futuras maestras, ofreció argumentos relativos al papel del educador y los efectos que tiene su labor sobre la formación de la juventud. Así lo podemos ver en la siguiente *Hoja explicativa* que tiene el mismo título que el enunciado del ensayo propuesto y mostramos a continuación. Además expuso que los frutos que recolectan los jóvenes son perceptibles tanto en su formación personal y profesional, como también en el futuro de la sociedad. No olvidó en esta reflexión la educación de los adultos como formadores de la juventud. Para esta última misión aportó a las alumnas una serie de aspectos que tienen que aprender los futuros educadores con el fin de ejercer una labor eficaz de educación. Este aprendizaje necesita, según les compartió, no solo una formación teórica y práctica, sino también la presencia de unas disposiciones particulares como educadores, especialmente capacidad de empatía y crítica:

La enseñanza primaria como servicio al pueblo

A. El maestro, el educador profesional del pueblo.

B. Él sirve al pueblo

I. Mediante la educación de la juventud.

a. para ser personas moralmente honestas y religiosamente consolidadas.

b. para ser personas profesionalmente eficientes;

c. para ser personas socialmente abnegadas.

II. A través de un trabajo formativo en los adultos

1. para que puedan llevar a cabo un trabajo eficaz con la juventud.

2. para influir en el presente.

III. Para poder llevar a cabo este trabajo, él debe

1. conocer al pueblo y ganarse su confianza, para ello él vive con ellos.

2. conocer los sufrimientos que padece el pueblo (necesidad social, vicios en la política, económico-sociales, posturas éticas y religiosas);

3. conocer remedios y poder aplicarlos:

a. profunda educación religiosa y vida ejemplar;

b. capacidad de crítica contundente a las interpretaciones de la época,

c. las profesoras especial sensibilidad hacia las tareas de la mujer como esposa, ama de casa y madre.

C. El profesor, tal y como sale del seminario, todavía no tiene la capacidad para realizar este tipo de trabajo.

(Stein, 2020b, pp. 58-59).

En su último año de docente (1930-1931) pidió otra redacción orientada hacia la reflexión sobre la presencia de la escuela en la sociedad:

- «Escuela primaria y vida pública.»[688]

b) El ambiente escolar.

El ambiente que existe en la escuela, particularmente, el clima de familia y la alegría que han de respirar los educandos, es un elemento pedagógico presente en la teoría y en la praxis de Edith Stein. Podemos comprobarlo en su *Cuaderno de clases*, donde se recogen siete propuestas. Las exponemos en orden cronológico según están recopiladas en el citado manuscrito. En cada una ellas vemos que aportó un matiz que muestra la personalización de sus intervenciones en función del grupo de clase.

En el año 1926-1927 estableció dos enunciados a un mismo grupo de sexto. En el primer enunciado, planteado como disertación en el aula, incitaba a reflexionar sobre el ambiente escolar que debe reinar en el aula para que en el centro sean puestas realmente las necesidades de los educandos:

- «La escuela, un lugar de auténtica vida infantil.»[689]

La propuesta que estableció a continuación en forma de deberes escolares se dirigía hacia la elaboración de un texto donde las alumnas aportasen sus puntos de vista y conclusiones personales. En concreto se les preguntaba por la imagen de escuela ideal que tenía cada una de ellas, sirviendo además a modo de compromiso personal como futuras maestras:

---

[687] Traducción propia. «3.) Volksschuldienst als Dienst am Volk.» (Stein, 2020b, p. 58).
[688] Traducción propia. «III.) b. Volksschule und öffentliches Leben.» (Stein, 2020b, p. 73).

- «Cómo debería ser en mi escuela.»[690]

Un año después, en 1927-1928, su discurso se centró en la visión de la escuela como un hogar infantil. Para la redacción correspondiente sobre el tema, las alumnas debían responder a la siguiente cuestión:

- «¿Cómo puede convertirse mi escuela en un hogar para los niños?»[691]

Con la propuesta de 1928-1929 pedía a las alumnas la exposición de argumentaciones personales sobre el ambiente escolar en conexión con la realidad que habían experimentado en el aula durante sus períodos de prácticas:

- «¿Qué detalles establecen el espíritu de una clase? (Primeras observaciones sobre la práctica escolar)»[692]

Edith Stein relacionó en cuatro ocasiones el ambiente escolar con la alegría de los niños. La primera vez aparece una amplia propuesta al respecto, la cual fue planteada en la clase de segundo de 1925-1926:

- «La alegría de los niños.»[693]

Una reflexión más concreta sobre la alegría en el contexto escolar aparece en otros tres ejercicios dirigidos a los grupos de sexto. En el primer caso (durante el año 1928-1929) exhortaba a las alumnas a emitir razones por las que debe existir un ambiente escolar alegre, así como las vías para alcanzarlo. Mientras que en la siguiente ocasión, ocurrida en 1930-1931, se limitó a enfocar el asunto desde una perspectiva más global:

- «La alegría en la vida escolar (I. ¿Por qué debería reinar allí la alegría? II. ¿Cómo puedo yo conseguirlo?)»[694]
- «Alegría en la vida escolar.»[695]

---

689 Traducción propia. «4.) Die Schule eine Stätte echten Kinderlebens.» (Stein, 2020b, p. 32).

690 Traducción propia. «3.) Wie es in meiner Schule zugehen soll.» (Stein, 2020b, p. 32).

691 Traducción propia. «2.) Wie kann meine Schule eine Heimstätte für die Kinder werden?» (Stein, 2020b, p. 41).

692 Traducción propia. «1.) Welche Umstände bestimmen den Geist einer Klasse? (Erste Beobachtungen aus der Schulpraxis)» (Stein, 2020b, p. 57).

693 Traducción propia. «3.) Kinderfreuden.» (Stein, 2020b, p. 26). Enunciado correspondiente al apartado de deberes escolares.

El tercer enunciado es una cuestión planteada en el año 1929-1930 en la que las alumnas de sexto debían responder aportando ideas para despertar en los educandos el sentido de la alegría:

- «¿Cómo podemos despertar en nuestros alumnos el sentido por la verdadera alegría?»[696]

A través de la *Hoja explicativa* relativa a este tema podemos ver cómo ella identificaba al educador como responsable de cuidar el ambiente escolar para que los educandos experimenten la alegría de aprender. Dotaba de importancia al diseño de los espacios, al fomento de la vida en común y a la propia figura del adulto como modelo ante los escolares. Con ello incluía el despertar del gusto por los contenidos curriculares y por el propio esfuerzo. Finalmente realizaba una aportación sobre la necesidad de educar en la distinción de la verdadera alegría. Y todo ello, no sólo para el momento presente de la vida en la escuela, sino también como configuración de la personalidad para la vida futura:

> ¿Cómo podemos despertar en nuestros alumnos el sentido por la verdadera alegría?
> A. Necesidad…
> B. Nosotros podemos despertar el sentido de la verdadera alegría, para ello nosotros:
> I. ante todo dejamos que los niños experimente alegría:
> 1. hacer que toda la etapa escolar esté empapada de ella:
> a. a través del diseño de los espacios,
> b. a través de la configuración de la vida en común,
> c. a través de la propia persona.
> 2. descubrir el placer de la enseñanza:
> a. en los temas: naturaleza, vida del ser humano, arte, religión;
> b. en la puesta en acción de las propias fuerzas (principio de trabajo).
> 3. A través de eventos especiales: fiestas, excursiones, teatro, etc.
> II. Sensibilidad para descubrir cuáles son las auténticas y las falsas satisfacciones,
> 1. A través de las lecturas

[694] Traducción propia. «1.) Freude im Schulleben! (I. Warum soll Freude darin herrschen? II. Wie erreiche ich es?)» (Stein, 2020b, p. 58). Enunciado propuesto como deberes escolares a las alumnas de sexto durante el año escolar 1928-1929.

[695] Traducción propia. «5.) b. Freude im Schulleben.» (Stein, 2020b, p. 73). Enunciado propuesto a las alumnas de sexto durante el año 1930-1931.

[696] Traducción propia. «2.) Wie können wir bei unsern Schulkindern den Sinn für edle Freuden wecken?» (Stein, 2020b, p. 67).

2. A través de los debates

C. El significado para la vida futura de los niños.

(Stein, 2020b, p. 67).

3.5.9. El educador.

Edith Stein trasmitió a sus alumnas que la acción del maestro tiene un radio de influencia que supera las fronteras de la escuela, es decir, su labor se concentra en apoyar al individuo para la salvación del todo, para ello se ha de atender las diferentes dimensiones de la persona. En los enunciados propuestos a las alumnas de último curso sobre los efectos extraescolares de la educación incluyó aquellos que influyen en la esencia de un pueblo y los que recaen sobre la familia como institución. El primer ensayo encontrado en su *Cuaderno de clases* que persigue exponer esta idea fue dirigido a las alumnas de sexto durante el curso 1923-1924:

- «El educador como guardián de la esencia del pueblo.»[697]

La siguiente reflexión sobre los efectos de la acción del educador se planteó en el año 1927-1928 con el siguiente título:

- «¿Cómo puedo, como maestra de primaria, ganar influencia sobre la vida extraescolar de los niños?»[698]

Y aparece una tercera ocasión en la que aprovechó para presentar una idea que quedó plasmada en su planteamiento teórico. Para Edith Stein el educador de primaria tiene un papel privilegiado para la reconstrucción de la familia. En base a esta afirmación, en el curso de 1929-1930, planteó la siguiente cuestión a las alumnas de sexto para que ofreciesen sus argumentos sobre el tema:

- «¿Cómo podemos colaborar como educadores en la reconstrucción de la familia?»[699]

---

[697] Traducción propia. «5. Der Erzieher als Hüter des Volkstums.» (Stein, 2020b, p. 93).

[698] Traducción propia. «5.) Wie kann ich als Volkschullehrerin auf das Leben der Kinder außerhalb der Schule Einfluß gewinnen?» (Stein, 2020b, p. 41).

[699] Traducción propia. «4.) Wie können wir als Lehrerinnen am Wiederaufbau der Familie mitwirken?» (Stein, 2020b, p. 66).

a) Dificultades en los inicios de la profesión.

En puntos anteriores hemos visto que presentó a sus alumnas la cuestión desarrollada en la teoría sobre las disposiciones personales como potencias que necesitan ser actualizadas mediante una práctica perseverante. En los títulos que exponemos ahora, Edith Stein aplicó esta idea al ámbito de la práctica docente, subrayando que la mera presencia de una predisposición personal para ser educador no es suficiente para alcanzar el éxito. Les advertía de la existencia de dificultades en los inicios de la profesión, los cuales se pueden superar, sin embargo, con esfuerzo personal y práctica. Aptitud, esfuerzo y voluntad se convierten de esta manera en condicionantes para la adquisición de hábitos docentes según Edith Stein. Al mismo tiempo, teniendo en cuenta que el educador tampoco tiene una naturaleza perfecta, matizaba que estas adquisiciones no significaban que fuesen a permanecer de por vida. Por tanto, concluye que éstas suponen el primer paso de una necesaria formación permanente (Stein, 2003, p. 156).

En los años 1926-1927, 1928-1929 y 1930-1931[700] planteó cuatro enunciados a las alumnas de sexto curso cuya temática estuvo centrada en el análisis de las dificultades con las que se encuentran los educadores en general, y, especialmente, durante los inicios del ejercicio de la profesión:

- «Alegrías y sufrimientos de la enseñanza de los principiantes.»[701]
- «¿Contra qué dificultades tiene que luchar el principiante en la práctica escolar?»[702]
- «Dificultades de la profesión de maestra.»[703]
- «Dificultades de los principiantes en la práctica docente»[704].

En el mismo curso 1926-1927 les propuso a las mismas alumnas un segundo tema de redacción como deberes escolares con el fin de ofrecer una vía para poder compensar los obstáculos iniciales de la praxis docente. Se trataba del reconocimiento de la práctica y constancia para superar dichas dificultades. Argumento que también determinó en sus

[700] En el año 1930-1931 propuso dos trabajos con esta temática. Éstos son los dos últimos de la lista. El penúltimo corresponde un trabajo de clase mientras que el último fue propuesto como deberes escolares.
[701] Traducción propia. «1.) Freuden und Leiden des Anfängerunterrichts.» (Stein, 2020b, p. 32). Enunciado propuesto como deberes escolares a las alumnas de sexto en el año 1926-1927.
[702] Traducción propia. «4.) Mit welchen Schwierigkeiten hat der Anfänger in der Schulpraxis zu Kämpfen?» (Stein, 2020b, p. 57).
[703] Traducción propia. «5.) a. Schwierigkeiten des Lehrerinnenberufs.» (Stein, 2020b, p. 73).

exposiciones teóricas cuando afirmaba que la perseverancia en la acción tiene como efecto el desarrollo de capacidades personales y el establecimiento de hábitos haciendo más liviana la tarea. Para la elaboración de la primera parte del enunciado, Edith Stein utilizó un refrán (Stein, 2020b, p. 32) que fue completado con la visión pedagógica que le interesaba trabajar:

- «La práctica hace al maestro. (Aplicado al arte de la enseñanza).»[705]

Dos años después, en el curso escolar de 1928-1929, propuso el mismo tema de redacción al grupo de sexto de Liceo. Aunque para esta ocasión sólo aparece escrito en su *Cuaderno de clases* la primera parte del epígrafe, nosotros consideramos que la intención y contenidos de la explicación también estaban orientados a reflexionar sobre la labor del educador en los mismos términos que hemos expuesto anteriormente. Conclusión a la que llegamos teniendo en cuenta la similitud del enunciado:

- «La práctica hace al maestro.»[706]

b) Formación inicial y permanente de los educadores.

Teniendo en cuenta sus exposiciones teóricas en las que afirmaba que todo educador influye en el educando en mayor o menor medida, en Espira reflexionaba con las futuras maestras sobre la imagen del maestro ideal. Al grupo de sexto de 1925-1926 les pidió la elaboración de un texto argumentativo como respuesta a esta cuestión:

- «Cómo debe ser el maestro.»[707]

En el planteamiento teórico ha quedado justificada la opinión de Edith Stein respecto a la necesidad de incluir la orientación académica y personal dentro de los planes de estudio con el fin de minimizar los desajustes entre las disposiciones personales y la profesión. Ha utilizado el concepto *ethos* para hacer referencia a lo característico de cada

---

[704] Traducción propia. «I) b. Anfängerschwierigkeiten in der Schulpraxis» (Stein, 2020b, p. 73). Enunciado propuesto como deberes escolares a las alumnas de sexto en el año 1930-1931.

[705] Traducción propia. «2.) <„>Übung macht den Meister.<“> (Angewandt auf die Kunst des Unterrichtens).» (Stein, 2020b, p. 32).

[706] Traducción propia. «3.) a. <„>Übung macht den Meister.<”>» (Stein, 2020b, p. 60).

[707] Traducción propia. «3.) Der Lehrer, wie er sein soll.» (Stein, 2020b, p. 23).

profesión. El ser conscientes de este aspecto permite al educador como guía y al educando como protagonista discernir en qué ámbito profesional se puede encontrar una mayor armonía entre el interior y el exterior del sujeto, es decir, como deduce Herrmann (s.f.) de las enseñanzas de Edith Stein, tanto en la etapa de estudiante como en el ejercicio de la profesión, la persona tiene que estar segura de que su tarea está en consonancia con su vocación personal. Cuando Herrmann (s.f.) realiza esta puntualización tiene en mente las propuestas en las que Edith Stein abordaba la dificultades de la profesión docente. En Espira aplicó este planteamiento teórico haciendo reflexionar a sus alumnas sobre su futura profesión como maestras, no solo por los contratiempos que acabamos de nombrar, sino también por la fuerza que tiene el aprendizaje por modelado, es decir, las futuras maestras necesitaban ser conscientes de su rol y la influencia involuntaria, positiva y negativa, ejercida sobre los educandos (Herrmann, s.f., p. 14) . En este sentido propuso a las alumnas de cuarto durante el curso 1926-1927 la siguiente redacción:

- «Mi futura profesión.»[708]

La formación continua del educador implica conocer y actualizar sus conocimientos sobre el material de formación, así como los medios e instrumentos con los que cuenta para actuar. El material de formación es la juventud y el entorno que le rodea. En el aula de Espira les explicó que, aunque nunca se podrá conocer totalmente a la juventud debido a la diferencia intergeneracional, esto no supone una excusa para no esforzarse en saber más sobre ella. Edith Stein incluyó reflexiones sobre la capacidad cognitiva de los alumnos y las posibles dificultades que se podrían encontrar en las aulas. De esta manera vinculaba la formación de los maestros con la educación individualizada tratada en otros enunciados. Encontramos los siguientes temas de ensayo solicitados a las alumnas de sexto en el año 1927-1928 para tratar este aspecto pedagógico:

- «El mundo intelectual del niño cuando comienza la etapa de primaria.»[709]
- «Dificultades pedagógicas de la infancia»[710]

[708] Traducción propia. «5.) Mein künftiger Beruf.» (Stein, 2020b, p. 27).

[709] Traducción propia. «1.) Die geistige Welt des Kindes beim Eintritt in die Volksschule.» (Stein, 2020b, p. 40).

[710] Traducción propia. «1.) Pädagogische Kinderkrankheiten» (Stein, 2020b, p. 41). Enunciado propuesto como deberes escolares a las alumnas de sexto en el año 1927-1928.

Edith Stein decidió impulsar en las alumnas la recopilación de vivencias relacionadas con la práctica como docentes, a las que unía aquellas relativas a la experiencia como escolares, ya que ambas eran valoradas como material formativo en el ámbito pedagógico. En su *Cuaderno de clases* encontramos cuatro propuestas de redacción con esta temática presentadas a las alumnas de sexto:

- «Mis propios recuerdos de la infancia como fuente de experiencia pedagógica.»[711]
- «¿Qué exigencias me pongo a mi misma en el inicio de la práctica docente a partir de mis propias experiencias escolares?»[712]
- «¿Qué ganancia obtendré de las celebraciones de este verano de cara a mi práctica escolar?»[713]
- «¿Qué nuevos conocimientos sobre la naturaleza infantil he adquirido mediante la práctica escolar?»[714]

Con el mismo título que este último enunciado se conserva una *Hoja explicativa* en la que podemos ver que en esta disertación realizó un énfasis especial sobre la experiencia que acumula cada docente y sus efectos formativos. Sin olvidar la visión antropológica steiniana que defiende la unidad de la persona, comprobamos que en su exposición de clase abarcaba por separado diferentes aspectos de la naturaleza humana que son objeto de formación, los cuales fueron incluidos en sus planteamientos teóricos:

> ¿Qué nuevos conocimientos sobre la naturaleza infantil he adquirido mediante la práctica escolar?
>
> A. Teoría y praxis
>
> B. I. Experiencias y II. Consecuencias que se derivan:
>
> a. Interpretación: sentidos – razón – ánimo
>
> b. Actividad productiva: voluntad – fantasía – razón
>
> c. Interrelación las fuerzas anímicas.

---

711 Traducción propia. «1.) Meine eigenen Kindheitserinnerungen als Quelle pädagogischer Erfahrung.» (Stein, 2020b, p. 31). Enunciado propuesto a las alumnas de sexto en el año 1926-1927.

712 Traducción propia. «1.) Welche Forderungen stelle ich beim Eintritt in die Schulpraxis an mich selbst auf Grund meiner eigenen Schulerfahrungen?» (Stein, 2020b, p. 73). Enunciado propuesto a las alumnas de sexto en el año 1930-1931.

713 Traducción propia. «I) a. Welchen Gewinn werde ich aus den Feierlichkeiten dieses Sommers in die neue Schultätigkeit mit hinausnehmen?» (Stein, 2020b, p. 73). Enunciado propuesto como deberes escolares a las alumnas de sexto en el año 1930-1931.

d. Dependencia de las circunstancias externas (estados corporales, cansancio, educación, etc.).

e. Relación con el adulto, – y con los de mayor edad.

C. Dificultades en la comprensión y en el trato.

(Stein, 2020b, p. 41).

Reconociendo en la Literatura una fuente de formación docente, propuso en el año 1929-1930 a las alumnas de sexto el siguiente ensayo:

- «¿Qué beneficios he conseguido para mi profesión a raíz del estudio de la poesía alemana?»[715]

3.5.10. La familia.

Hemos visto cómo en las intervenciones teóricas Edith Stein determinó que la familia tiene el derecho y la obligación de educar a los hijos, subrayando así mismo la primacía y la potencia que tiene como agente educativo. Este hecho le llevaba a hacer hincapié en la necesidad de cuidar el entorno familiar con el fin de que sea lo más favorecedor posible. En todo momento reconocía las limitaciones de la familia y la necesidad de formación que de ello se deriva. Edith Stein identificaba una tendencia al alza de estas limitaciones, pero no por ello se debía pensar en una sustitución de funciones anulando a la familia. En los casos más extremos, la escuela puede compensar carencias, pero afirmaba que nunca se podrá reemplazar totalmente la educación y los beneficios que se pueden obtener en un entorno familiar equilibrado.

El crecer en un entorno judío con tradiciones familiares arraigadas le aportaron un sentido del hogar como un lugar de referencia que aporta seguridad y apoyo en los momentos difíciles[716]. Realmente estas vivencias particulares constituyen una impronta

---

[714] Traducción propia. «4.) Welche neue Erkenntnis der Kindesnatur habe ich durch die Schulpraxis gewonnen?» (Stein, 2020b, p. 40). Enunciado propuesto a las alumnas de sexto en el año 1927-1928.

[715] Traducción propia. «5.) Was habe ich durch die Beschäftigung mit der deutschen Dichtung für meinen Beruf gewonnen?» (Stein, 2020b, p. 66).

[716] De la lectura de su autobiografía (Stein, 2002; 2010) podemos deducir cómo Edith Stein, a pesar de su carácter autónomo, de sus numerosos viajes y de sus estancias en otras ciudades, tiene en su hogar familiar un punto de referencia, regresando allí con frecuencia. No obstante, esta vinculación al hogar familiar no le impidió tener una personalidad segura, sino todo lo contrario. Así lo demostró al convertirse al catolicismo

que se deja ver en el papel que otorga a la familia dentro de la teoría pedagógica y en su aportación a sus alumnas. Por ello, la atención y predilección de la familia como importante agente educativo también la encontramos en su praxis en Espira. En su *Cuaderno de clases* aparecen ocho enunciados con los que acercó a sus alumnas, desde diversas perspectivas, el valor y la influencia del hogar en la persona. Se conserva también una *Hoja explicativa* general, es decir, no tiene asociada una propuesta de redacción concreta para un grupo determinado, y lleva por título: «La vida familiar ayer y hoy»[717]. Basándonos en el contenido de este manuscrito y viendo que no tiene fecha ni grupo determinados, consideramos que se trata del esquema guía que pudo aplicar en las diversas exposiciones sobre esta temática realizadas en sus clases. Se trata de un documento muy completo que atiende la evolución de la institución, su valoración como un organismo vivo, la relación entre padres e hijos, la vida familiar… Al final de esta información queda patente que la antropología teológica católica es la que sustentaba en Edith Stein su visión de la familia:

> La vida familiar antiguamente y ahora.
>
> Tarea: a partir de una imagen, destacar problemas y tareas de antes y de ahora.
>
> I. La familia antiguamente: un organismo en el que todos los miembros vivían una vida. El matrimonio por el bien de los hijos. La vida de los padres para los hijos y con los hijos. La vida de los hijos según la imagen de los padres y en estrecha conexión con ellos. Los acontecimientos familiares. Alegrías del hogar (música, baile, fiestas eclesiásticas).
>
> II. La familia hoy: los padres siguen sus propios objetivos y dejan que los hijos sigan su propio camino. Los hijos han roto la confianza con los padres. Los deberes y los placeres fuera de la casa.
>
> III. Interpretación del matrimonio y de la familia hoy: institución obsoleta. Matrimonio como amistad. Educación pública.
>
> IV. ¿Qué es lo que se pierde? Apacible seguridad y la sensación de protección del individuo. La educación de la personalidad a través de la comunidad. La continuidad del desarrollo cultural.
>
> V. ¿Qué se gana? Mayor libertad y mayor enriquecimiento del desarrollo de la individualidad. Más fortalecimiento de la unión entre lo coetáneos y amigos.
>
> VI. ¿Qué se puede hacer para detener el decaimiento?

---

y entrar en el convento de las Carmelitas a pesar de ser una opción totalmente contraria a las creencias familiares de tradición judía.

1. Mediante el cuidado de una buena vida en comunidad. Despertar el valor para ello.

2. Buenas imágenes de vida familiar tomados de la literatura y de la vida.

3. Reuniones sobre el valor de la esposa, madre, empleada de hogar, servicio doméstico.

4. Introducción del sentido cristiano del matrimonio: su objetivo la propagación del Reino de Dios (Tobías[718]); la santificación de los esposos; el símbolo de la alianza de Cristo y de la Iglesia (1 Cor 7). Sobre todas las razones, la indisolubilidad (Mt 5, 27-ss).

(Stein, 2020b, p. 84).

El primer tema de ensayo que exponemos es aquel en el que presentó de forma explícita la necesidad de colaboración entre la familia y la escuela. El título, propuesto como deberes escolares a las alumnas de sexto durante el año 1925-1926, quedó configurado de la siguiente manera:

- «La colaboración entre escuela y casa en su trascendencia para el proceso educativo.»[719]

El educador tiene que conocer el entorno familiar de sus educandos por su influencia en el desarrollo y configuración de la personalidad del menor. Como reflejo de esta afirmación realizada en su desarrollo teórico, trasladó en la práctica a sus alumnas de sexto la recomendación de alcanzar este conocimiento de los menores que les son encomendados. Están registradas dos ocasiones, propuestas en 1927-1928 y 1928-1929, en las que Edith Stein partió de este argumento para proponer la composición del ensayo correspondiente con los siguientes títulos:

- «El entorno natal en su significado para el desarrollo del niño.»[720]
- «El hogar familiar de mis alumnos.»[721]

---

[717] Traducción propia. «Familienleben einst und jetzt» (Stein, 2020b, p. 84).

[718] Libro de Tobías del Antiguo Testamento de la Biblia católica.

[719] Traducción propia. «1.) Das Zusammenwirken von Schule und Haus in seiner Bedeutung für die Erziehung.» (Stein, 2020b, p. 23).

[720] Traducción propia. «3.) Die heimatliche Umwelt in ihrer Bedeutung für die Entwicklung des Kindes.» (Stein, 2020b, p. 41). Enunciado propuesto como deberes escolares a las alumnas de sexto durante el año 1927-1928.

Durante el siguiente curso escolar, 1929-1930, también acometió con sus alumnas de sexto de Liceo la tarea de analizar el entorno de los menores. Pero en esta ocasión no lo abordó directamente, sino que se sirvió de la lectura de *Guillermo Tell* de Schiller para desarrollar en ellas la sensibilidad por la observación y el análisis de los ambientes familiares. Para ello pidió como deberes escolares el siguiente ensayo:

- «La vida familiar en la casa de Guillermo Tell»[722]

También pudo rescatar una reflexión sobre el hogar familiar y la repercusión sobre la persona a partir de Lessing y su obra *Minna von Barnhelm.* De esta manera propuso una redacción a las alumnas de sexto del Liceo en el año 1928-1929 a partir de la siguiente cuestión:

- «¿Qué experimentamos en el primer acto de la obra de Lessing *Minna con Barnhelm* sobre las condiciones de vida en el hogar de Tell y su carácter?»[723]

Según Beckmann-Zöller (Stein, 2020b, p. 18), Edith Stein tomó como referencia la obra de Peter Döfler *Cuando aún vivía mamá* (*Als Mutter noch lebte*)[724] para establecer el siguiente enunciado. Teniendo en cuenta las reflexiones teóricas de Edith Stein, nosotros vemos que con esta tarea pretendía analizar con las futuras maestras la relación materno filial por su repercusión en la configuración de la persona:

- «Madre e hijo (Según Peter Dörfler).»[725]

Dentro de este apartado recogemos tres enunciados que fueron todos propuestos en el grupo de primero en el único año en el que Edith Stein les dio clase (1924-1925). Son tres temas de redacción que, aunque están vinculados a la familia, no siguen exactamente la línea de intervención planteada anteriormente. En estos casos destaca la consideración del hogar familiar como un valor y una riqueza para la persona. Tal y como hemos planteado al comienzo de este apartado, suponen el reflejo de su experiencia personal con su hogar

---

721 Traducción propia. «2.) Das Elternhaus meiner Schulkinder.» (Stein, 2020b, p. 58). Enunciado propuesto como deberes escolares a las alumnas de sexto durante el año 1928-1929.

722 Traducción propia. «2.) a. Familienleben im Hause Wilhelm Tells» (Stein, 2020b, p. 61). Enunciado propuesto como deberes escolares a las alumnas de sexto de Liceo durante el año 1929-1930.

723 Traducción propia. «5.) Was erfahren wir aus dem I. Akt von Lessings „*Minna von Barnhelm*" über Tellheims Lebensverhältnisse u.<nd> Charakter?» (Stein, 2020b, p. 60).

724 Traducción propia.

725 Traducción propia. «14.) Mutter und Kind (Nach Peter Dörfler)» (Stein, 2020b, p. 18).

familiar. En dos de las ocasiones propuso sendos ensayos con la temática del hogar sin tener una referencia literaria concreta:

- «Cuando regreso al hogar.»[726]
- «El viaje de vuelta a casa y el regreso.»[727]

Para el tercer trabajo propuesto se sirvió de la prescripción curricular de leer mitología griega (Orden de 2 de agosto, 8 de agosto, 1912) para establecer una vinculación con la cuestión del valor del hogar:

- «Lo que tenía que contar un vencedor de Olimpia en su regreso a casa.»[728]

3.5.11. Elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La educación es identificada por Edith Stein como la formación de la persona con todas sus facultades y capacidades, añadiendo la libertad y la voluntad como factores imprescindibles para el éxito de la intervención educativa. Considera a la enseñanza como una parte de la educación, y aboga la superación de una educación basada en la acumulación de contenidos para enfocar un proceso que busque dar forma al interior del ser. La tarea del educador debe perseguir la conjugación equilibrada entre las disposiciones personales y los objetivos de la educación. Una tarea que supera la capacidad del educando conduce al fracaso y desmotivación. Por el contrario, si la actividad es inferior a la aptitud, se está infravalorando y perjudicando las posibilidades de la persona. Como respuesta a estas determinaciones, el primer contenido que trató con las alumnas de sexto en su primer año como formadora de maestras (1923-1924) se centró en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El título que estableció corresponde a la traducción alemana de la cita de Séneca *Docendo discimus* (Stein, 2020b, p. 93):

- «Aprendemos a través de la enseñanza.»[729]

---

[726] Traducción propia. «5.) Wenn ich heimkomme.» (Stein, 2020b, p. 18).
[727] Traducción propia. «13.) Heimfahrt und Rückkehr.» (Stein, 2020b, p. 18).
[728] Traducción propia. «9.) Was ein Sieger von Olympia bei seiner Rückkehr daheim zu erzählen hätte» (Stein, 2020b, p. 18).
[729] Traducción propia. «1. <„>Durch Lehren lernen wir.<“>» (Stein, 2020b, p. 93).

El siguiente tema que propuso al mismo grupo de alumnas en el mismo año, 1923-1924, pone en relación la educación y la enseñanza subrayando su idea de la primacía de una sobre la otra:

- «La enseñanza al servicio de la educación.»[730]

Edith Stein hizo preguntarse a las alumnas del año 1929-1930 cuál era su preparación para emprender su labor profesional, entendida aquella como una capacidad y habilidad que supera el mero aprendizaje de contenidos sobre Pedagogía. El título del ensayo que propuso fue el siguiente:

- «¿Qué recursos llevo conmigo para mi actividad en la escuela primaria?»[731]

a) La alegría y la confianza.

Para conseguir un proceso de enseñanza y aprendizaje en el que el alumno sea protagonista, Edith Stein afirma que el educador debe fomentar la participación activa. Quiso trasmitir esta idea a las futuras maestras mediante la siguiente propuesta de redacción de 1925-1926:

- «¿Cómo podemos estructurar nuestra clase para que los niños participen en ellas con alegría?»[732]

Según su propuesta pedagógica, un fenómeno educativo eficaz se alcanza cuando se establece una relación educativa dentro un contexto espiritual común basado en la confianza y el respeto entre educador y educando. Se trata de un proceso gradual que el educador debe cuidar para evitar errores, los cuales pueden surgir como consecuencia de la falta de sinceridad voluntaria en la comunicación o involuntariamente por un autoconocimiento personal erróneo. Siguiendo este principio, en el año 1930-1931 propuso a las alumnas de sexto el siguiente título como deberes escolares para la redacción del ensayo correspondiente:

---

730 Traducción propia. «2. Der Unterricht im Dienst der Erziehung.» (Stein, 2020b, p. 93).

731 Traducción propia. «1.) Was bringe ich als Ausrüstung für meine Tätigkeit in der Volksschule mit?» (Stein, 2020b, p. 66).

732 Traducción propia. «1.) Wodurch können wir unseren Unterricht so gestalten, dass die Kinder mit Freude daran teilnehmen?» (Stein, 2020b, p. 23).

- «La confianza como poder educativo.»[733]

En dos ocasiones planteó a alumnas de quinto una reflexión a partir de una afirmación que muestra un proceder que está en contraposición con estos últimos enunciados. Edith Stein aprovechó la lectura de la vida de Goethe *Mi vida. Poesía y verdad*[734] para confrontar diversas y opuestas formas de intervenir en la educación, es decir, paciencia y respeto a la evolución del niño frente a la aplicación de métodos rígidos y autoritarios. Con una cita literal de la obra mencionada propuso el siguiente tema de redacción en los años 1925-1926 y 1927-1928:

- «La persona que no es hostigada, no es educada.»[735]

b) La fantasía y el juego infantil.

En sus intervenciones pedagógicas remitía a la fantasía infantil como uno de los elementos a considerar en el proceso educativo. En la práctica docente lo presentó a las futuras maestras como un instrumento que puede ser eficaz si el docente sabe cómo manejarlo. De una forma explícita planteó este tema a las alumnas de sexto durante el curso 1925-1926 solicitando la redacción del siguiente texto argumentativo:

- «¿De qué manera se tiene que tener en cuenta la fantasía en la educación?»[736]

Recupera el juego infantil como herramienta didáctica incluyéndolo como contenido a tratar con las futuras maestras. Inspirada en una canción compuesta por Schiller *Thekla. Eine Geisterstimme* (Stein, 2020b, p. 27), planteó en dos ocasiones el mismo ensayo en el que se pedía una argumentación sobre el sentido del juego en los niños:

- «Con frecuencia existe una motivación profunda en el juego infantil.»[737]

---

[733] Traducción propia. «II.) a. Vertrauen als Erziehungsmacht.» (Stein, 2020b, p. 73). Enunciado correspondiente al apartado de deberes escolares.

[734] En realidad la autoría de la cita que tomó Edith Stein para este tema de redacción corresponde a Menandro (342 a.C.-291 a.C.), comediógrafo griego. Pero posteriormente Goethe la utilizó en su obra *Mi vida. Poesía y verdad* (*Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit*; Stein, 2020b, pp. 24-25).

[735] Traducción propia. Enunciado propuesto a las alumnas de quinto en el año 1925-1926: «8.) <„>Der nicht geschundene Mensch wird nicht erzogen.<“>» (Stein, 2020b, p. 24). Enunciado propuesto a las alumnas de quinto en el año 1927-1928: «8.) <„>Der nicht geschundene Mensch wird nicht erzogen.<“>» (Stein, 2020b, p. 38).

De una forma más amplia enfocó este elemento didáctico en el año 1929-1930 al pedir a las alumnas la siguiente redacción como deberes escolares:

- «Juegos infantiles.»[738]

c) La relevancia del desarrollo de la capacidad lingüística.

Sin despreciar las otras disciplinas, hemos visto cómo el desarrollo de la capacidad de expresión lingüística es para Edith Stein la herramienta por excelencia para la configuración de la persona y la mejora de la autoestima y la autoconfianza. Este tema tratado en sus cursos pedagógicos fue abordado previamente con las alumnas de Espira. En su *Cuaderno de clases* encontramos dos enunciados de ensayo en los que propuso de forma directa el tema de la expresión lingüística. La primera ocasión fue en el año 1928-1929 cuando presentó a las alumnas de sexto con el siguiente título:

- «Lenguaje culto o dialecto en la escuela.»[739]

Existen dos *Hojas explicativas* con el mismo título que este enunciado que recogen un esquema donde recopiló los ítems a tratar respecto a la dualidad lingüística presente en Alemania, es decir, el alemán estándar y los dialectos. Según su opinión, tiene que existir un equilibrio entre ambos pues de ellos se derivan beneficios lingüísticos prácticos, una mejor formación intelectual de la persona y una efectiva contribución a la cohesión social. En la segunda parte de su presentación prestó atención a cuestiones propiamente pedagógicas aportando ideas de cómo proceder a la enseñanza de la lengua:

> Lenguaje culto o dialecto en la escuela
> A. Antiguos y nuevos criterios.
> B. Ambos deben ser considerados.
> I. El alemán estándar

[736] Traducción propia. «2.) In welcher Weise ist die Phantasie in der Erziehung zu berücksichtigen?» (Stein, 2020b, p. 23).

[737] Traducción propia. Enunciado propuesto a las alumnas de cuarto en el año 1926-1927: «1.) <„>Tiefer Sinn liegt oft im Kind'schen Spiel.<">» (Stein, 2020b, p. 27). Enunciado propuesto a las alumnas de sexto de Liceo en el año 1930-1931: «4.) <„>Tiefer Sinn liegt oft im Kind'schen Spiel.<">» (Stein, 2020b, p. 68).

[738] Traducción propia. «1.) Kinderspiele.» (Stein, 2020b, p. 67).

[739] Traducción propia. «5.) Schriftsprache und Mundart in der Volksschule.» (Stein, 2020b, p. 57).

a) Por razones prácticas

1. para la progresión profesional se requiere habilidad en la escritura y la lectura;

2. debe existir la posibilidad de comunicarse con otras zonas del país y con otros pueblos.

b) por razones ideales;

1. por el interés de la unidad del pueblo;

2. para lograr acceder a una mayor formación intelectual.

II. El dialecto merece atención:

1. Es la lengua natural del pueblo;

2. es la lengua natural de los niños;

3. es la fuente viva para la lengua escrita;

III. Consecuencias pedagógicas:

1. Partir del dialecto

2. Entrenamiento en el alemán estándar:

a. La fonación (y escritura)

b. La expresión

3. Escuela superior (*Oberstufe*): despertar la comprensión de la importancia de los dos.

(Stein, 2020b, pp. 57-58).

El segundo enunciado corresponde a los deberes escolares de las alumnas de sexto del curso 1930-1931. Esta vez trató de forma explícita la necesidad de cuidar este ámbito curricular:

- «El cuidado de la expresión lingüística en la escuela primaria.»[740]

Consciente de que la persona expresa al exterior lo que guarda en su interior, y lo expresado también ejerce influencia en el entorno, consideró necesario educar para comprender la fuerza de la palabra, sus efectos positivos y los negativos. En relación a esta cuestión encontramos dos propuestas de redacción. Planteó la primera redacción en el curso de tercero durante el año 1923-1924. En ella subyace su visión antropológica católica pues para trabajar este aspecto recurrió a un versículo de la Biblia católica:

[740] Traducción propia. «II.) b. Die Pflege des sprachlichen Ausdrucks in der Volksschule.» (Stein, 2020b, p. 73).

- «La lengua es un miembro pequeño y provoca grandes cosas.»[741]

Con este mismo grupo de alumnas pero en el siguiente año escolar, 1924-1925, cuando cursaban cuarto, remitió a un refrán para trasladarles el valor del silencio. Siguiendo la enseñanza aportada en el curso anterior, exhortaba en este momento a cuidar la impulsividad:

- «Hablar es plata, callar es oro.»[742]

d) La importancia y efectos de la lectura en el proceso educativo.

Como aprecia Herrmann (s.f.), Edith Stein tiene experiencia propia de la acción de la lectura en el proceso de configuración interior. Lo reconocía también ella misma en su autobiografía al recordar las lecturas realizadas en su infancia, adolescencia y tiempo universitario. Citamos algunos ejemplos que ella misma recordaba en su escrito: Homero (Stein, 2002, p. 301), *Fausto* de Goethe (Stein, 2002, p. 295), Otto Ludwig, Grillparzer y Hebbel, así como las poesías filosóficas de Schiller (Stein, 2002, p. 285).

Tras su experiencia y reflexión se mostró defensora de la lectura como herramienta poderosa para el desarrollo del potencial de los niños. En su *Cuaderno de clases* y en las *Hojas explicativas* que se conservan se puede apreciar la importancia que otorgaba a la lectura infantil como elemento de formación para las futuras maestras (Herrmann, s.f., p. 10). En el año 1928-1929 pidió a las alumnas de sexto la elaboración de un texto argumentativo a partir de la siguiente afirmación y de las explicaciones que ella misma había aportado en clase:

- «Los buenos libros como instrumentos para la educación.»[743]

---

[741] «I. <„>Die Zunge ist in kleines Glied und bewirkt große Dinge.<“>» (Stein, 2020b, p. 91). Nosotros hemos hecho una traducción literal del enunciado escrito por Edith Stein. Realmente se trata de la primera parte del versículo de la Epístola de Santiago (St 3, 5): «Así también la lengua es un miembro pequeño y puede gloriarse de grandes cosas…» (Biblia de Jerusalén). Si continuamos leyendo este texto que ella tomó por referencia, se puede deducir la intención de recurrir a él: «La lengua es también fuego, es un mundo de iniquidad…» (St 3,6; Biblia de Jerusalén).

[742] Traducción propia. «6.) <„>Reden ist Silber, Schweigen ist Gold.<“>» (Stein, 2020b, p. 19).

[743] Traducción propia. «3.) Gute Bücher als Erziehungsmittel.» (Stein, 2020b, p. 66).

Según podemos apreciar en la *Hoja explicativa*[744] que tiene el mismo título que el enunciado, Edith Stein expuso en clase un amplio planteamiento de este tema a partir de diferentes cuestiones. Comenzando por análisis del material para leer, guió a las alumnas hacia la valoración de los efectos positivos que la lectura puede tener en el desarrollo de los educandos. A estos puntos añadió diversas indicaciones para conseguir los objetivos establecidos en esta intervención en el campo de la lectura. Terminaba incluyendo una visión de los educandos que no se muestran motivados para leer:

> Los buenos libros como instrumentos para la educación
> A. Buenos y malos libros.
> I. ¿Qué es lo que entiendo por un buen libro infantil? Tres ejemplos.
> II. ¿Qué efecto puede tener un libro infantil?
> 1. Enriquecimiento de la inteligencia y de la fantasía.
> 2. Educación del carácter y de la voluntad.
> 3. Educación del buen gusto.
> III. ¿Cómo puede lograrse este resultado?
> 1. Aprovisionamiento de buenos libros infantiles.
> 2. Proporcionar una lectura adecuada
> a. Lectura común
> b. Debate sobre la lectura privada
> c. Adaptación al gusto y las condiciones de vida de cada caso.
> C. Los niños que no quieren leer[745].
> (Stein, 1923-1931, n. 50).

Con título muy similar a este, en el año 1930-1931 pidió la composición de la siguiente redacción para el grupo de sexto:

- «El sentido educativo del libro.»[746]

Hemos encontrado entre las *Hojas explicativas* otro documento que tiene un título similar al expuesto anteriormente[747]. Con ella se completa la información sobre las

---

[744] En este caso presentamos la traducción propia que hemos realizado directamente del manuscrito de Edith Stein (Stein, 1923-1931, n. 50), pues la publicación alemana está incompleta (Stein, 2020b, p. 66).

[745] En el manuscrito (Stein, 1923-1931, n. 50) Edith Stein no incluyó un apartado B, por eso tampoco lo ponemos nosotros.

[746] Traducción propia. «3.) Die erzieherische Bedeutung des Buches.» (Stein, 2020b, p. 73).

exposiciones de Edith Stein respecto a la consideración del libro como un instrumento educativo. Comenzando por su interés en transmitir a las futuras maestras su firme convencimiento de la utilidad de la lectura y el deber de abordarla en clase, continuaba destacando qué aspectos de la formación de la persona se ven beneficiados con esta intervención, entre ellos incluye la voluntad y el gusto por la belleza. Además aborda el papel de la escuela y los educadores para el fomento de la lectura:

> El libro como recurso educativo
> A. El deber de ocuparse de la lectura de los niños.
> B. I. ¿Qué puede conseguir el libro desde el punto de vista educativo?
> a) Formar el gusto y la capacidad de expresión.
> b) Enriquecer y educar la mente.
> c) Hacer receptivos el ánimo y la voluntad y apasionarse por el bien.
> II. ¿Cómo puede la escuela ayudar a conseguir estos efectos?
> a) Instalación de una biblioteca con una selección adecuada (aspectos de la elección).
> b) Uso apropiado:
> 1.) Conexión con la edad, contexto social …[748]
> 2.) Instrucciones para una lectura correcta y discusión sobre lo leído.
> C. Lucha contra la cursilería, nimiedad e inmoralidad.
> (Stein, 1923-1931, n. 4).

Tras una lectura global de las aportaciones de Edith Stein en sus *Hojas explicativas*, Herrmann (s.f.) determina unos criterios propios steinianos para identificar una buena lectura basados en los efectos que producen en el alma del niño, y citando a Stein expone: «Un libro infantil debe "despertar alegría, desarrollar el gusto, fomentar la bondad y alejar de la maldad"»[749]. Estos efectos pueden ser observados desde el exterior, de tal forma que Edith Stein considera que a la persona se la reconoce por su lectura, motivo por el cual los padres, los educadores y, en el caso de nuestra protagonista, las futuras maestras, tienen la responsabilidad de intervenir, reconocer y escoger la literatura infantil más adecuada para

---

[747] Exponemos la traducción propia que hemos realizado directamente del manuscrito de Edith Stein (Stein, 1923-1931, n. 4) y cuya versión original la ofrecemos en el anexo 5. Este documento permanece inédito en alemán. En las *Obras Completas* en español se ofrece una traducción incompleta (Stein, 2003, p. 1092).

[748] Final de la frase ilegible en el manuscrito.

[749] Traducción propia. (Herrmann, s.f., p. 11).

los menores (Herrmann, s.f.). Por su parte, debido a la trascendencia de la lectura como herramienta educativa, ella abordó el asunto en colaboración con docentes de la especialidad de Psicología y Pedagogía, reconociendo que era un tema educativo que requería de un conocimiento y juicio adecuados (Herrmann, s.f., p. 10).

En esta línea y en conexión con los contenidos fijados en la última *Hoja explicativa* que hemos expuesto, Edith Stein planteó en el año 1929-1930 un trabajo de redacción en el que la alumnas tenían que reflexionar y argumentar sobre los efectos que la lectura tiene en la configuración interna del educando:

- «¿Qué efecto puede tener un buen libro en el alma del niño? (Implementarlo con un ejemplo adecuado)»[750]

A este enunciado se añade la *Hoja explicativa* correspondiente en la que se puede leer prácticamente el mismo título. La diferencia estriba en que en la propuesta de redacción habla de *un libro*, mientras que en la *Hoja explicativa* especifica *libro infantil*[751]. Edith Stein insiste en preguntar sobre lo que puede ser considerado un buen libro. Así mismo, del punto *B* se observa cómo presenta un conjunto de beneficios de la lectura, entre los que se encuentra el fomento del bien y la belleza. Finalmente exhorta a las futuras maestras a deducir cómo aprovechar los aspectos positivos de la intervención:

> ¿Qué efecto puede tener un buen libro infantil en el alma del niño? (Implementarlo con un ejemplo adecuado)
>
> A. Un ejemplo de la vida: ¿Qué se puede entender por un buen libro infantil?
>
> B. I. Puede suscitar puro placer (también la satisfacción de la fantasía, del sentido estético, de los afectos)
>
> II. Puede educar el buen gusto.
>
> III. Puede impulsar hacia el bien y salvaguardarnos de lo malo.
>
> C. Como profesora, ¿cómo aprovecharé estas posibilidades?
>
> (Stein, 2020b, p. 57).

[750] Traducción propia. «3.) Was kann ein gutes Buch in der Seele des Kindes wirken? (An einem bestimmten Beispiel durchzuführen)» (Stein, 2020b, p. 57).

[751] Esta comparación la hemos realizado directamente a partir de las revisiones de los manuscritos. Esta diferencia también es notificada por la profesora Beckmann-Zöller (Stein, 2020b, p. 57).

En un curso de quinto, el correspondiente al año escolar 1926-1927, planteó como deberes escolares una cuestión relacionada con este tema pero, en este caso, se centró en un tipo determinado de género literario:

- «¿Qué efectos experimentamos con una auténtica tragedia?»[752]

Y bajo este convencimiento de la existencia de unos efectos en el alma del niño producto de la lectura, planteó dos temas de ensayo asociados a las obras de Homero. La primera vez lo abordó con las alumnas de cuarto cuando en el año 1924-1925 les dictó el siguiente enunciado como deberes escolares:

- «¿Qué significado podrían haber tenido para los griegos las poesías de Homero?»[753]

Posteriormente, durante el curso 1930-1931 exhortaba a sus alumnas de cuarto a la introspección y valoración crítica de la lectura de Homero realizada en clase:

- «Mi primera impresión del mundo de Homero.»[754]

Haciendo referencia a su aportación sobre la fantasía como herramienta educativa, en el año 1925-1926 planteó la siguiente redacción como deberes escolares a las alumnas de segundo. En él remitía a los cuentos breves típicos de la tradición alemana[755]:

- «Contar cuentos de hadas.»[756]

A modo de introducción en el estudio de este género literario había trabajado los cuentos de hadas previamente con este mismo grupo en el año 1923-1924, es decir, cuando las alumnas cursaban tercero, mediante el siguiente tema de ensayo:

- «El bosque en el cuento alemán.»[757]

---

[752] Traducción propia. «2.) Welche Wirkungen erfahren wir von einer echten Tragödie?» (Stein, 2020b, p. 30).

[753] Traducción propia. «3.) Was mögen die Dichtungen Homers für die Griechen bedeutet haben?» (Stein, 2020b, p. 20).

[754] Traducción propia. «5.) Meine ersten Eindrücke von der Welt Homers.» (Stein, 2020b, p. 69).

[755] Edith Stein utiliza el término alemán *Märchen* para hacer referencia a este tipo de cuento popular alemán. Nosotros lo hemos traducido como *cuentos de hadas*. No existe un vocablo en español que tenga una correspondencia exacta con el término en alemán. Este vocablo hace referencia a los cuentos breves tradicionales alemanes que, aunque suelen tener finales un tanto tétricos, quieren transmitir una enseñanza. Como ejemplo tenemos los cuentos escritos por los hermanos Grimm (Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, s.f.).

[756] Traducción propia. «1.) Märchen erzählen.» (Stein, 2020b, p. 26).

[757] Traducción propia. «12. Der Wald im deutschen Märchen.» (Stein, 2020b, p. 91).

Tras la lectura de estos enunciados trabajados en clase podemos conocer y confirmar que para Edith Stein era impensable organizar un aula de primaria prescindiendo de la presencia de libros de lectura. Por este motivo introdujo la biblioteca escolar como un elemento escolar esencial . En esta línea contamos con un enunciado que propuso en dos ocasiones, 1925-1926 y 1927-1928, y en el que se refleja de forma concisa esta afirmación:

- «¿Cómo puedo montar una biblioteca escolar?»[758]

Al pensar en la biblioteca escolar, Edith Stein reflexionó con diversos grupos de futuras maestras sobre el tipo de lectura más adecuado, es decir, aquel que podría contribuir positivamente al proceso educativo de los alumnos de primaria. En los siguientes cuatro temas de redacción, los cuales fueron propuestos a las alumnas del último curso de formación, abordó esta cuestión. Durante el año escolar 1926-1927 propuso el siguiente enunciado:

- «Las obras de Clemens Brentano[759] *"Gockel, Hinkel y Gackeleia"*[760] o *"Crónica de un escolar itinerante"*[761] pueden ser valoradas por su utilidad como lectura para los alumnos de primaria.»[762]

Posteriormente, en 1927-1928, con en el nuevo grupo de sexto insistió en la última obra de Brentano citada como propuesta de lectura infantil. La diferencia respecto al curso anterior es el enfoque en el planteamiento de la cuestión. En esta ocasión pedía ideas para fomentar la motivación a la lectura de los alumnos:

- «¿Cómo se puede hacer atractiva a los alumnos de la escuela primaria la obra de Brentano *"Crónica de un escolar itinerante"*?»[763]

---

[758] Traducción propia. Enunciado propuesto a las alumnas de sexto durante el año 1925-1926: «3.) Wie richte ich eine Schülerbücherei ein?» (Stein, 2020b, p. 23). Al leer el manuscrito, cuando planteó este enunciado a las alumnas de sexto durante el año 1927-1928, al igual que señala Beckmann-Zöller (Stein, 2020b, p. 40) vemos que, aunque el sentido se mantiene, el vocabulario muestra una pequeña variación. En el primer caso habla de *Schülerbücherei* mientras que en este segundo enunciado escribe *Schülerbibliothek*. En ambos casos se traduce como biblioteca escolar: «3. Wie richte ich eine Schülerbibliothek ein?» (Stein, 2020b, p. 40).

[759] Clemens Wenzeslaus Brentano de la Roche (1778-1842). Escritor alemán, dedicado al estudio del folclore germánico y la literatura fantástica romántica (Deutsche Biographie, 2020).

[760] Cuentos de hadas o cuentos populares italianos recopilados por Brentano (Deutsche Biographie, 2020).

[761] Título original *Chronika eines fahrenden Schülers.* Obra escrita por Brentano donde hace memoria de su tiempo infantil y la relación con su madre (Deutsche Biographie, 2020).

[762] Traducción propia. «2.) Cl.<lemens> Brentanos „*Gockel, Hinkel u.<nd> Gackeleia*" oder „*Chronika eines fahrenden Schülers"* sind auf ihre Brauchbarkeit als Lektüre für Volksschulkinder zu prüfen.» (Stein, 2020b, p. 31). Enunciado propuesto a las alumnas de sexto en el año 1926-1927.

En 1929-1930 pidió a las alumnas de cuarto como deberes escolares una redacción con el fin de fomentar el valor de las bibliotecas, así como el de su contenido. Para ello propuso el siguiente título:

- «Lo que los viejos pergaminos pueden narrar. (Alusión a los tesoros de la biblioteca de Heidelberg[764].)»[765]

Al grupo de sexto de Liceo del año 1930-1931 les pidió la elaboración de un texto argumentativo sobre el valor de una obra literaria concreta que había sido trabajada a lo largo de toda su formación como maestras:

- «¿Podemos disfrutar todavía hoy de la lectura de *Minna von Barnhelm* de Lessing?»[766]

Finalmente hemos incluido en este apartado el título de una composición que estableció Edith Stein como deberes escolares para las alumnas de sexto de Liceo en el año 1927-1928. Se trata de una propuesta amplia de la que deducimos el fomento del gusto por la lectura como principal objetivo:

- «¿Qué libros me gustaría ver sobre mi mesa de Navidad?»[767]

3.5.12. Educación en valores.

Hemos visto cómo en su exposición teórica concedía importancia a la educación en valores por la relación que éstos tienen con la configuración de la persona y la puesta en acción de la voluntad. Afirmando el papel relevante que los sentimientos tienen en la educación de este campo, determinaba que la acción de la persona refleja su jerarquía axiológica, y presentaba el aprendizaje por modelado a través del educador como un instrumento muy potente.

---

[763] Traducción propia. «2.) Wie kann man Brentanos *„Chronika eines fahrenden Schülers"* Volksschulkindern nahe bringen?» (Stein, 2020b, p. 40).

[764] Heidelberg es una ciudad alemana situada en el noroeste del estado federal de Baden-Wurtemberg y donde se localiza la Universidad que lleva el mismo nombre.

[765] Traducción propia. «2.) a. Was alte Pergamente erzählen können. (Erinnerungen an die Schätze der Heidelberger Bibliothek.)» (Stein, 2020b, p. 63).

[766] Traducción propia. «3.) a. Können wir Lessings *„Minna v.<on> Barnhelm"* heute noch mit Freude lesen?» (Stein, 2020b, p. 68).

[767] Traducción propia. «4.) c. Welche Bücher möchte ich auf meinem Weihnachtstisch sehen?» (Stein, 2020b, p. 47).

Dentro de lo que hemos considerado la educación en valores realizada por Edith Stein con las futuras maestras de Espira, establecemos en primer lugar un tema de ensayo solicitado a las alumnas de quinto del año 1925-1926. Muestra cómo puso en acción su argumento según el cual, conocer la escala axiológica nos permite acceder y comprender con más claridad al prójimo y, en el caso de los educadores, la construcción y reorganización de valores de los educandos. El tema de ensayo del que hacemos ahora mención fue el siguiente:

- «¡Quieres percibir lo que uno valora, déjale que ponga nombre a sus deseos! (M. Greif)»[768]

a) La dignidad de las personas.

En la conferencia de 1932 *Tiempos difíciles y formación* exhortaba a los educadores asistentes a que valorasen al educando por le hecho de ser persona y no por lo que hace o tiene. Lo avisaba sabiendo que la propia limitación de la naturaleza humana puede hacernos caer en errores en el trato con los demás. Pero para Edith Stein existía un límite inviolable: el respeto a la dignidad de la persona. A lo largo de su argumentación pedagógica, así como en sus clases en Espira, trató de trasmitir a las futuras maestras este valor personal. En este sentido, en el curso 1928-1929, tomando como base la lectura de *María Estuardo* pidió a las alumnas de quinto la elaboración de un ensayo en el que de forma indirecta se estaba trabajando este valor:

- «Podemos recibir un trato ruin, pero no ser denigrados. (Fundamentación)»[769].

---

[768] Traducción propia. «2.) <„>Willst du, was einer wert, erkennen, So laß dir seine Wünsche nennen!<“> (M<artin> Greif)» (Stein, 2020b, p. 25). Siguiendo la publicación de las Obras Completas IV de Edith Stein en español (Stein, 2003) y el volumen 28 de las versión alemana (Stein, 2020b, p. 25) se determina que la cita pertenece al poeta y escritor alemán Martin Greif (1839-1911), sin embargo hasta la fecha ningún estudio sobre el tema ha podido encontrar la referencia concreta.

[769] Traducción propia. «6.) Mann kann uns niedrig behandeln, nicht erniedrigen. (Begründung)» (Stein, 2020b, p. 37). Podemos establecer una relación entre este enunciado y el refrán popular español: «No ofende quien quiere, sino quien puede».

b) El valor de las celebraciones como motivo de unión y alegría de la comunidad y el pueblo.

Respecto a la indicación de trasmitir el valor de las fiestas que se repiten regularmente en una sociedad (Orden Ministerial de 2 de agosto, 8 de agosto, 1912), hemos encontrado dos elementos que ahora serán un pilar en la consideración de las celebraciones como un valor a trasmitir. Nos referimos a la alegría y a las celebraciones como instrumentos de cohesión social. En sus manuscritos nos encontramos con el siguiente tema propuesto a las alumnas de primero en el año 1924-1925 que gira en torno a esta idea:

- «La alegría de las celebraciones.»[770]

Según Beckmann-Zöller (Stein, 2020b, p. 68), Edith Stein recogió una frase del poema de Schiller *La canción de la campana* (*Das Lied von der Glocke*) para formular el siguiente enunciado en 1930-1931 para las alumnas de sexto de Liceo. Nosotros encontramos que en él subyace la intención de provocar la reflexión sobre las celebraciones como instrumento de cohesión:

- «Los vecinos se reúnen alrededor de la acogedora luz de la hoguera.»[771]

c) La amistad.

Si la persona es un ser social, tal y como ha presentado en su teoría, se comprende que encontremos enunciados que presenten la amistad como un valor a fomentar. La primera propuesta de redacción con un contenido en conexión con este aspecto es el presentado en el curso 1926-1927 a las alumnas de quinto. Con una cita de Goethe, en concreto de la obra *Ifigenia en Táuride*, quiso trasmitir la idea de que la persona acude a los

[770] Traducción propia. «1. Festfreuden.» (Stein, 2020b, p. 18).

[771] Traducción propia. «3.) <„>Um des Lichts gesell'ge Flamme sammeln sich die Hausbewohner.<“>» (Stein, 2020b, p. 68).

amigos cuando se le presentan dificultades[772]. Las alumnas tuvieron que redactar un texto argumentativo en relación a esta afirmación:

- «Dolores son amigos.»[773]

Recogiendo una frase de una poesía de Lessing (Stein, 2020b, p. 72) indicó el siguiente tema de redacción como deberes escolares durante el curso 1930-1931 a las alumnas de quinto. En esta propuesta vemos cómo aborda nuevamente la cuestión de la amistad:

- «Quien busca amistad, le es valioso encontrarla.»[774]

En la obra de Schiller *Amigo y enemigo* (*Freund und Feind*; Stein, 2020b, p. 35), observamos que Edith Stein encontró la vía para trasmitir a sus alumnas la valoración de los amigos y de los enemigos como fuente de aprendizaje. Citando a este autor fijó en el año 1927-1928 el siguiente enunciado para que las alumnas de cuarto redactasen un texto argumentativo:

- «El amigo es muy valioso para mí, pero también puedo sacar provecho del enemigo, el amigo me muestra lo que soy capaz de hacer, el enemigo me enseña lo que debo hacer.»[775]

d) El amor.

Con una cita de la tragedia de Sófocles, *Antígona*[776], estableció un trabajo de redacción para las alumnas de quinto del año 1925-1926. En esta ocasión, sirviéndose del trabajo conclusivo sobre la lectura mencionada, debían argumentar sobre el sentido de la existencia humana en relación con la bondad de los actos:

---

[772] La cita completa desde la que Edith Stein toma esta referencia, según Beckmann-Zöller (Stein, 2020b, p. 30), es: «Cuando los dolores están, a ellos pido ayuda, porque son amigos los que bien aconsejan» (Traducción propia).

[773] Traducción propia. «8.) <„>Schmerzen sind Freunde.<“>» (Stein, 2020b, p. 30).

[774] Traducción propia. «I.) a. <„>Wer Freunde sucht, ist sie zu finden wert.<“>» (Stein, 2020b, p. 72). Según Beckmann-Zöller (Stein, 2020b, p. 72) la cita completa de Gotthold Ephraim Lessing es: «Quien busca amistad, le es valioso encontrarla / Quien no la tiene, todavía no la ha deseado» (Traducción propia).

[775] Traducción propia. «1.) <„>Teuer ist mir der Freund, doch auch den Feind kann ich nützen, / Zeigt mir der Freund, was ich kann, lehrt mich der Feind, was ich soll.<“>» (Stein, 2020b, p. 35). Este enunciado es una cita literal de esta obra de Schiller (Friedrich Schiller Archiv, 2020).

- «No para odiar – para amar estoy aquí (Sófocles, Antígona)»[777]

Dos años después, en el curso 1927-1928 trasmitió a las alumnas de sexto de Liceo el valor del amor fiel. La forma de hacerlo fue también desde el trabajo literario previo realizado en clase. Una vez más *La doncella de Orleans* fue el texto de referencia (Stein, 2020b, p. 47) desde donde extraer la cita que serviría de título del ensayo:

- «El amor fiel ayuda a soportar las cargas.»[778]

Se conserva la *Hoja explicativa* perteneciente a este contenido planteado en clase, por lo que podemos comprobar la orientación que dio Edith Stein a esta disertación. Estudia el amor desde distintas relaciones intersubjetivas. Posteriormente, teniendo en cuenta su visión de la estructura de la persona humana, analiza los beneficios que reporta el amor en los niveles material y psicofísico:

> El amor fiel ayuda a soportar las cargas
> A. El origen de la cita.
> B. I. El amor fiel hace todas las cargas ligeras porque es un consuelo (el amor conyugal, el amor de los padres, el amor del hijo, el amor de los amigos).
> II. El amor fiel encuentra caminos para eliminar las cargas:
> 1. necesidad material,
> 2. sufrimiento corporal,
> 3. sufrimiento anímico.
> C. Alegría compartida, doblemente alegría – dolor compartido – la mitad de dolor.
> (Stein, 2020b, p. 47).

e) La educación para la apreciación de la belleza.

En su propuesta pedagógica ha contemplado la educación de los sentidos de la vista y del oído como medio para desarrollar el gusto por la belleza. Encontramos tres enunciados

---

[776] Tragedia griega escrita por Sófocles en el siglo V a.C.

[777] Traducción propia. «1.) <„>Nicht mitzuhassen – mitzulieben bin ich da.<“> (Soph.<okles,> Antigone)» (Stein, 2020b, p. 25).

[778] Traducción propia. «5.) a. <„>Treue Lieb' hilft alle Lasten heben.<“>» (Stein, 2020b, p. 47).

en su *Cuaderno de clases* de los que se desprende dicha intención educativa. Todos ellos son citas extraídas de obras literarias concretas por lo que pudieron servir al mismo tiempo como trabajo conclusivo de las lecturas. Gottfried Keller y su obra *Canción de tarde*[779] fue la referencia que tomó para una de las redacciones del curso de 1926-1927 solicitada a las alumnas de quinto. En ella vemos cómo Edith Stein enfocó explícitamente el tema hacia la apreciación de la belleza exterior:

- «Bebed, oh ojos, lo que en un pestañeo se capta de la magnífica abundancia del mundo.»[780]

Posteriormente, en 1927-1928, cuando el grupo receptor del anterior epígrafe se encontraba en el curso de sexto, remitió a Schiller para extraer una cita de su obra *Guillermo Tell* (Stein, 2020b, p. 44) y establecer el siguiente tema de ensayo. De esta manera continuaba con ellas este trabajo orientado a despertar la percepción de la belleza:

- «La luz del ojo es un magnánimo regalo del cielo.»[781]

También trabajó con sus alumnas de cuarto, en los cursos escolares de 1924-1925 y 1926-1927, el despertar de la belleza mediante la apreciación de la poesía alemana de épocas pasadas. Para ello les propuso sendas cuestiones a partir de las cuales confeccionar el texto correspondiente:

- «¿Dónde radica el peculiar atractivo de nuestra antigua poesía épica alemana?»[782]
- «¿Qué nos hace disfrutar hoy en día de los poemas de los inicios de la época del Alto Alemán Medio[783]?»[784]

Añadimos a este grupo de ensayos la exposición que realizó Edith Stein en sus clases. Basándose en la *Ilíada* estableció como objetivos descubrir la belleza del mundo según lo

---

779 *Abendlied*. Escrita por el poeta y político suizo Gottfried Keller (1819-1890). La asociación entre la propuesta y el enunciado ha sido realizada por Beckmann-Zöller (Stein, 2020b, p. 29).

780 Traducción propia. «4.) <„>Trinkt, o Augen, was die Wimper hält, / Von dem gold'nen Überfluß der Welt.<“>» (Stein, 2020b, p. 29).

781 Traducción propia. «1.) b. <„>Eine edle Himmelsgabe ist das Licht des Auges.<“>» (Stein, 2020b, p. 44).

782 Traducción propia. «2.) Wohin besteht der eigentümliche Reiz unserer alten, deutschen Heldengedichte?» (Stein, 2020b, p. 20). Enunciado propuesto como deberes escolares a las alumnas de cuarto durante el año 1924-1925.

783 *Mittelhochdeutsch.* Ver cita 418.

784 Traducción propia. «5.) Was erfreut uns heute an den Dichtungen der frühm<ittel>h<och>-d.<eutschen> Zeit?» (Stein, 2020b, p. 27). Enunciado propuesto a las alumnas de cuarto del año 1926-1927.

que en esta obra se trasmite, así como el análisis de diferentes rasgos de personalidad. Entre los elementos a analizar incluyó el fenómeno religioso. Como esta disertación no se encuentra en su *Cuaderno de clases* sino en una de las *Hojas explicativas*, no podemos concretar la fecha ni el grupo al que fue dirigida:

> Las bellezas de la Ilíada
> 1) Un *nuevo mundo* se nos descubre
> 2) Caracteres: pasión, genio, ambición, venganza, arrojo, fidelidad, altruismo, amistad, filantropía incluso con el enemigo, humilde sometimiento a los dioses. Auténtica religiosidad, honra, confianza, obediencia –
> Un mundo soleado – sobre el cual la sombra oscura del destino.
> (Stein, 2020b, p. 87).

Basándose en la composición *Cántico espiritual de verano* (*Geistliches Sommerlied*) del autor Paul Gerhardt[785], Edith Stein estableció el siguiente ensayo para el año 1929-1930 (Stein, 2020b, p. 61). Las alumnas de sexto de Liceo tuvieron que redactar con él un ensayo en el que, según comprobamos, se establecía una relación entre la belleza y la dimensión trascendental:

- «Sal, corazón mío, y busca el gozo en este querido tiempo estival de los dones de tu Dios.»[786]

f) La verdad.

Solo encontramos entre sus manuscritos un tema de redacción que haga alusión directa al valor de la verdad. Según Beckmann-Zöller (Stein, 2020b, p. 50), Edith Stein extrajo una cita de la obra *Trece tilos* (*Dreizehnlinden*) de Schiller para fijar el siguiente título de ensayo a las alumnas de cuarto durante el año 1928-1929. En él apreciamos esta referencia a la reflexión sobre la búsqueda de la verdad:

- «Para todo aquel que tiene sed de la verdad, en todos los caminos brota su fuente.»[787]

---

[785] Paul Gerhardt (1607-1676), teólogo evangélico luterano y escritor de cánticos espirituales (Deutsche Biographie).

[786] Traducción propia. «1.) a. <„>Geh aus, mein Herz, und suche Freud' / In dieser lieben Sommerszeit / An Deines Gottes Gaben.<“>» (Stein, 2020b, p. 61).

[787] Traducción propia. «10.) <„>Jedem, der nach der Wahrheit dürstet, / Quillt ihr Born auf allen Wegen.<“>» (Stein, 2020b, p. 50).

g) El arte: un valor y un beneficio.

Al aportar ideas para una propuesta educativa valoró la trasmisión de la tradición cultural como herramienta de configuración del alma, determinando que se verá reflejado en el exterior de la persona lo que se vaya cultivando en su interior. Como ejemplo tenemos la carta del 5 de enero de 1917 que envió a Roman Ingarden, donde le compartía el valor que otorgaba a la cultura y al arte como fuentes de verdadero placer: «Como usted sabe, eso lo obtengo en la vida con la cultura y en el arte con la belleza, y en ambos busco algo así como "armonía"» (Stein, 2002, p. 556). Dentro de este ámbito tenemos el curso pedagógico *Problemas de la mujer* (Stein, 2003) en el que expuso que el arte en el aula contribuye al desarrollo de la creatividad y el gusto por lo bello.

En relación a estos argumentos, encontramos una propuesta de redacción dirigida a las alumnas de primero durante el curso de 1924-1925. En ella centraba la atención en el artista y el reconocimiento de su trabajo:

- «La retribución del artista.»[788]

Siguiendo esta idea les planteó el siguiente ensayo a las mismas alumnas cuando se encontraban en segundo (curso 1925-1926). En esta ocasión se aprecia la antropología teológica subyacente en su acción educativa:

- «En la exposición de arte cristiano.»[789]

De su último año como docente (1930-1931) nombramos otro epígrafe que responde a este propósito formativo, aunque en este caso estuvo orientado a la determinación de la función del arte dramático. Se trata de un ensayo propuesto al grupo de quinto con el siguiente título:

- «La misión ideal del arte dramático.»[790]

En otras ocasiones, su objetivo se centró en descubrir el valor del canto en cuanto a los beneficios que reporta a la persona. Con este objetivo se sirvió de la lectura de la poesía de Schiller *El poder del canto* (*Die Macht des Gesanges*) y, a través de la elaboración del

[788] Traducción propia. «4.) Künstlerlohn.» (Stein, 2020b, p. 18).
[789] Traducción propia: «11.) In der Ausstellung für christliche Kunst.» (Stein, 2020b, p. 26).
[790] Traducción propia: «II.) a. Die ideale Aufgabe der Schauspielkunst.» (Stein, 2020b, p. 72).

correspondiente ensayo conclusivo de la tarea lectora de dicha obra, propuso en dos ocasiones un trabajo orientado a este objetivo:

- «Cuando suena el canto se elimina toda carga vana, el hombre alcanza la dignidad espiritual y entra en el poder sagrado.»[791]
- «La huella de cada preocupación desaparece mientas dura la magia del canto.»[792]

Añadimos en este punto un tema de ensayo propuesto y escrito en una de sus *Hojas Explicativas* del que no consta fecha ni grupo al que fue dirigido. En el título afirmaba la consideración del arte como instrumento educativo:

- «El arte como educador de la humanidad.»[793]

h) La libertad.

Aunque es una característica propia de la persona el ser libre y racional, la libertad que ha definido Edith Stein como *él puede* tiene posibilidad y necesidad de ser configurada y perfeccionada para beneficio del individuo y de la humanidad en general. Debido a esta la libertad, la persona no es un ser pasivo ante los estímulos externos, por tanto, afirmaba que cuanto mayor sea el conocimiento de la realidad, mayor será la capacidad de dirigir la voluntad y realizar verdaderos actos libres. Por ello determinaba en sus exposiciones teóricas que el establecimiento de límites y normas se tornan necesarios para la educación de este aspecto.

Fundamentándose en esta idea planteó los siguientes trabajos de redacción a sus alumnas. En ellos, el concepto de libertad se abordaba como un bien necesario para la convivencia y el buen hacer individual y común. La primera vez que propuso un ensayo sobre este tema fue en el curso 1924-1925 con el grupo de sexto:

---

[791] Traducción propia: «3.) a. <„>Es rafft von jeder eiteln Bürde, / Wenn des Gesanges Ruf erschallt, / der Mensch sich auf zur Geisteswürde, / Und tritt in heilige Gewalt.<“>» (Stein, 2020b, p. 35). Enunciado correspondiente al apartado de deberes escolares de cuarto curso del año 1927-1928. Este título de ensayo corresponde a unos versículos de la poesía de Schiller compuesta en 1767 *El poder del canto* (*Die Macht des Gesanges*; Friedrich Schiller Archiv, 2020; Stein, 2020b, 35).

[792] Traducción propia: «4.) a. <„>Es schwinden jedes Kummers Falten, Solang des Liedes Zauber walten.<“>» (Stein, 2020b, p. 60). Este título de ensayo corresponde a unos versículos de la poesía de Schiller compuesta en 1767 *El poder del canto* (*Die Macht des Gesanges*; Friedrich Schiller Archiv, 2020; Stein, 2020b, 35).

[793] Traducción propia. «3.) Die Kunst als Erzieherin der Menschheit.» (Stein, 2020b, p. 86).

- «Orden y libertad.»[794]

Entre los manuscritos conservados en el Archivo de Espira se encuentra una *Hoja explicativa* que tiene por título: «La idea de libertad en los dramas de Schiller»[795]. Este documento, datado en 1927[796], muestra la preferencia de Edith Stein por este autor a la hora de abordar la cuestión de la libertad. En esta ocasión el estudio lo realizaría desde una doble perspectiva, distinguiendo entre libertad interior y libertad exterior. Para ello remitía a distintas obras del citado autor:

> La idea de libertad en el drama de Schiller
>
> A. ¿Cómo se explica que todos los dramas de Schiller representen dramas sobre la libertad?
>
> B. I. Libertad exterior;
>
> 1. de la tiranía: los dramas de la juventud;
>
> 2. de la dominación extranjera política: *La doncella de Orleans*
>
> 3. de cada uno de los más altos poderes: *Wallenstein, Demetrio*[797], L*a novia de Messina*.
>
> II. Libertad interior:
>
> 1. sutilmente insinuada en *Räuber*[798], *Fiesco*[799].
>
> 2. más fuertemente destacada dentro del argumento de *Don Carlos*[800].
>
> 3. La esencia en *María Estuardo, La doncella de Orleans.*
>
> (Stein, 2020b, p. 81).

---

[794] Traducción propia. «1.) Ordnung und Freiheit.» (Stein, 2020b, p. 22). Enunciado correspondiente al apartado de deberes escolares.

[795] Traducción propia. «Die Freiheitsidee in Schillers Dramen» (Stein, 2020b, p. 81).

[796] Datamos este escrito en al año 1927 basándonos en el reverso de la hoja encontrada en el Archivo de Espira. En esta cara podemos ver que escribió el esquema en una ficha de petición de libro de la Biblioteca de Espira sellada el 14 de febrero de 1927 (Stein, 1923-1931, n. 25).

[797] *(Demetrius)* drama de Schiller de 1805 inspirado en el Zar Iván el Terrible (Mariño, 2001, pp. 85-86).

[798] *Los bandidos*. Primera obra de Schiller publicada en 1782 que le hizo famoso. De la época de *Sturm und Drang,* narra la rivalidad entre dos hermanos de caracteres opuestos, de la libertad y empatía a la frialdad y la envidia (Friedrich Schiller Archiv, 2020).

[799] Fiesco es el personaje principal de la obra de Schiller *La conjuración de Fiesco en Génova* (*Die Verschwörung des Fiesco zu Genua*), el cual está inmerso en una lucha de poderes políticos impulsado principalmente por su ambición (Serván, 2001a, pp. 126-127). Es la segunda obra de este autor (1783), de contenido histórico, sitúa la acción en Génova, cuya libertad está en peligro por los inminentes cambios políticos (Friedrich Schiller Archiv, 2020).

[800] *Don Carlos* es el cuarto drama de Schiller escrito entre 1783 y 1787. La obra está contextualizada en la Guerra de los Ochenta años (1568-1648) en la que las provincias holandesas lucharon por su independencia de la corona española. Don Carlos es el hijo del rey Phillip (Friedrich Schiller Archiv, 2020).

Además de esta *Hoja explicativa*, tanto en su *Cuaderno de clases* como en otros manuscritos se recogen diferentes planteamientos sobre la libertad establecidos tras la lectura de las obras de este autor. El primer enunciado que encontramos dentro de este grupo corresponde, según su *Cuaderno de clase*s, al año escolar 1927-1928. Aquí aparece una propuesta de disertación para el grupo de quinto elaborada a partir de la elegía de Schiller titulada *El paseo* (*Der Spaziergang*)[801]. Con la elección de esta obra podría abordar el conflicto interno que surge a la hora de poner en acción la libertad:

- «La libertad llama a la sensatez, la libertad llama a al deseo indómito.»[802]

Según la *Hoja explicativa* que lleva el mismo título, el objetivo que perseguía Edith Stein en esta exposición era transmitir el uso correcto de la libertad interna y externa gracias al control racional de los impulsos. Como vemos, la reflexión está basada principalmente en el reconocimiento de la verdad, la realización del bien y el deleite por la belleza. Finalmente destacamos la alusión que realiza a los límites de la ley divina y a la humana en relación a los deseos:

La libertad llama a la sensatez, la libertad llama a al deseo indómito
A. La palabra describe la situación en la revolución
B. 1. La razón alza la llamada hacia la libertad
I. para reconocer la verdad (libertad de pensamiento), al mismo tiempo
a. de la coacción externa, la cual limita al investigador
b. de las trabas internas, las cuales empañan el juicio (pasiones, prejuicios)
II. para hacer el bien (libertad de la voluntad)
a. y b. = arriba [ídem a lo expuesto anteriormente][803]
III. para alegrarse de belleza
a. y b. = arriba [ídem a lo expuesto anteriormente][804]
2. Los deseos incontrolados exigen libertad
I. para ver más allá de todas las limitaciones de la ley divina y humana
II. según la arbitrariedad

[801] Es una de las poesías más conocidas de Schiller. En ella se entremezcla la libertad sentida a través del contacto con la naturaleza junto con la lucha interna de la libertad motivada por las pasiones (Friedrich Schiller Archiv, 2020).
[802] Traducción propia. «3.) a. <„>Freiheit ruft die Vernunft, Freiheit die wilde Begierde<“>.» (Stein, 2020b, p. 39). Enunciado correspondiente al apartado de deberes escolares.
[803] Corchetes con aclaración escritos por Edith Stein en su manuscrito.
[804] Corchetes con aclaración escritos por Edith Stein en su manuscrito.

III. según el disfrute

C. La postura de Schiller frente a la revolución.

(Stein, 2020b, pp. 39-40).

En las siguientes reflexiones quiso trasmitir la valor del deber y las normas como herramientas que combaten el error frente a una visión restrictiva de la libertad. Para abordar esta idea se basó en dos ocasiones en la obra de Schiller, *La muerte de Wallenstein*. En concreto fijó su atención en la siguiente cita: «Donde hay mucha libertad, hay mucho error, es más seguro el estrecho camino del deber»[805]. Esta referencia fue utilizada de forma incompleta en dos cursos y años diferentes, es decir, según el grupo de alumnas, cuarto o quinto, hizo más énfasis en la primera o en la segunda parte de la idea seleccionada, entre la seguridad del deber o el exceso de libertad. Respectivamente para cuarto y quinto quedaron redactados de la siguiente manera los enunciados:

- «Es más seguro el estrecho camino del deber.»[806]
- «Donde hay mucha libertad, hay mucho error.»[807]

También basado en Schiller es un planteamiento de redacción que tenían que elaborar las alumnas de cuarto curso del año 1930-1931. Como obra conclusiva de la lectura de *María Estuardo* propuso realizar un análisis de la vida de la protagonista en el momento en el que ésta se encontraba privada de libertad:

- «María Estuardo en la cautividad.»[808]

Localizamos un epígrafe asociado a otro autor, Friedrich Wilhelm Weber, desde el que abordó la cuestión. En 1929-1930 pidió a las alumnas de cuarto una redacción sobre la libertad en conexión con la lectura de su obra *Trece tilos*[809]. Comprobamos que a partir de ella tuvieron que reflexionar de forma explícita sobre la coacción frente a la libertad:

---

805 Traducción propia. Beckmann-Zöller afirma que Edith Stein tomó como referencia esta cita de la obra de Schiller *La muerte de Wallenstein* para la elaboración de estos enunciados (Stein, 2020b, p. 32).

806 Traducción propia. «4.) <„>Sicher ist der schmale Weg der Pflicht<“>» (Stein, 2020b, p. 32). Enunciado presentado a las alumnas de cuarto en el año escolar 1927-1928.

807 Traducción propia: «8.) <„>Wo viel Freiheit, ist viel Irrtum.<“>» (Stein, 2020b, p. 71). Enunciado presentado a las alumnas de quinto en el año escolar 1930-1931.

808 Traducción propia. «2.) Maria Stuart in der Gefangenschaft» (Stein, 2020b, p. 68).

809 (*Dreizehnlinden*). Asociación entre título de ensayo de Edith Stein y autor realizada por Beckmann-Zöller (Stein, 2020b, p. 63).

- «La libertad es el objetivo de la coacción.»[810]

i) La paz.

Sirviéndose del estudio literario previo, Edith Stein abordó en cuatro ocasiones la cuestión de la paz desde diversos puntos de vista. El primer enunciado que encontramos en su *Cuaderno de clases* en relación con este tema corresponde al año 1928-1929. En este momento aprovechó la lectura de la *Ilíada* para proponer a las alumnas de cuarto la siguiente disertación:

- «Imágenes de vida pacífica en la *Ilíada* de Homero.»[811]

En este mismo año escolar (1928-1929) pero en el grupo de quinto, retomó la lectura realizada del acto primero de *Los Piccolomini* de Schiller para extraer la cita que se convertiría en tema de redacción como deberes escolares. En ella cuestiona la validez de la guerra como medio para conseguir paz:

- «Si la guerra no termina con las guerras, ¿de dónde vendrá la paz? (Picc. I)»[812]

Schiller fue de nuevo fuente de inspiración para otra propuesta de reflexión realizada un año después, en 1929-1930 y con el grupo de sexto, es decir, con las alumnas que habían realizado el año anterior la redacción a partir de *Los Piccolomini*. De esta manera pudo profundizar con ellas en el significado de la paz. En esta ocasión se basó en *Guillermo Tell* (Stein, 2020b, p. 61) para establecer el siguiente enunciado:

- «El más piadoso no puede permanecer en paz si eso no le gusta al mal vecino.»[813]

Y, finalmente, aparece una tercera composición sobre la paz que estuvo basada en la producción del mismo literato. En el año 1930-1931 se sirvió de *La novia de Messina* para pedir a las alumnas de cuarto un ensayo sobre la guerra y la paz:

---

[810] Traducción propia. «2.) b. <„>Freiheit ist der Zweck des Zwanges<“>» (Stein, 2020b, p. 63). Enunciado presentado a las alumnas de cuarto en el año escolar 1929-1930 dentro del apartado de deberes escolares.

[811] Traducción propia. «6.) Bilder friedlichen Lebens in Homers *„Illias“*.» (Stein, 2020b, p. 49).

[812] Traducción propia. «2.) b. <„Denn>Hört der Krieg im Kriege nicht schon auf, / Woher soll Friede kommen?<“> (<*Die*> *Picc*<olomini> I.)» (Stein, 2020b, p. 56).

[813] Traducción propia. «3.) <„>Es kann der Frömmste nicht in Frieden bleiben, / Wenn es dem bösen Nachbarn nicht gefällt.<“>» (Stein, 2020b, p. 61).

- «Guerra y paz (según "*La novia de Messina*" I 8).»[814]

j) Los avances tecnológicos como enriquecimiento o empobrecimiento del ser humano.

Edith Stein habló al menos en tres ocasiones a sus alumnas, siempre de quinto curso, sobre la aportación de los avances tecnológicos en relación a la humanidad. En todas ellas cuestionaba los posibles beneficios de la tecnología en su contribución a la perfección como ser humano.

El primer ensayo lo propuso en el año 1927-1928 en forma de pregunta, la cual adelantaba casi cien años una cuestión que está muy presente en los debates del siglo XXI. El texto argumentativo que pidió Edith Stein como deberes escolares tenía el siguiente título:

- «¿Conseguirán los avances de la tecnología moderna acercar más a los seres humanos?»[815]

A lo largo de los dos años posteriores, 1928-1929 y 1929-1930, las propuestas se centraron en la elaboración de un texto argumentativo a partir de una misma idea. Planteaba a las alumnas la valoración de los efectos sobre las capacidades humanas derivados de los avances tecnológicos. Mientras que en el primer caso Edith Stein parte de una afirmación, en el segundo ofrece una disyuntiva:

- «La máquina nos ha hecho ricos y pobres. (Explicación)»[816]
- «La máquina nos ha hecho ricos o pobres.»[817]

Entre las *Hojas explicativas* que se conservan, existe una escrita por las dos caras que lleva el mismo título que los que acabamos de exponer y nos aclara el sentido de estas

---

[814] Traducción propia. «10.) a. Krieg und Frieden (nach *„Braut von Messina"* I 8).» (Stein, 2020b, p. 70).

[815] Traducción propia. «2.) b. Werden die Errungenschaften der modernen Technik die Menschen einander näher bringen?» (Stein, 2020b, p. 39). Este enunciado también lo encontramos escrito en una de las *Hojas explicativas* (Stein, 2020b, p. 87) junto con otras dos cuestiones, por lo que suponemos que las apuntó como preguntas de examen, ya que no se ofrece más información adicional. Otra posibilidad es que fuese una primera anotación para recopilarlas posteriormente en el *Cuaderno de clases*.

[816] Traducción propia. «2.) Die Maschine hat uns reich und arm gemacht. (Erläuterung)» (Stein, 2020b, p. 54).

[817] Traducción propia. «3.) Die Maschine hat uns reich und arm gemacht.» (Stein, 2020b, p. 64).

propuestas. Para abordar el tema en clase expuso una serie de puntos desde los que argumentar esta confrontación entre el enriquecimiento y el empobrecimiento de la persona a raíz de los avances tecnológicos. Ambos aspectos son contemplados desde el punto de vista material y pragmático, así como desde la visión configuradora de la persona en su esencia, intelecto y espíritu, en su dimensión social y en la trascendental. Como vemos en el último ítem, su objetivo era conducir a las alumnas hacia el reconocimiento de la responsabilidad y el deber que tiene el ser humano para el buen uso de la tecnología:

La máquina nos ha enriquecido y empobrecido. Explicación
A. La era de la máquina.
B. La máquina nos ha enriquecido y empobrecido:
I. en bienes materiales
a. 1. Producción de bienes,
2. Obtención de dinero,
3. Adquisición de bienes,
- abaratamiento;
- transporte.
b. Mediocridad del producto, destrucción de la artesanía, empobrecimiento de las masas
II. en bienes intelectuales
a. 1. como herramienta de producción de obras culturales,
2. como medios de transportes que se nos pone al alcance,
b. 1. la persuasión para apreciar bienes de menor calidad,
2. la fragmentación de las fuerzas.
III. en bienes espirituales
a. La apertura de los accesos (viajes, libros).
b. Desorganización causada por los placeres y la desviación de los más altos bienes.
Fundamentación
I. Pertenece a la naturaleza de la máquina que ella
a. ponga las fuerzas de la naturaleza al servicio de la persona y la Tierra se le someta;
b. que la máquina se someta a la persona.
II. Pertenece a la naturaleza del ser humano, que él
a. aproveche la naturaleza, de tal forma que a través de la producción se estimula siempre nueva producción y nuevo placer;

b. por ello el ser humano olvida las obligaciones:

1. hacia sí mismo,

2. hacia los demás,

3. hacia Dios.

C. No son las máquinas, sino nosotros mismos los que nos hacemos ricos y pobres. (Stein, 2020b, pp. 54-55).

3.5.13. La mujer.

Con veintiuna propuestas relacionadas explícita o implícitamente con la mujer, ésta se constituye en la cuestión más tratada por Edith Stein a lo largo de su actividad docente en Espira. Aunque la Orden Ministerial de 2 de agosto (8 de agosto, 1912) no lo mencionaba, aprovechó las prescripciones curriculares orientadas a la práctica de la expresión oral y escrita sin temática específica para incluir este asunto en conexión con los contenidos literarios trabajados en su clase. De esta manera pudo actuar acorde con sus planteamientos pedagógicos en relación con su firme decisión de contribuir a mejorar la situación social y personal de la mujer a través de la intervención educativa. Herrmann (s.f., p. 35) sostiene que las anotaciones de sus clases en Espira nos confirman el objetivo de Edith Stein de transmitir a sus estudiantes su firme convicción de la existencia de una especificidad femenina como un valor positivo, así como el interés por desarrollar en ellas una actitud de valentía y un espíritu crítico para defender, desde la verdad antropológica, las cuestiones de la mujer tanto en entornos privados como públicos.

En cuatro de los grupos, uno de cuarto y tres de sexto de Liceo, Edith Stein tomó la obra *Guillermo Tell* de Schiller para analizar la figura de la mujer a través de los personajes allí aparecían. Al mismo tiempo respondía a la prescripción de la Orden Ministerial de 2 de agosto (8 de agosto, 1912) que pedía realizar composiciones en las que se describiesen personajes literarios. En dos de las ocasiones, en 1923-1924 y 1927-1928, el ensayo versaba sobre los personajes femeninos en general:

- «Los personajes femeninos en la obra *Guillermo Tell* de Schiller.»[818]

[818] Traducción propia. Enunciado propuesto a las alumnas de cuarto en el año escolar 1923-1924: «4. Die Frauengestallten in Schillers <Wilhelm> *Tell*.» (Stein, 2020b, p. 92). Enunciado propuesto como deberes escolares a las alumnas de sexto de Liceo en el año escolar 1927-1928: «1.) a. Frauencharaktere in Schillers Willh.<*elm*> *Tell*» (Stein, 2020b, p. 44).

Los otros dos enunciados refieren directamente a un determinado personaje femenino de la misma obra, *Guillermo Tell,* que podría servir a las alumnas como modelo de intervención activa en la sociedad. Se trata de Gertrud Stauffacher, una mujer descrita como de firmes convicciones políticas que luchaba contra el poder del gobernador Gessler. Según la narración, esta mujer actuaba a través de su marido Werner para que éste obrase en defensa del pueblo suizo (Friedrich Schiller Archiv, 2020). Los dos temas de redacción, planteados en 1929-1930 y en 1930-1931 respectivamente, quedaron formulados de la siguiente manera:

- «Gertrud y Werner Stauffacher.»[819]
- «Gertrud Stauffacher. La imagen de un temperamento.»[820]

En esta línea de acción centrada en el análisis de los personajes femeninos de las obras de Schiller, Edith Stein se apoyó también en *María Estuardo.* En vinculación con este texto, en el grupo de cuarto del curso 1928-1929 fijó la atención en el personaje femenino protagonista y pidió de forma explícita la elaboración de un texto descriptivo del mismo:

- «María Estuardo. La imagen de un temperamento.»[821]

Siguiendo el esquema que escribió en las *Hojas explicativas* que tienen el mismo título, comprobamos que la intención de Edith Stein era analizar con sus alumnas los rasgos de personalidad de este personaje femenino. De ella destacaba sus dones intelectuales y la capacidad de empatía. Al mismo tiempo dirigía la atención hacia la perseverancia y la lucha ante la adversidad. Como vemos en el último punto, el objetivo final era despertar en las jóvenes la admiración por un modelo femenino cercano y, por tanto, aplicable a sus vidas:

> El personaje de María Estuardo en el primer acto de la obra Schiller
> A. El primer acto nos da a conocer la personalidad y la situación de María Estuardo
> B. Nosotros la conocemos:
> I. como una mujer con grandes dones intelectuales

[819] Traducción propia. «2.) Gertrud und Werner Stauffacher.» (Stein, 2020b, p. 61). Enunciado propuesto a las alumnas de sexto de Liceo en el año escolar 1929-1930.
[820] Traducción propia. «2.) b. Gertrud y Werner Stauffacher. Ein Charakterbild.» (Stein, 2020b, p. 68).
[821] Traducción propia: «<1.)> b. Maria Stuart. Ein Charakterbild.» (Stein, 2020b, p. 51).

a. erudita

b. sagaz

c. elocuente

d. sensata

II. como mujer con un corazón tremendamente vivaz y sensible;

a. con facilidad para inflamar la pasión,

b. de fiel predilección y cuidado de los suyos;

c. hija fiel de su Iglesia;

d. también amable con los extraños;

III. como mujer de fuerte y decidida voluntad:

a. en la penitencia y la lucha contra sus errores;

b. en su lucha por la liberación.

C. La descripción del primer acto suscita un vivo interés por la protagonista.

(Stein, 2020b, pp. 51-52).

Incluso desde la aportación de la obra de Lessing *Minna von Barnhelm* pudo extraer una propuesta de redacción similar a las que hemos presentado previamente. Durante el año 1930-1931 solicitó a las alumnas de sexto de Liceo la recopilación y el análisis de las protagonistas femeninas de la citada obra:

- «Características de una de las protagonistas de la obra de Lessing *Minna von Barnhelm*.»[822]

En una parte de una de las *Hojas explicativas*, Edith Stein incluyó un enunciado, pero sin esquema adyacente, en el que pedía la descripción de un personaje femenino concreto de esta obra de Lessing:

- «Características de uno de los protagonistas de *Minna von Barnhelm* (Franziska[823])»[824]

Posteriormente exponemos un grupo de temas de redacción en los que Edith Stein se centró en fomentar el descubrimiento del ideal de mujer que prevalecía en distintos

[822] Traducción propia. «5.) Charakteristik einer der Hauptgestalten aus Lessings *„Minna von Barnhelm"*.» (Stein, 2020b, p. 68).

[823] Francisca es la criada personal de la protagonista principal de la obra, Minna von Barnhelm (Inhaltsangabe, 2009-2020).

momentos históricos. Como podemos comprobar en los títulos de los temas de redacción, para realizar este trabajo analítico se basó en una diversidad de obras literarias. Con las alumnas de cuarto del año 1927-1928 reflexionó sobre el modelo de mujer según la cultura germánica de la Edad Media reflejada en *El canto de Waltarius*:

- «El ideal germánico de mujer (según *El canto de Waltharius*).»[825]

Según el contenido de la *Hoja explicativa* que contiene un esquema con el mismo título que el epígrafe anterior, Edith Stein destacaba las siguientes características pertenecientes, según su opinión, al ideal de mujer presente en la sociedad alemana durante el s. XII. Para realizar esta exposición tomó como fuente la producción de Ekkerhard[826]:

> A. La poesía de Ekkerhard.
> B. I. Entrega humilde y fiel.
> II. Coraje.
> III. Misericordia.
> IV. Inteligencia.
> C. Aplicación. o: el ideal heroico.
> (Stein, 1923-1931, p. 33).

Un año después, siguiendo esta línea de estudio de la imagen de la mujer en Alemania, en el curso 1928-1929 planteó como deberes escolares la elaboración de un ensayo en el que, nuevamente las alumnas de cuarto, debían realizar una comparación entre dos momentos y dos culturas diferentes:

- «El ideal de mujer en la antigua Grecia y en la antigua Alemania.»[827]

Para saber qué aspectos de ambos ideales destacó Edith Stein en sus clases acudimos a la *Hoja explicativa* encontrada sobre este tema. Vemos que comenzó afirmando la existencia de una relación entre los ideales de un pueblo y la consideración que se tiene de

---

[824] Traducción propia. «Charakteristik einer der Hauptgestalten aus *„Minna von Barnhelm"* (Franziska)» (Stein, 2020b, p. 68).
[825] Traducción propia. «5.) Das germanische Frauenideal (Nach dem Waltharilied).» (Stein, 2020b, p. 32).
[826] Ekkehard es considerado autor de la epopeya *Waltharius*, aunque no está claro quién responde a este nombre, tal y como hemos expuesto en la cita n. 666.
[827] Traducción propia. «<3.)> b. Altgriechisches und altgermanisches Frauenideal.» (Stein, 2020b, p. 53).

la mujer en ese contexto. Escribió esquemáticamente las similitudes y diferencias que ella apreciaba entre ambas culturas, así como los cambios producidos en el pueblo germano a raíz de la cristiandad. En conexión con los contenidos literarios introduce la obra *Ifigenia* de Schiller[828] para mostrar el poco valor de la figura femenina dentro de la sociedad griega. Destacamos el último punto en el que se centraba en la relación materno filial, pues se trata de un aspecto que trabajó explícitamente en clase, denotando de esta manera la relevancia que supone para ella este vínculo:

> El ideal de mujer en la antigua Grecia y en la antigua Alemania
> A. La disparidad de los pueblos se refleja en sus ideales.
> B. I. Ambos valoran
> - belleza
> - pureza
> - lealtad
>
> II. Hay que añadir las diferencias
> a. con los griegos
> 1. inteligencia y habilidad
> 2. escasa subordinación
> b. con los germanos
> 1. fortaleza corporal
> 2. fuerza de la pasión
> 3. orgullo y voluntad de poder
> C. La transformación de los ideales germánicos por la cristiandad.
> 1. El ideal de mujer no está concreto
> 2. Por los griegos ninguna consideración a la fidelidad
> 3. Por los germanos principalmente la valoración de la humildad y la introversión.
> 4. *Ifigenia* de Schiller
> 5. El peinado griego
> 6. Amor madre – hijo
> (Stein, 2020b, pp. 53-54).

[828] Ifigenia en Aulis (*Iphigenie in Aulis*). Se trata de una de las traducciones que realizó Schiller. En este caso se trata del citado drama de Eurípides (480-406 a.C.). La escena discurre en el campamento griego en Aulis. Ifigenia, como mujer, se enfrenta a la muerte pactada como sacrificio en un contexto de guerra con el fin de obtener el beneficio de los dioses (Friedrich Schiller Archiv, 2020b).

Incluso la obra anónima *El cantar de los Nibelungos* sirvió de base en dos ocasiones a Edith Stein para abordar el estudio de la vida de la mujer en la Edad Media. De una forma expresa remitía a este texto en la propuesta que hizo a las alumnas de cuarto en el año 1924-1925:

- «La vida de las mujeres en el Edad Media (según El cantar de los Nibelungos)»[829]

Un año después, en el curso 1925-1926, escogió a la protagonista femenina de esta obra, Kriemhild, para ser analizada en el ensayo correspondiente. Se trata de una mujer que muestra dos caras, por un lado dócil y dispuesta a responder a los compromisos de la sociedad medieval, pero también capaz de mostrar un carácter más recio para vengar las afrentas hechas a su persona (Serván, 2001b):

- «Kriemhild. La vida de una mujer.»[830]

Mediante el análisis del enfrentamiento de las dos reinas en la obra de *María Estuardo* de Schiller expuso el valor que tiene la mujer en la sociedad, así como la trascendencia histórica que pueden tener los actos de personajes femeninos con sólidas personalidades, con creencias religiosas dispares y firmes convicciones. Se trata de la reina Isabel de Inglaterra y María Estuardo, reina de Escocia. El mismo trabajo de redacción en relación a esta cuestión fue planteado en dos ocasiones. La primera vez a las alumnas de tercero durante el año 1923-1924, y la segunda al grupo de cuarto de 1930-1931:

- «El enfrentamiento de ambas reinas en la obra *María Estuardo* de Schiller.»[831]

La obra de Goethe *Ifigenia en Táuride*, su argumento[832] y especialmente su protagonista femenina, sirvió a Edith Stein como fuente de referencia para abordar el estudio de diferentes ámbitos pedagógicos. Éstos abarcan desde contenidos literarios y poéticos propios de su asignatura, la oportunidad para practicar la expresión escrita de

---

[829] Traducción propia. «4.) Frauenleben im Mittelalter. (Nach dem Nibelungenlied)» (Stein, 2020b, p. 19).

[830] Traducción propia. «7.) Kriemhild. Ein Frauenleben.» (Stein, 2020b, p. 26).

[831] Traducción propia. Enunciado propuesto a las alumnas de tercero en el año 1923-1924: «11. Die Begegnung der beiden Königinnen in Schillers *Maria Stuart*.» (Stein, 2020b, p. 91). Enunciado propuesto a las alumnas de cuarto como deberes escolares en el año 1930-1931: «I.) b. Die Begegnung der beiden Königinnen in Schillers *„Maria Stuart*".» (Stein, 2020b, p. 71).

[832] Fue ofrecida en sacrificio a Diana para obtener el beneficio de los dioses en la guerra. Pero Diana siente compasión por ella y la traslada en una nube hasta Táuride. A pesar de sentirse desterrada, Ifigenia vive allí como sacerdotisa de esta diosa, adquiriendo un papel relevante y de influencia sobre la sociedad (González, 2001a, p. 214).

opiniones personales, así como otros elementos más específicos de su propia propuesta pedagógica: la cuestión de la mujer, la relación entre los pueblos, estudio de épocas pasadas, el dilema entre la compasión y la venganza, la dimensión trascendental… Esta afirmación se sustenta con la siguiente *Hoja explicativa* y las propuestas de ensayo que expondremos a continuación:

> De la Antigüedad y lo Cristiano en la Ifigenia de Goethe
> A. Ifigenia, modelo del estilo clásico.
> B. I. Elementos de la Antigüedad
> a. el material
> b. la forma rigorista
> c. la creencia en el destino en *El canto de las Parcas*[833].
> d. el carácter de Pílades[834].
> II. Elementos cristianos
> a. la relación entre los griegos y los bárbaros.
> b. la fe de Ifigenia.
> c. su misión redentora
> C. Opinión propia hacia la poesía.
> (Stein, 2020b, p. 83).

En su conferencia *Vida cristiana de la mujer* impartida en enero de 1932, Edith Stein recordaba la figura de Ifigenia de esta composición de Goethe para destacar de ella su capacidad de discernimiento para el bien común y su fidelidad a la verdad. Así presentaba la situación en la mencionada conferencia:

> En la primera juventud un hado extraño ha sacado a Ifigenia del círculo de sus amados padres y hermanos, y la ha llevado a un pueblo extraño de bárbaros. La mano de los dioses la ha liberado de una muerte segura y la ha llevado al servicio sagrado en la paz del templo. La sacerdotisa misteriosa es honrada como una santa. Pero su corazón no se acostumbra a esto. Siempre anhela el retorno a la patria, a los suyos. Para no entorpecer el regreso a la patria (…), ella debe ofrecer a la diosa, según el antiguo uso del país, (…) dos

833 (*Lied der Parzen*). Las Parcas son las diosas de la mitología romana que disponían de la vida del hombre. En este punto Edith Stein está haciendo referencia al monólogo de *Ifigenia en Táuride*, donde aborda la relación entre los dioses y los humanos, y el fatal destino de la humanidad (Stein, 2020b, p. 83).

834 (*Pylades*). Amigo del hermano de Ifigenia, Orestes. Pílades acompaña a Orestes hasta Táuride para

> extranjeros que habían sido encontrados en la orilla. Son griegos, uno de ellos es su hermano (…). Puesta ante la elección de salvar mediante la mentira y el engaño a su hermano, a su amigo, y así misma, o perder todo, cree en un primer momento que ella debe elegir al "mal menor". Pero su alma pura no soporta la mentira y la infidelidad (…). Confiando en la veracidad de los dioses y en la nobleza del rey, le revela el plan de huida y obtiene como regalo la vida de los amenazados y su propio regreso a la patria. (Stein, 2003, p. 317).

Previamente, durante su docencia en Espira, había presentado este personaje a sus alumnas como un modelo de mujer con un papel relevante en la sociedad. La primera vez sucedió en el año escolar 1924-1925 en el grupo de quinto. En esta ocasión les planteó la siguiente cuestión:

- «¿Cómo cumple Ifigenia con su misión?»[835]

En el año escolar de 1927-1928 volvió a presentar este personaje femenino en la clase de sexto de Liceo. Mediante una pregunta, incitaba a profundizar en la lectura de la obra de Goethe fijando la atención de forma expresa en el momento decisivo en el que Ifigenia quería defender la verdad y la sinceridad:

- «¿Qué motivos influyen en Ifigenia para tomar su determinante decisión?»[836]

En el curso escolar anterior, 1926-1927, el enfoque que planteó a las alumnas de quinto sobre el estudio de la obra de Goethe en relación con la mujer no estaba vinculado directamente a una obra literaria. En este caso remitía al análisis de la visión del literato respecto a la cuestión femenina. El tema abarcaba la vida de la mujer en el plano personal, social y profesional:

- «Opinión de Goethe respecto a la profesión femenina y destino y vida de las mujeres en nuestro tiempo»[837].

---

rescatar a Ifigenia (González, 2001a, p. 214).

[835] Traducción propia. «7.) Wie erfüllt Iphigenie ihre Mission?» (Stein, 2020b, p. 21).

[836] Traducción propia. «5.) Welche Motive bestimmen Iphigenie zu ihrem entscheidenden Entschluß?» (Stein, 2020b, p. 44).

[837] Traducción propia: «3.) c. Goethes Auffassung von Frauenberuf und –Schicksal u.<nd> das Frauenleben unserer Zeit» (Stein, 2020b, p. 31). Existe una *Hoja explicativa* con el mismo enunciado y sin ningún esquema explicativo (Stein, 1923-1931, n. 9a). La fecha de escritura no está definida. Tampoco hemos podido descubrir si corresponde a un segundo momento en el que trabajó este mismo tema con otro grupo.

Sobre las tareas y la misión de la mujer en el mismo contexto espacio-temporal que en el enunciado anterior, encontramos otras dos propuestas recogidas en el *Cuaderno de clases* para los años 1927-1928 y 1930-1931 y plateadas a las alumnas de sexto de Liceo. En estos casos no existe una conexión literaria específica:

- «¿Qué tareas son asignadas a la mujer de nuestro tiempo?»[838]
- «La misión más importante de la mujer en nuestro tiempo.»[839]

A estos epígrafes hay que unir una propuesta más que encontramos en una de las *Hojas explicativas* y cuya temática está en consonancia con estas últimas. Se trata de la petición de elaboración del siguiente texto argumentativo:

- «Nosotras jóvenes y nuestro tiempo. ¿Qué nos pide y qué nos aporta y que le debo yo? (3 argumentaciones)»[840].

En la segunda parte de la *Hoja explicativa* n. 34 (Stein, 2020b, p. 45) encontramos un esquema que está en relación con esta temática y tiene el siguiente título: «¿Qué tareas son asignadas a la mujer de nuestro tiempo?». En este documento observamos cómo al tratar este tema en sus clases comenzaba con una reflexión sobre las transformaciones experimentadas en la vida de la mujer en el cambio de siglo, tanto a nivel personal como profesional. Aspectos sobre los que ella ya había mostrado especial interés y dedicación, especialmente cuando a partir de noviembre de 1918 se afilió al Partido Democrático Alemán, e incluso en la elección de su carrera profesional. Como en todas sus conferencias, y en los dos artículos sobre política escritos en 1919, Edith Stein se mantenía firme al considerar la educación como la mejor herramienta preventiva para defender y asentar la dignidad y los derechos de la mujer (Stein, 2003; 2015; 2020b). Consideramos que estos serían los objetivos que quería transmitir a las futuras maestras en la última cuestión de este esquema:

---

838 Traducción propia: «2.) c. Welche Aufgaben sind der Frau in unserer Zeit gestellt?» (Stein, 2020b, p.44). Enunciado propuesto como deberes escolares a las alumnas de sexto de Liceo de 1927-1928.

839 Traducción propia. «<3.)> b. Die wichtigsten Aufgaben der Frau in unserer Zeit.» (Stein, 2020b, p. 68).

840 Traducción propia. «Wir Mädchen und unsere Zeit. + Was nimmt und gibt sie uns und was bin ich ihr schuldig? (3 Bearbeitungen)» (Stein, 2020b, p. 86). No hay constancia de la fecha de la propuesta ni del grupo al que fue dirigida. Es una pregunta escrita en una hoja suelta junto con otras dos cuestiones, por lo que pensamos que puede tratarse de una propuesta de examen. No hay referencias sobre ella en el *Cuaderno de clases*.

A. Cambios en la vida de la mujer

B. Las tareas de la mujer

1. En la vida doméstica

2. En la vida profesional

3. En la vida pública

a. En la vida política

b. En la vida social

C. ¿Cuál debe ser el objetivo que esté por encima de todos?

(Stein, 2020b, p. 45).

En su *Cuaderno de clases* está registrada una propuesta de intervención, realizada con las alumnas de sexto durante el curso 1930-1931, que está en consonancia con esta línea de acción, es decir, tiene como tema central la reflexión del papel femenino en la sociedad y la incipiente corriente del cambio de siglo en favor de su reconocimiento y valoración:

- «Día de la mujer en Espira el 4 de mayo de 1930.»[841]

Al mismo grupo de alumnas les pidió como deberes escolares la elaboración de un ensayo que versaba sobre una realidad propia de aquella época, es decir, se centró en el análisis del tipo de vida que llevaban las chicas jóvenes que trabajaban como sirvientas internas en una casa:

- «Penas y alegrías un sirvienta.»[842]

Dentro del ámbito del estudio de las cuestiones relativas a la formación de la mujer, encontramos un tema de reflexión correspondiente al año 1926-1927 y trabajado con las alumnas de sexto. Edith Stein consideraba que la vestimenta tiene un significado más profundo de lo que aparentemente se podría pensar, pues, según su opinión, es un instrumento de expresión del interior del ser. Encontraba así una razón por la que este asunto debía ser tratado como elemento formativo con las futuras maestras. Siguiendo esta afirmación, estableció la disertación presentada en esta clase de último año formativo, donde relacionaba educación y forma de vestir:

- «La moderna vestimenta de la mujer. Un asunto pedagógico.»[843]

---

[841] Traducción propia. «1. Der Frauentag in Speyer am 4. V. 1930.» (Stein, 2020b, p. 67).

[842] Traducción propia. «1.) b. Leiden und Freuden einer Haustochter.» (Stein, 2020b, p. 68). Enunciado propuesto como deberes escolares a las alumnas de sexto de Liceo del año 1930-1931.

No es la primera vez que planteó una cuestión similar. Recordamos el epigrama de Friedrich von Logau que utilizó Edith Stein en el curso 1925-1926 en el que ya se expresaba la relación entre el vestir y sentir como formas de configuración y expresión de la interioridad de la persona[844]. En esta nueva ocasión contamos con las anotaciones correspondientes sobre la presentación de esta disertación, gracias a las cuales podemos conocer mejor cómo planteó las cuestiones que sustentaban esta afirmación. Fundamentándose en razones éticas y teológicas, ponía énfasis en el respeto de la dignidad y la feminidad de la mujer, tanto en su dimensión individual como social. Así mismo, subrayaba la fuerza que los modelos ejercen en el establecimiento de las corrientes del vestir propias de cada época. Incluía en su exposición la necesidad de los límites y las normas también en este ámbito:

> A. Legitimidad de la moda, la necesidad de supervisión (por el exceso de vanidad y las trasgresiones de las leyes eternas).
> B.1. La moderna vestimenta de las mujeres requiere especial atención por parte del educador, porque
> I. Revela su propia pureza;
> II. Pone en peligro la pureza de los demás;
> III. Niega la feminidad.
> 2. ¿Cómo puede obrar la educación frente a esta situación?
> I. a través de un buen ejemplo
> II. mediante la instrucción adecuada
> III. a través de normas y sanciones.
> C. La moda como signo de los tiempos.
> (Stein, 2020b, pp. 31-32).

3.5.14. Propuestas asociadas a contenidos curriculares.

Respetando la Orden Ministerial de 2 de agosto (8 de agosto, 1912) en la que se pedía realizar argumentaciones breves sobre contenidos de Historia, Geografía y Ciencias

---

[843] Traducción propia. «3.) Die moderne Frauenkleidung. Ein pädagogisches Problem.» (Stein, 2020b, p. 31).

[844] Este enunciado lo hemos expuesto dentro del apartado de la configuración interna de la persona. Fue un enunciado propuesto a las alumnas del grupo de quinto durante el año 1925-1926. Recordamos la traducción realizada: «Vestido de moda, sentimiento de moda, como se cambia por fuera, se cambia también por dentro» (Stein, 2020b, p. 24). Ver cita n. 578.

Naturales para trabajar la expresión oral y escrita, Edith Stein también estableció propuestas de redacción vinculadas a sus ideas pedagógicas. El conjunto de estos trabajos prácticos supondría una aportación personal para las propuestas curriculares que expondría en sus conferencias pedagógicas, las cuales nosotros hemos sintetizado en el capítulo segundo.

a) Historia.

En su curso pedagógico de 1932 *Estructura de la persona humana* (Stein, 2003) remitía a la importancia que tiene el aprendizaje de la Historia como contenido aprehendido y no como mera acumulación de contenidos, de tal forma que: «… nosotros mismos "vivamos la historia", es decir, seamos testigos y estemos implicados en sucesos históricos de importancia» (p. 738). Con ello quería trasmitir a los educadores que enseñar Historia es hacer consciente al educando de su real contribución al devenir de la humanidad, y por ende, de su responsabilidad social.

Edith Stein encontró el respaldo adecuado en la Orden Ministerial de 2 de agosto (8 de agosto, 1912) para poner en práctica este propósito, ya que en este texto legal se determinaba la necesidad de realizar composiciones escritas y orales con contenido histórico. En su primer año como docente (1923-1924) emprendió esta tarea con el grupo de alumnas de tercero escogiendo la obra de Grillparzer, *Fortuna y fin del Rey Ottokar,* para realizar su interpretación desde el punto de vista histórico:

- «El Rey Ottokar como drama histórico.»[845]

Un año después, durante el curso escolar de 1924-1925, estableció el siguiente ensayo para las alumnas de primero donde incorporó contenido histórico:

- «Jerjes y la batalla de Termópilas.»[846]

[845] Traducción propia. «9. Grillparzers König Ottokar als historisches Drama.» (Stein, 2020b, p. 91).

[846] Traducción propia. «6.) Xerxes und die Schlacht bei den Thermopylen.» (Stein, 2020b, p. 18). Jerjes, rey de Persia, invadió Grecia venciendo en la batalla de Termópilas (Segunda Guerra Médica), pero perdiendo en Salamina (s. V a. C.).

En este mismo año (1924-1925) y ámbito de intervención encontramos una propuesta realizada a las alumnas de quinto en la que se realizaba una conexión entre la Literatura y la Historia:

- «La Guerra de los Treinta Años y su significado para la literatura del siglo XVII.»[847]

Con el grupo de alumnas de cuarto decidió en 1929-1930 concluir la lectura de *Meier Helmbrecht*[848] para plantear como deberes escolares la composición de un texto descriptivo a partir de un personaje literario, al mismo tiempo que se dotaba al trabajo de una orientación histórica:

- «Auge y decadencia de la caballería (Según *Meier Helmbrecht*)»[849].

Finalmente, aparece en su *Cuaderno de clases* una propuesta de ensayo del año 1930-1931 presentada en sexto de Liceo. En ella se focalizaba el estudio histórico en la pequeña ciudad de Espira:

- «De la época de los franceses (1918-1930 en Espira)»[850].

b) La naturaleza.

Desde su propio punto de vista y respetando la normativa curricular, afirmaba que el estudio de las Ciencias Naturales se tendría que realizar desde un enfoque humanista con el fin de contribuir a la búsqueda del sentido de la vida como anhelo presente en toda persona. Aunar su propuesta pedagógica personal y la prescripción normativa suponía incluir como tema de redacción procesos de la naturaleza en los que las alumnas incluyesen su perspectiva y vivencia personal. De esta manera se fomentaba en ellas la

---

[847] Traducción propia. «5.) Der dreißigjährige Krieg in seiner Bedeutung für die Literatur des 17. Jh.» (Stein, 2020b, p. 21).

[848] Novela en verso del Alto Alemán Medio escrita por Werner dem Gärter entre 1250 y 1280 en la zona bávaro-austríaca. Trata del recorrido realizado por el hijo de un administrador de hacienda llamado Helmbrecht para convertirse en una caballero bandido, su vida pecaminosa y su terrible fin, el cual es entendido como un castigo divino (Stein, 2020b, p. 63).

[849] Traducción propia. «3.) a. Blüte und Verfall des Rittertums (Nach *„Meier Helmbrecht"*)» (Stein, 2020b, p. 63). Título planteado como deberes escolares.

[850] Traducción propia. «2.) a. Aus der Franzosenzeit (1918-1930 in Speyer)» (Stein, 2020b, p. 68). La ciudad de Espira está situada al borde del río Rin. Se trata de una sitio estratégico, no muy distante de la frontera francesa, por lo que fue pronto tomada por Napoleón durante sus invasiones (Herrmann, 2012).

capacidad de introspección y de expresión de opiniones (Orden de 2 de agosto, 8 de agosto, 1912).

En el manuscrito de Edith Stein encontramos los siguientes epígrafes con los que, si nos fijamos en el año escolar, 1924-1925 para los dos primeros enunciados y 1925-1926 para el último, así como en el nivel, cuarto y quinto respectivamente, comprobamos que los tres ensayos fueron propuestos al mismo grupo de alumnas durante dos años consecutivos. De esta manera se aseguraba una continuidad en su línea de formación:

- «Tardes de invierno.»[851]
- «La proximidad del invierno.»[852]
- «Invierno en las montañas.»[853]

Entre el conjunto de *Hojas explicativas* elaboradas por Edith Stein y conservadas en el archivo de Espira, hemos encontramos una en la que está escrito el título de un ensayo cuya temática la asociamos a este ámbito de la naturaleza. En él se pide la realización de una redacción cuyo centro de interés es la percepción de la belleza y bondad del bosque:

- «El bosque y su bendición para el país y el pueblo (6 aportaciones)»[854].

c) Ciencias sociales.

La Orden Ministerial de 2 de agosto (8 de agosto, 1912) contemplaba la necesidad de redactar textos argumentativos que incluyesen comparaciones. En función de esta prescripción, Edith Stein impulsó el análisis de las características de otros pueblos y formas de vida al considerar que era una intervención que fomentaba el respeto hacia los demás.

Uniéndonos a la propuesta de Beckmann-Zöller (Stein, 2020b, p. 26) consideramos que es posible que tomase como referencia la lectura de la obra de Svensson[855] *Los libros de*

---

[851] Traducción propia. «11.) Winterabende.» (Stein, 2020b, p. 18). Enunciado propuesto a las alumnas de primero durante el curso 1924-1925.

[852] Traducción propia. «2.) Das Nahen des Winter.» (Stein, 2020b, p. 19). Enunciado propuesto a las alumnas de primero durante el curso 1924-1925 como deberes escolares.

[853] Traducción propia. «14.) Winter in den Bergen.» (Stein, 2020b, p. 26). Enunciado propuesto a las alumnas de segundo durante el curso 1925-1926.

[854] Traducción propia. «Der Wald und sein Segen für Land und Leute. (6 Bearbeitungen)» (Stein, 2020b, p. 87). No hay constancia de la fecha de esta propuesta ni del grupo al que iba dirigido. Está escrita en una hoja junto con otras dos propuestas.

Nonni para plantear el siguiente ensayo a las alumnas de segundo durante el curso 1925-1926. En esta tarea percibimos el deseo de trabajar este aspecto de la dimensión social de la persona:

- «En una granja islandesa»[856].

Según nuestra opinión, con el mismo fin escogió la obra autobiográfica de Goethe *Viaje a Italia*[857] para establecer el título de una propuesta de redacción como deberes escolares para las alumnas de segundo:

- «La vida popular en Nápoles.»[858]

Para este propósito también le fue muy útil en dos ocasiones el argumento de *Guillermo Tell* de Schiller:

- «El carácter del pueblo suizo. (Según el primer acto de *Guillermo Tell.*)»[859]
- «La vida del pueblo suizo (Según *Guillermo Tell.*)[860]

Y sola una vez hizo un enfoque para analizar la vida del pueblo suizo sin apoyarse en una obra literaria:

- «La vida del pueblo suizo en las cuatro estaciones del año.»[861]

Finalmente exponemos en este apartado la referencia al trabajo realizado en el curso 1929-1930 con las alumnas de quinto. Éste ensayo propuesto como deberes escolares estuvo orientado a deducir el carácter del pueblo español a raíz de un texto literario alemán:

- «¿Qué imagen del carácter del pueblo español obtenemos de *El Cid* de Herder[862]?»[863]

---

855 Jón Stefán Sveinsson (1857-1944). Escritor islandés. Llegó a ser muy conocido en Alemania por sus libros infantiles, especialmente por Los libros de Nonni (*Nonni-Bücher*). Murió en Colonia (Stein, 2020b, p. 26).

856 Traducción propia. «12.) Auf einem isländischen Bauernhof» (Stein, 2020b, p. 26).

857 *Italienische Reise.* Narración autobiográfica de Goethe sobre su estancia en Italia entre septiembre de 1786 y mayo 1788 (Stein, 2020b, p. 26).

858 Traducción propia. «2.) Volksleben in Neapel.» (Stein, 2020b, p. 26).

859 Traducción propia. «1.) Der Charakter des Schweizervolkes. (Nach dem 1. Akt von *Wilhelm Tell*.)» (Stein, 2020b, p. 60). Enunciado correspondiente al apartado de deberes escolares del año 1928-1929.

860 Traducción propia. «1.) a. Das Leben des Schweizervolkes (Nach *„Wilhelm Tell"*.)» (Stein, 2020b, p. 68). Enunciado correspondiente al apartado de deberes escolares del año 1930-1931.

861 Traducción propia. «1.) b. Schweizer Volksleben in den 4 Jahreszeiten.» (Stein, 2020b, p. 61). Enunciado correspondiente al apartado de deberes escolares del año 1929-1930 para las alumnas de sexto de Liceo.

862 Johann Gottfried Herder (1744-1803) hizo una versión en alemán de *El Cid* (Deutsche Biographie, 2020).

d) Formación religiosa.

Ya ha quedado patente en su exposición teórica su postura a favor de la necesidad de una formación religiosa de la persona en virtud de la existencia de la dimensión trascendental. En sus argumentaciones destacaba como beneficios de tal formación la adquisición de mayor libertad personal, así como el fomento de la valoración y reconocimiento de la dignidad de toda persona al considerar que todos hemos sido creados por el mismo Dios y, por tanto, somos iguales en tanto en cuanto compartimos la misma naturaleza.

Basándose en estas conclusiones, como profesora de maestras quiso desarrollar en sus alumnas esta sensibilidad hacia la percepción de la religiosidad en el educando desde el respeto y el reconocimiento de la existencia de esta dimensión del ser humano. Ella no pudo abordar este tema directamente, ya que su cometido era la asignatura de Literatura. Sin embargo, siendo fiel a sus principios pedagógicos y respondiendo a su estilo docente, remitió a distintas obras literarias propias de los contenidos curriculares para plantear veintiuna disertaciones con las que trabajar trasversalmente la dimensión trascendental. La propuesta que se muestra más explícita en cuanto a este objetivo la encontramos en el año 1929-1930. En esta ocasión planteó al grupo de sexto una reflexión a partir de la siguiente afirmación:

- «Sentido religioso en el niño.»[864]

No solo abarcó el sentido religioso a nivel individual. Encontramos tres enunciados dedicados a mostrar la religiosidad de un pueblo a través de las diferentes celebraciones y costumbres populares. Los dos primeros enunciados que exponemos fueron tratados durante los años 1924-1925 y 1925-1926 para el mismo grupo, es decir, cuando las alumnas estaban en primero y en segundo respectivamente. Esto muestra la intención de Edith Stein de dotar de continuidad a la formación religiosa. La tercera propuesta estaba dirigida a las alumnas de sexto Liceo durante el año 1929-1930 como deberes de clase. En la primera propuesta se centra en el análisis del mes de mayo como el mes dedicado a la Virgen María. La siguiente redacción remite a la valoración de la celebración de la fiesta

[863] Traducción propia. «<3.)> c. Welches Bild des spanischen Volkscharakters erhalten wir in Herders Cid?» (Stein, 2020b, p. 66).
[864] Traducción propia. «2.) Des religiöse Sinn des Kindes.» (Stein, 2020b, p. 66).

cristiana de Pentecostés. Con las alumnas de tercero trabajó una celebración propia del mes de noviembre:

- «Bajo el cetro de mayo.»[865]
- «El mundo en la joya de Pentecostés.»[866]
- «Nuestro cementerio en el Día de los Difuntos.»[867]

Existe una *Hoja explicativa*[868] que, aunque no tiene una propuesta de redacción asociada, contiene unas notas cuya temática es la fiesta católica de Adviento y Navidad. No se puede asegurar la fecha de elaboración pero está en consonancia con el objetivo que ahora nos compete, es decir, la formación religiosa de sus alumnas. Podría haber sido utilizado en varias ocasiones. En este documento se observa la intención de trasmitir la preparación para la Navidad como una acción que abarca lo externo e interno de la persona:

> Tiempo de Adviento
> A. El Adviento está aquí.
> B. ¿Cómo se hace notar?
> I. Manifiestas celebraciones de Adviento dentro y fuera de la iglesia.
> II. Preparaciones externas para la Navidad.
> III. Preparaciones internas para la Navidad.
> C. Navidad.
> (Stein, 1923-1931, n. 33; 2020b, p. 83).

Exponemos a continuación un tema de ensayo vinculado directamente con el catolicismo. Estableció el título de la redacción a partir del Salmo 33 (32), 5 de la Biblia católica. Se trataba de una propuesta planteada en cuarto durante el año 1923-1924 en la que se instaba a las alumnas a descubrir la bondad de Dios en la creación y a exponer sus conclusiones desde su punto de vista:

---

865 Traducción propia. «3.) Unter dem Zepter des Mai.» (Stein, 2020b, p. 18).
866 Traducción propia. «4.) Der Welt im Pfingstschmuck.» (Stein, 2020b, p. 26).
867 Traducción propia. «4.) b. Unser Friedhof an Allerseelen.» (Stein, 2020b, p. 62).
868 (Stein, 1923-1931, n. 33). El original de esta *Hoja explicativa* tiene tachado el número 33 y sobrescrito el número 32. La *Hoja explicativa* original número 32 falta en el Archivo de Espira, tan solo hemos podido encontrar una copia de la misma en este Archivo, y de ella nos hemos servido para realizar la traducción de su contenido. Este descubrimiento que hemos hecho durante la presente investigación se ha aportado para la elaboración del capítulo tercero de las *Obras Completas de Edith Stein* en alemán (Stein, 2020b, p. 83).

- «La Tierra está llena de la bondad de Dios.»[869]

Dentro de este ámbito de formación hemos incluido un enunciado que fue elaborado, según Beckmann-Zöller (Stein, 2020b, p. 86), a partir de una cita de la obra de Schiller *El ideal y la vida* (*Das Ideal und das Leben*). De él deducimos la intención de Edith Stein de hacer reflexionar a sus alumnas sobre la voluntad personal como respuesta a la voluntad de Dios, y cómo de esta manera se recibirá la ayuda de la divinidad:

- «Aceptad la divinidad en vuestra voluntad y ella bajará de su Trono Real.»[870]

También aprovechó la valoración del arte cristiano para llevar a cabo la formación trasversal del fenómeno religioso. En el curso 1928-1929 remitió a él para que las alumnas de cuarto elaborasen un ensayo en conexión con el sentir religioso hacia la figura de la Virgen María:

- «El amor a la Virgen María en la poesía y la pintura alemana de la Edad Media.»[871]

Teniendo como argumento subyacente la influencia que tiene sobre la educación la visión de la persona y del mundo, Edith Stein propuso el siguiente tema de redacción. Con él expuso este hecho asociándolo a la educación llevada a cabo por instituciones religiosas:

- «Los monjes como educadores del pueblo alemán.»[872]

La teoría pedagógica de Edith Stein se caracteriza por el reconocimiento de la naturaleza humana herida y limitada, aunque al mismo tiempo afirma que la persona es un ser llamado a relacionarse, a amar, a perdonar y ser perdonado. Por su limitación natural y como ser creado por Dios, concluye que el ser humano necesita y cuenta con la ayuda de la gracia divina para realizar este propósito. En los cursos 1923-1924 y 1926-1927 pidió la realización de una composición como conclusión a la lectura de la obra de Schiller *La novia*

---

869 «1. <„>Die Erde ist voll der Güte des Herrn.<“ (Ps 33,5)>» (Stein, 2020b, p. 92). Enunciado correspondiente a los deberes escolares del grupo de cuarto en el año 1923-1924. La traducción literal de este enunciado es: «La Tierra está llena de la Bondad de Dios.» (Traducción propia). En la Biblia de Jerusalén se puede leer: «…él ama la justicia y el derecho, del amor de Yahvé está llena la tierra.» (Sal. 33(32), 5).

870 Traducción propia. « <„>Nehmt die Gottheit auf in Euren Willen, Und sie steigt von ihrem Weltenthron.<“>» (Stein, 2020b, p. 86). Se trata de un enunciado escrito en una *Hoja explicativa*, sin esquema adicional, y junto con otras dos proposiciones de temática diferente.

871 Traducción propia. «5.) Marienminne in der Dichtung und Malerei des deutschen Mittelalters.» (Stein, 2020b, p. 49).

de Messina (Stein, 2020b, p. 92). Al establecer el enunciado correspondiente incluyó su intención de trasladar la idea expuesta a sus alumnas de cuarto, es decir, extrajo una cita desde la que poder trabajar el perdón como aspecto relacionado con la dimensión trascendental. En ambas ocasiones utilizó el mismo título:

- «El perdón es la más divina de las victorias.»[873]

Encontramos solo un enunciado en el que se aborda el tema de la muerte. Éste fue tratado a partir de la lectura de la obra de Schiller *Los Piccolomini*[874]. Edith Stein pidió el siguiente ensayo a las alumnas de quinto durante el año 1928-1929:

- «La oración fúnebre de Antonius.»[875]

Weber y su obra *Trece tilos* (*Dreizehnlinden*) fue el texto de referencia más utilizado por Edith Stein para abordar esta cuestión al desarrollarse gran parte de la acción en un contexto religioso[876]. Uno de ellos fue planteado en un grupo de primero (1923-1924), y los otros tres al mismo grupo de sexto de Liceo del curso 1929-1930. Orientó el trabajo de disertación hacia diversos aspectos de la vida religiosa en general y de la cristiana en particular:

- «La conversión de Elmar[877].»[878]
- «Orden de vida benedictina (Según "*Trece tilos"* de Weber.)»[879]
- «La vida de Elmar hasta su admisión en el convento de *Trece tilos.*»[880]
- «Los últimos días del paganismo en Sajonia. (Según *Trece tilos*)»[881]

---

872 Traducción propia. «3. Die Mönche als Erzieher des deutschen Volkes» (Stein, 2020b, p. 90).

873 Traducción propia. La primera vez trabajado fue en el curso 1923-1924 con las alumnas de cuarto como deberes escolares: «2. <„>Der Siege göttlichster ist das Vergeben.<“>» (Stein, 2020b, p. 92). La segunda ocasión corresponde a la propuesta realizada al grupo de cuarto en el año 1926-1927: «10.) <„>Der Siege göttlichster ist das Vergeben.<“>» (Stein, 2020b, p. 28).

874 Según Beckmann-Zöller, este enunciado ha sido extraído de esta obra de Schiller (Stein, 2020b, p. 55).

875 Traducción propia. «3.) Die Leichenrede des Antonius.» (Stein, 1924-1931, p. 22) y (Stein, 2020b, p. 55).

876 Ver cita n. 388.

877 Elmar es el personaje principal de la obra *Trece tilos.* Ver cita n. 388.

878 Traducción propia. «4. Elmars Bekehrung.» (Stein, 2020b, p. 90). Enunciado propuesto a las alumnas de tercero en el año escolar 1923-1924.

879 Traducción propia. «5.) Benediktinisches Ordensleben. (Nach Webers *„Dreizehnlinden“*.)» (Stein, 2020b, p. 61). Enunciado propuesto a las alumnas de sexto de Liceo en el año escolar 1929-1930.

880 Traducción propia. «4.) b. Elmars Leben bis zu seiner Aufnahme im Kloster Dreizehnlinden.» (Stein, 2020b, p. 62). Enunciado propuesto al mismo grupo de alumnas de la cita anterior, es decir, en sexto de Liceo del año escolar 1929-1930.

Desde el curso de primero estaba indicado, según la Orden Ministerial de 2 de agosto (8 de agosto, 1912), la lectura de mitología griega. Este hecho fue también aprovechado por Edith Stein para analizar la presencia de la religión en la vida del pueblo. Tres son los títulos de ensayo que, en conexión con esta lectura mitológica previa, fueron propuestos a las alumnas de cuarto en diferentes años, en 1924-1925, 1928-1929 y 1929-1930 respectivamente:

- «¿Qué rasgos de auténtica religiosidad muestra la creencia griega en los dioses en la narración de Homero?»[882]
- «La vida de fe en los griegos según la *Ilíada* de Homero.»[883]
- «Los griegos y sus dioses.»[884]

Hay dos entradas más que hemos clasificado dentro este apartado. Realmente se trata de un mismo título propuesto en dos años diferentes, 1928-1929 y 1930-1931, a alumnas de cuarto. Aprovechó la lectura de la obra *Parzival* para realizar la siguiente petición de redacción como trabajo conclusivo, estableciendo además una conexión con el fenómeno religioso[885]:

- «La marcha de Parzival hacia el Castillo del Santo Grial.»[886]

Lessing fue otro de los autores leídos en clase que Edith Stein recuperó posteriormente para realizar las redacciones conclusivas con un contenido que hemos vinculado a la dimensión trascendental teniendo en cuenta el argumento de la obra. En este caso, además, este autor podría haber sido escogido como ejemplo de tolerancia religiosa,

---

881 Traducción propia. «3.) a. Die letzten Tage des Heidentums im Sachsenlande. (Nach *Dreizehnlinden*)» (Stein, 2020b, p. 61). Tercer enunciado propuesto a las alumnas de sexto de Liceo en el año escolar 1929-1930.

882 Traducción propia. «9.) Welche Züge echter Religiosität zeigt der griechische Götterglaube in der Schilderung Homers?» (Stein, 2020b, p. 20). Enunciado propuesto a las alumnas de cuarto en el año escolar 1924-1925.

883 Traducción propia. «2.) b. Griechisches Glaubensleben nach Homers *Ilias*.» (Stein, 2020b, p. 52). Enunciado propuesto a las alumnas de cuarto como deberes escolares en el año escolar 1928-1929.

884 Traducción propia. «5.) Die Griechen und ihre Götter.» (Stein, 2020b, p. 62). Enunciado propuesto a las alumnas de cuarto en el año escolar 1929-1930.

885 El joven protagonista Parzival realiza un camino de introspección enfrentándose a muchas dudas de fe. Con ayuda externa consigue realizar una transformación espiritual que le hace comprender el valor del sacrificio, la penitencia, la misericordia y la piedad. Es un ejemplo de vida entendida como camino de perfección (Parra, 2001).

886 Traducción propia. Enunciado propuesto a las alumnas de cuarto durante el año 1928-1929: «9.) Parzivals Wanderung nach der Gralsburg.» (Stein, 2020b, p. 50). Enunciado propuesto a las alumnas de cuarto durante el año 1930-1031: «9.) Parzivals Wanderung zum der Gral.» (Stein, 2020b, p.70).

ya que la tarea se centró en el análisis de *La fábula de los tres anillos*[887], incluida en su obra *Natán el Sabio*:

- «La Fábula de los 3 anillos, de Lessing. (Resumen y crítica).»[888]

3.5.15. Temas y preguntas de examen.

Entre los manuscritos que se conservan en el Archivo de Espira se encuentran tres *Hojas explicativas* y una página de su *Cuaderno de clases* donde Edith Stein recopiló una batería de preguntas y temas de examen. Un conjunto de estas cuestiones tienen una temática puramente literaria, frente a otro elenco que conserva una intención formativa más profunda. Este hecho nos ha permitido clasificar el contenido de estos documentos siguiendo el mismo criterio utilizado para los temas de ensayo, es decir, según los puntos pedagógicos delimitados en la propuesta teórica steiniana. Consideramos que es importante incluir estas últimas aportaciones en nuestra investigación ya que suman consistencia a la identificación de un estilo docente steiniano caracterizado por el fomento del espíritu crítico y reflexivo.

Varias de estas propuestas son una reproducción de los títulos de ensayo plateados a las alumnas en sus clases. Veremos que otras cuestiones aparecen por primera vez y, como ha sucedido en el apartado anterior, algunos vendrán acompañados de un esquema explicativo elaborado por Edith Stein. Esto nos certifica que en estos documentos no solo hay propuestas de examen, sino también contenidos de clase, aunque éstos no fuesen recogidos en su *Cuaderno de clases*.

En la mayoría de las preguntas o enunciados no consta a qué grupo iban destinados, por lo que interpretamos que estos manuscritos suponen una recopilación de temas que realizó la propia Edith Stein a partir de su docencia, con el objetivo de ser utilizados en diferentes niveles y en distintos momentos. En aquellos casos en los que sí aparece la referencia del curso, lo mencionaremos de forma expresa en nuestra exposición.

---

[887] Esta fábula está incluida en la obra de Lessing *Natán el Sabio* escrita en 1779. El protagonista de origen judío, Natán, habita en Jerusalén y allí convive con las religiones judía, musulmana y cristiana. Cuando es preguntado por el sultán Saladino sobre cuál de las tres religiones es la verdadera, Natán responde con la *Fábula de los tres anillos* y concluye que solo Dios es portador de la Verdad (Herce, 2001).

[888] Traducción propia. «3.) c. Lessings Fabel von den 3 Ringen (Inhaltsangabe und Beurteilung).» (Stein, 2020b, p. 60).

La primera *Hoja explicativa* que encontramos contiene cuarenta y dos preguntas[889]. Todas, salvo nueve, pertenecen explícitamente al ámbito de la Literatura. En estas nueve cuestiones, las cuales exponemos a continuación, subyace una enseñanza que abarca más que el mero contenido literario. A partir de ellas se corrobora el interés de Edith Stein por utilizar el estudio de los poetas alemanes como ejemplos de vida, así como el análisis de sus experiencias vitales en relación con la configuración de su personalidad y definición artística[890]:

> V. 15.) La enseñanza del drama de Lessing.
> VI. 16.) ¿Qué drama de Lessing debería ser para nosotros un ejemplo de su enseñanza?
> XI. 23. La infancia de Goethe.
> XIII. 25. La importancia de la estancia en Estrasburgo para los poemas de Goethe.
> XIV. 26. La estancia en Wetzlar y su consecuencia literaria.
> XV. 27. La vida de Goethe en Weimar hasta el viaje a Italia.
> XVI. 28. ¿Qué significó el viaje italiano para Goethe?
> 33. La trayectoria vital de Schiller.
> 34. ¿Qué actitud muestran los dramas de la juventud?
> (Stein, 2020b, pp. 80-81).

Existe una segunda hoja titulada *Mittelhochdeutsch*[891] con veinticinco preguntas de examen que se encuadran explícitamente dentro del ámbito de la Literatura[892]. Como se puede ver en el manuscrito, a partir de la pregunta veinte fueron cuestiones planteadas al grupo de sexto de Liceo. De todas destacamos la número veintidós al detectar en ella una intención formativa que sigue la línea de nuestra investigación. En este caso Edith Stein

---

889 El listado completo de estas preguntas en su versión original se puede consultar en su manuscrito conservado en el Archivo de Espira (Stein, 1923-1931, n. 11) y en el volumen 28 de las Obras Completas de Edith Stein publicadas en alemán (Stein, 2020b, pp. 79-81). Para nuestra investigación hemos realizado una traducción propia de las preguntas a partir del manuscrito del Archivo de Espira, cuyo contenido coincide con la publicación alemana mencionada, por ello las referencias que realizamos en este documento remiten directamente a ella. El listado completo en español, según traducción propia, se encuentra en el Anexo 6 de nuestro documento de investigación. No obstante, junto a la traducción, en este mismo anexo ofrecemos el texto en alemán.

890 Reproducimos literalmente las preguntas de este documento que son relevantes para nuestra investigación, respetando el formato de numeración escrito por Edith Stein.

891 Edith Stein escribió en el manuscrito «Mhd.», es decir, *Mittelhochdeutsch* o Alto Alemán Medio.

892 El listado completo de estas preguntas están publicadas y se pueden consultar en el volumen 28 de las *Obras Completas* de Edith Stein en alemán (Stein, 2020b, pp. 88-89) y en el volumen IV de las *Obras Completas* traducidas al español (Stein, 2003, pp. 1091-1092). Nosotros solo hacemos referencia a la pregunta que está en relación con contenidos vinculados a su antropología pedagógica.

preguntaba a las alumnas sobre la trascendencia de la cultura heredada en la vida espiritual:

- «¿Qué mérito ha adquirido el Romanticismo para la vida espiritual de la Edad Moderna?»[893]

Además nos encontramos con la *Hoja explicativa* n. 33 (Stein, 1923-1931, n. 33) y la página 34 del *Cuaderno de clases* (Stein, 1924-1931) que lleva por título «Temas de examen». Contienen una selección de enunciados para tal fin, pero además, aparecen algunos esquemas explicativos, como exponemos a continuación. Aunque están clasificados por cursos escolares, no tenemos constancia del año de elaboración del manuscrito.

a) La persona es lo innato y lo adquirido.

Hemos visto cómo, a través de la elaboración de ensayos, abordó en su clase el análisis de la consideración de una doble fuente de donde procede el material configurador de la persona, lo innato y lo adquirido. En 1928 fijó una pregunta de examen atendiendo a esta cuestión utilizando un enunciado trabajado anteriormente con las alumnas:

- «La persona no es solamente lo innato, sino también lo adquirido.»[894]

Centrando la atención en los aspectos adquiridos, durante las clases presentó a sus alumnas la experiencia como herramienta pedagógica. En la siguiente pregunta de examen datada en 1927, relacionó esta idea con la obra de Pestalozzi, utilizando para ello una cita de este pedagogo:

- «¡Los hechos nos enseñan, los hechos nos consuelan. Deshazte de las palabras! (Pestalozzi, *Leonardo y Gertrudis*[895])»[896]

---

893 Traducción propia. «22.) Welchen Verdienst hat sich die Romantik um das Geistesleben der Neuzeit erworben?» (Stein, 2020b, p. 89).

894 Traducción propia. «1.) Nicht nur das Angeborene, sondern auch das Erworbene ist der Mensch.» (Stein, 2020b, p. 76). Este enunciado fue trabajado también en clase durante el curso 1928-1929 (Ver cita n. 588).

895 *Lienhard und Gertrud.* Obra pedagógica escrita por Pestalozzi en 1781 (Deutsche Biographie, 2020).

896 Traducción propia. «1. <„>Taten lehren, Taten trösten. ¡Weg mit den Worten!<“> (Pestalozzi, Lienhard u. Gertrud)» (Stein, 2020b, p. 75).

En esta línea de acción, las biografías fueron tratadas en sus clases como instrumento de formación a partir de su teoría de la elección de modelos de vida. También incluyó en 1927 una pregunta de examen relacionada con esta cuestión, siendo muy explícita en su planteamiento:

- «¿Qué valor educativo tienen las biografías de nuestros clásicos alemanes?»[897]

b) El ser humano como individuo y como miembro de una sociedad.

En 1923 tomó como referencia un párrafo de *Hermann y Dorotea* de Goethe (Stein, 2020b, p. 74) y planteó la siguiente pregunta de examen. En ella vemos reflejada su idea de trasmitir la necesidad de configurar personalidades sólidas y equilibradas para el bien propio y de la comunidad:

- «Quien en un tiempo inestable también es inestable, potenciará el daño y lo propagará cada vez más.»[898]

Esta pregunta de examen tiene asociada una *Hoja explicativa* que lleva por título la misma cuestión. Esto nos permite atestiguar que Edith Stein tuvo ocasión de abordar este contenido antes de hacer el examen. Vemos que su intención coincide con lo recién expuesto para la pregunta, es decir, en la relevancia que tiene el tipo de personalidad para potenciar los beneficios y minimizar los perjuicios que pueden recaer en el individuo y en la sociedad entera. Como punto de inicio determina lo que entiende como una situación inestable tanto a nivel interno como externo de la persona y en las consecuencias que de ello se pueden derivar:

A. Origen.

B. I. ¿Qué es un tiempo inestable?

a) Un tiempo donde la organización externa se derriba;

b) Un tiempo sin sólidas convicciones interiores.

II. Ser indeciso:

---

[897] Traducción propia. «III) Welchen pädagogischen Wert hat die Beschäftigung mit dem Leben unserer großen klassischen Dichter?» (Stein, 2020b, p. 75).

[898] Traducción propia. «<„>Wer in schwankender Zeit auch schwankend gesinnt ist, der vermehret das Übel und breitet es weiter und weiter.<“>» (Stein, 2020b, p. 74).

a) quien cambia en sus opiniones;

b) quien no llega a proceder de forma segura y consecuente.

III. Semejante persona

a) extiende el mal donde él mismo se une a los que ya son inseguros y conduce a la duda a otros que todavía permanecen firmes.

b) lo aumenta porque su inseguridad hace que se incremente la de los demás.

C. Las personas sólidas son columnas para la época.

(Stein, 2020b, p. 74).

Según Beckmann-Zöller (Stein, 2020b, p. 75), Edith Stein tomó como referencia una cita del drama escrito por Goethe *La hija natural*[899] para plantear en 1926 la siguiente pregunta de examen. Nosotros interpretamos que en ella subyace el convencimiento steiniano de la necesidad de educación en normas y límites y, por tanto, con este fin determinó la cuestión:

- «Vivir según uno mismo es infame, la persona noble busca la ley y el orden.»[900]

Añadiendo contenidos para la formación de la dimensión social de sus alumnas, redactó una pregunta de examen en la que fomentaba la responsabilidad social para con el propio Estado sin perjuicio del servicio individual a toda la humanidad. Para ello se basó en una cita del político Hindenburg[901]:

- «El fiel cumplimiento del deber para con el propio Estado no excluye un servicio altruista para con la humanidad (Hindenburg).»[902]

Junto a esta propuesta de evaluación se encuentra una *Hoja explicativa* que lleva el mismo título, lo que nos indica que fue un tema motivo de exposición en clase. También nos

---

899 *Die natürliche Tochter.* Drama escrito en los inicios del siglo XIX por Goethe. Contextualizada en la Revolución Francesa, su protagonista femenina crece en la soledad del entorno de la aristocracia y tiene que luchar por sus derechos (Schulz, 1996).

900 Traducción propia. «<„>Sich selber leben ist gemein. Der Edle strebt nach Ordnung und Gesetz.<">» (Stein, 1923-1931, n. 33; 2020b, p. 75). Esta pregunta está recogida también en la página 34 de su *Cuaderno de clases* con una pequeña variación de vocabulario pero con el mismo sentido: «I.) Sich selbst gehorchen ist gemein – Der Edle strebt nach Ordnung und Gesetz.» (Stein, 1924-1931, p. 34; Stein, 2020b, p. 75). Para ambos casos mantenemos la traducción propia que hemos expuesto en el cuerpo del texto.

901 Paul Ludwig Hans Anton von Beneckendorff y von Hindenburg (1847-1934), militar y político alemán (Deutsche Biographie, 2020). Asociación entre pregunta y cita del autor realizada por Beckmann-Zöller (Stein, 2020b, p. 77).

902 Traducción propia. «III.) <„>Treue Pflichterfüllung gegenüber dem eigenen Staat schließt opferwilligen Dienst an der Menschheit nicht aus.<"> (Hindenburg).» (Stein, 2020b, p. 77).

permite reconocer que la intención que tenía Edith Stein al plantear esta disertación era la reflexión entre el nacionalismo y el internacionalismo. Este trabajo lo orientó principalmente hacia la valoración de la respuesta del individuo como miembro del Estado y, por tanto, portador de deberes asociados a su ciudadanía. Entre éstos incluyó la aportación profesional de cada persona como un servicio común. Les propuso a las alumnas reflexionar además sobre los argumentos que hablan a favor y en contra de las relaciones internacionales, fomentando por su parte el diálogo y la conciliación entre los diferentes pueblos para el mutuo beneficio:

> (Investigación)
> A. ¿Son percibidas, aparentemente, con frecuencia ambas facetas como opuestas (nacionalismo e internacionalismo)?
> B. I. Explicación:
> a. ¿En qué consiste el fiel cumplimiento del deber…?
> 1. en el meticuloso servicio del funcionario del Estado, es decir, del dirigente.
> 2. en el cumplimiento de los deberes cívicos (obediencia a la ley, obligaciones fiscales, deber electoral).
> 3. en una cuidadosa realización de la profesión.
> b. ¿En qué consiste el servicio a la humanidad?
> 1. En los trabajos que benefician a toda la humanidad.
> 2. en el trabajo de recíproca comunicación y equilibrio de los pueblos.
> II. Argumentos que hablan
> a. a favor de la conciliación,
> 1. la calma y el orden de cada uno de los estados redunda en beneficio de toda la humanidad;
> 2. las obras maestras, los descubrimientos y los inventos tienen valor para toda la humanidad;
> b. en contra:
> 1. el cumplimiento del deber frente a la patria a menudo se dirige en contra de los intereses de la humanidad (armamento bélico, sobrevaloración del propio pueblo)
> 2. el servicio a la humanidad es efectuado con frecuencia en contra de los intereses del propio estado.
> C. Resultado: Las razones en contra se fundamentan en una falsa interpretación de ambos (patriotismo – cosmopolitismo).
> (Stein, 2020b, pp. 77-78).

c) El estudio de la esencia y características del pueblo alemán.

La siguiente pregunta de examen de 1926 alude a lo trabajado sobre el estudio del pueblo germano, su esencia y características:

- «La capacidad de opinión de nuestro pueblo – una ventaja y una limitación.»[903]

d) La apreciación del valor de la belleza a través de la cultura y el arte.

El arte como instrumento para el despertar del sentido de la estética y contribuir a la configuración interna de la persona lo hemos integrado dentro de la educación en valores. Recordamos que en este momento presentó a sus alumnas de forma expresa los beneficios del canto. Según los argumentos que estableció para este ámbito de actuación fijó la siguiente pregunta de examen:

- «¿Por qué conservamos la música?»[904]

Existe una *Hoja explicativa* con el mismo título que esta pregunta de examen. En el contenido de este documento se refleja explícitamente su interés por fundamentar el por qué debe ser fomentada la educación musical en la escuela y en el seminario de formación de maestras:

A. El cultivo de la música en el seminario.

B. I. La música merece ser cuidada

a. corresponde con una necesidad común de la persona.

b. es un arte especialmente alemán.

c. es una fuente de auténtica alegría.

d. es la joya más hermosa del culto.

II. Ella necesita ser cuidada:

a. para la formación del gusto,

b. para ejercitar el oído;

---

[903] Traducción propia. «Die Anpassungsfähigkeit unseres Volkes –ein Vorzug und ein Fehler» (Stein, 2020b, n. 33). Esta misma pregunta está apuntada en el *Cuaderno de clases* pero situada dentro del año 1927 (Stein, 2020b, p. 75).

[904] Traducción propia. «Warum pflegen wir Musik?» (Stein, 2020b, p. 74).

c. la técnica de la ejecución.

C. ¿Adquiere la música una distinción respecto a las demás artes?

(2020b, pp. 74-75).

e) El trabajo como fuente de virtud.

Hemos expuesto los diferentes temas de ensayo que estableció teniendo como tema central el valor del trabajo. Así mismo encontramos como pregunta de examen uno de los enunciados, tomado de un refrán, que fue presentado clase en diversas ocasiones[905]:

- «El trabajo es fuente de virtud.»[906]

f) Avances tecnológicos.

Se ha visto cómo la reflexión sobre las aportaciones a la humanidad por parte de la nueva tecnología, y avances de la modernidad en general, era valorada por Edith Stein como un elemento que tenía que estar presente en la formación de las futuras maestras. Relevancia que ratificamos al encontrarnos con dos preguntas de examen que están en relación con esta cuestión. La primera la está registrada dentro del grupo correspondiente al año 1926:

- «La moderna superación del espacio y del tiempo.»[907]

Posteriormente, para el año 1927 apuntó una pregunta que está en consonancia con la anterior y que ya había utilizado como tema de ensayo en dos ocasiones[908]:

- «La máquina nos ha hecho ricos y nos ha hecho pobres.»[909]

---

[905] Ver cita n. 548.
[906] Traducción propia. « <„>Arbeit ist der Tugend Quell.<“>» (Stein, 2020b, p. 75).
[907] Traducción propia. «Neuzeitliche Überwindungen von Raum und Zeit.» (Stein, 2020b, p. 75).
[908] Ver citas nn. 816 y 817.
[909] Traducción propia. «Die Maschine hat uns reich und arm gemacht.» (Stein, 2020b, p. 75).

g) La formación permanente del educador.

En su planteamiento teórico afirmaba que el educador, como ser humano, es portador de una naturaleza imperfecta, por tanto siempre está en desarrollo y necesitado de formación. Este tema lo abordaba de forma concreta con las futuras maestras, no solamente con una pregunta de examen, sino también como reflexión en clase. Así lo podemos comprobar al ver que existen dos *Hojas explicativas* con los esquemas de clase correspondientes, ambos tiene la misma temática pero con pequeñas variaciones[910]. La pregunta de examen aparece así redactada en el *Cuaderno de clases*:

- «El maestro nunca está terminado.»[911]

Analizando las dos *Hojas explicativas* que hemos comentado anteriormente, podemos comprobar que comenzaba su exposición preguntando sobre la imagen ideal del maestro, es decir, aquel que estaría completamente formado. En los siguientes puntos respondía a esta cuestión desde la premisa de la imposibilidad de la perfección del educador, tanto desde el punto de vista del dominio total de su especialidad docente, como en lo que respecta al proceso de enseñanza-aprendizaje y al completo conocimiento de los educandos (aspecto tratado en su reflexión teórica). En la primera de las *Hojas explicativas* (Stein, 1923-1931, n. 42) vemos que terminaba aludiendo a una cita de Séneca, la cual está en consonancia con la idea trabajada en otros momentos de sus clases, en los que planteó ensayos sobre la constancia y la práctica como fuentes de aprendizaje:

El maestro nunca está terminado.

A. ¿Quién sería un maestro terminado?

B. El maestro nunca está acabado

I. en su formación teórica sobre:

1.) en sus materias de enseñanza;

2.) en Ciencias de la Educación;

II. en su habilidad práctica respecto:

1.) a la comprensión de los niños;

---

910 Exponemos literalmente y referenciamos la traducción propia que hemos realizado directamente de los manuscritos del Archivo de Espira (Stein, 1923-1931, nn. 42-43), ya que en la publicación alemana existe alguna imprecisión respecto al original (Stein, 2020b, pp. 76-77).

911 Traducción propia. «II. Der Lehrer ist niemals fertig» (Stein, 1924-1931, p. 34; 2020b, p. 76).

2.) en la enseñanza y la educación.

III. como personalidad.

C. *Docendo discimus*[912].

(Stein, 1923-1931, n. 42).

En la siguiente *Hoja explicativa* que se conserva con esta temática (Stein, 1923-1931, n. 43) vemos cómo nuevamente iniciaba su exposición planteando la misma pregunta que en el caso anterior, aunque ahora la completa al incluir como respuesta los ítems que guiaron su intervención. Posteriormente exponía los elementos esenciales para llevar adelante el proceso educativo, los cuales han sido identificados en su planteamiento teórico, estos son, materia de enseñanza, método, objetivos de la educación y conocimiento del educando. Además justificaba el por qué no se puede hablar de una educador completamente formado, realizando tal enfoque desde el punto de vista de la enseñanza y de la educación como procesos diferenciados. Terminaba proponiendo una reflexión conclusiva en la que se relacionaba la teoría con la práctica:

<u>El maestro nunca está terminado.</u>

A. ¿Quién sería un maestro terminado?

[I.] Quien domina totalmente la materia.

Quien tuviese el método para acercar la materia a todos los niños.

[II.] Quien hubiese comprendido perfectamente la meta de la educación.

Quien lo comprende, educa completamente a los niños hacia ese fin.

B. El maestro nunca está acabado, porque su labor es "∞" [interminable]:

Educación:

I. La materia puede ser siempre

1.) ampliada

2.[)] profundizada

II. El método puede ser siempre mejorado,

1.) Mediante una estructuración más precisa y lógica,

2.) A través de ilustraciones más ricas,

3.) Mediante una mejor adaptación a la psique de los niños.

Enseñanza

[912] *Enseñando aprendemos*. Cita de Séneca escrita en sus cartas morales a Lucilius (Stein, 2020b, p. 77).

III. El objetivo del perfeccionamiento de la personalidad puede ser siempre comprendida con mayor profundidad y riqueza.

IV. Los medios para ello ofrecen siempre la posibilidad de una mayor perfección para:

1) la instrucción,

2) el ejemplo.

C. Consecuencias prácticas.

(Stein, 1923-1931, n. 43).

3.6. SÍNTESIS

Las circunstancias profesionales condujeron a Edith Stein hasta la ciudad de Espira en 1923 para dedicarse durante ocho cursos a la formación de maestras en el Centro de Formación del Profesorado de Santa Magdalena. Fueron los diferentes rechazos recibidos para acceder a la carrera universitaria y a la necesidad de encontrar un empleo remunerado lo que llevó a aceptar la oferta de trabajo aunque éste no estuviese relacionado directamente con la Filosofía. En un principio puede parecer que Edith Stein hubiese ejercido su labor sin más pretensión que la de tener un sueldo, sin embargo la realidad es totalmente diferente. Aprovechó la ocasión para poner en práctica sus reflexiones teóricas sobre antropología filosófica. Con una lectura detallada de sus intervenciones educativas en esta época, vemos cómo abordaba la formación de sus alumnas en su dimensión individual, social y trascendente. Por tanto se trata una oportunidad clave en la que fue desarrollando su propuesta pedagógica desde la práctica diaria de las aulas, y que, posteriormente y de forma simultánea, expondría en las conferencias de contenido pedagógico. Esta experiencia práctica fue también fuente de recursos para elaborar los dos últimos cursos pedagógicos que impartió siendo docente en el Instituto de Pedagogía Científica de Münster. Por tanto, Espira y su Centro de Formación de Maestras se convierten de esta manera en el *campo de cultivo* de la pedagogía steiniana.

La especial dedicación a la formación de maestras de este centro se amparaba en las constantes reivindicaciones que desde el sector femenino se venía haciendo en Alemania desde el siglo XVIII: la necesidad de tener mujeres preparadas científica, cultural y personalmente para formar a otras mujeres, para dirigir centros educativos, y en general, para tener papeles proactivos y dignos en la sociedad. Según el devenir personal de Edith

Stein respecto a la cuestión femenina presentado en el capítulo primero, éste sería un argumento a favor para escoger este puesto de trabajo, aunque su dedicación fuese la enseñanza de Literatura alemana y algo de Historia en lugar de Filosofía.

Teniendo en cuenta el crecimiento del número de alumnas en las aulas desde el primer año de su dedicación docente hasta que lo dejó en 1931, es evidente la reputación que tanto este Centro de Formación como Edith Stein como profesora fueron adquiriendo con el tiempo.

Dedicarse al trabajo práctico docente no le impidió poner en acción su formación filosófica previa. Aunque legalmente se hubo de ajustar a las prescripciones curriculares vigentes en la época, buscó la forma de presentar los temas literarios e históricos adaptándolos en la medida de lo posible a los fundamentos pedagógicos que desarrollaría en la teoría. Teniendo en cuenta las edades de las alumnas, escogía los contenidos y el grado de profundización de los mismos en relación al objetivo antropológico buscado.

Los temas estudiados con las alumnas, los cuales están recogidos en el *Cuaderno de clases* de Edith Stein y un conjunto de más de 60 hojas sueltas, *Hojas explicativas,* las hemos clasificado en dos grupos según atiendan de forma explícita a contenidos literarios o si, además, en ellos subyacen algunos de los principios pedagógicos contenidos en su propuesta pedagógica.

La Orden Ministerial de 2 de agosto (8 de agosto, 1912) para la formación del profesorado a la que debía ajustarse Edith Stein establecía unos contenidos destinados al fomento de la lectura (prosa y poesía) y unos objetivos para el desarrollo de la expresión oral y escrita. Ambos aspectos llegaban a relacionarse, de tal forma que se tendrían que redactar textos a partir de las lecturas de clase. Este detalle fue clave para la creatividad de nuestra pedagoga a la hora de incorporar los objetivos pedagógicos personales en conexión con los curriculares.

Como es lógico, el grado de exigencia aumenta progresivamente en correlación con el curso académico. En todos los niveles se incluye un conjunto de autores de obligado estudio, destacando Schiller, Goethe, Shakespeare, Lessig… así como lecturas de origen mitológico o de la historia alemana. Como aspecto a reseñar, encontramos la inclusión en el currículo oficial de objetivos propiamente pedagógicos dentro de la asignatura de Literatura para las alumnas de último curso. Según consta en los manuscritos steinianos expuestos y analizados anteriormente, Edith Stein respondió casi en su totalidad a las prescripciones curriculares, tanto en el contenido como en la cantidad de composiciones a realizar por curso y nivel. Según la lectura de la legislación vigente para el momento, hemos

podido comprobar cómo existía un margen de acción al no haber una redacción exhaustiva de los contenidos curriculares. Margen que Edith Stein aprovechó para dotar de un significado más profundo a los contenidos trabajados en clase basándose en su su ideal pedagógico, relación que exponemos en el apartado de conclusiones.

Los títulos de los ensayos propuestos estaban destinados a ser trabajados en clase en la mayoría de los casos, aunque también reservaba algunos destinados a deberes escolares. Los epígrafes hacen referencia directa a títulos literarios o autores determinados, y otros son alusiones a aspectos específicos de las obras o contenidos con los que aprovechaba para trabajar temas con una profundidad antropológico-filosófica.

Hemos realizado una recopilación de todos los temas de ensayo propuestos poniéndolos en relación con los puntos de su *Esquema pedagógico* para buscar la conexión y coherencia entre teoría y práctica. Comenzamos, al igual que en la sistematización de la teoría, reuniendo las propuestas que hacen alusión al estudio de la noción de persona. Edith Stein presentó a las alumnas al ser humano con su naturaleza imperfecta, especialmente atendió a rasgos como la ira, el miedo, el egoísmo… En general exponía limitaciones, actitudes e instintos más básicos con los que cada individuo tendría que luchar en su camino de perfección. La mitología griega, las obras de Schiller y de Goethe, entre otros, le sirvieron de herramientas para alcanzar este objetivo, fomentando además, el autoconocimiento. Recurriendo también a citas literarias concretas, completaba el estudio de la persona llevando al análisis del alma y de la humanidad.

Con las alumnas de los últimos cursos entraba en mayor profundidad con propuestas que conducían a reflexionar sobre el sentido de la vida, haciendo despertar en ellas el valor por lo verdadero, bello, bueno y perdurable. Así sucedía cuando el objetivo era trabajar la descripción de personajes, donde aprovechaba para resaltar los aspectos que conforman la personalidad y el carácter; la reflexión sobre la libertad interior y exterior; el papel de las mujeres…

A estas disertaciones añadía la ponderación de las circunstancias internas y externas como influjo educativo. Como estímulo externo ha definido el ejemplo, la imitación y el seguimiento, es decir, el aprendizaje por modelado consciente o inconsciente. Éste juega un papel esencial para Edith Stein en el proceso de configuración de la persona. Lo podemos ver en su teoría, pero también en sus clases de Literatura, donde fue tratado de forma expresa y con esta intención en todos los niveles excepto en primero. Para ello utilizó el estudio de biografías de diferentes autores, la descripción y valoración de personajes

literarios como héroes o modelos a imitar en el camino de perfección, el análisis de rasgos de personalidad, etc.

Al hacer referencia a las circunstancias internas instaba al autoconocimiento de las propias limitaciones y fortalezas. Con ello se podrán establecer los objetivos y poner en acción la voluntad para alcanzarlos. Con estas pretensiones establece distintos temas de redacción a partir de contenidos literarios y refranes, bien para reflexionar directamente sobre los objetivos personales, para centrar la atención en el fomento de la constancia y perseverancia para alcanzarlos, o bien para impulsar una actitud de superación personal. Como referencia de éxito personal contempla el equilibrio entre los beneficios o riqueza interna y externa, planteando explicaciones en clase y temas de redacción sobre este asunto. Respecto a la configuración de la persona, no olvidó aprovechar la ocasión para educar en la interioridad, el respeto al prójimo y la evitación de los prejuicios como base para establecer relaciones interpersonales.

Mediante refranes o citas literarias trasmitía a las alumnas la consideración del trabajo como una fuente de virtud y aclarando que la acción va configurando a la persona. Con esta idea presentaba también la necesidad y el beneficio del descanso merecido.

Si acción y configuración están estrechamente relacionadas, no podían faltar en sus clases debates y reflexiones sobre ello. Así encontramos diferentes solicitudes de redacción donde se tenía que analizar las acciones de la vida y sus consecuencias, la libertad y el destino, la distinción entre el bien y el mal, la culpa y el sentimiento desencadenante, y la influencia de las vivencias personales como fuente de aprendizaje. En el fondo trataba de trasmitir el sentido de la vida y el protagonismo activo que tiene cada persona en su proyecto vital. Todo ello sin alejarse de la antropología cristiana que sustentaba su pedagogía, por lo que también introdujo la acción de Dios y la vida eterna como meta.

Como parte de la configuración de la personalidad, tanto en la dimensión individual como social, contempla Edith Stein, y así lo trasmite a las alumnas, la confluencia de elementos innatos y adquiridos en el proceso de aprendizaje. También en estas ocasiones subraya el papel activo de la persona para hacer efectivas las capacidades innatas y heredadas. De esta manera expone la relación intergeneracional como elemento a añadir en el proceso educativo tanto personal como social, remarcando que una persona no puede ser ni llegar a ser si crece aislada de la humanidad. Incluso incluye en este punto la necesidad de la comunidad para el desarrollo de la dimensión trascendental. Por esto, cuando plantea ensayos a las futuras maestras, intenta mostrar la importancia que tiene la

educación de la juventud como miembros de la sociedad futura, catalogándolo incluso como un deber social.

Esta visión social no le impedía tratar la educación individualizada como parte de la formación de las futuras maestras. Desde la antropología teológica católica, recurriendo a citas Bíblicas, así como desde el punto de vista literario, remitiendo a diferentes autores, planteó temas de redacción con los que promover el reconocimiento de los dones o talentos particulares y el impulso de su desarrollo para el bien personal y común. También abordó este aspecto de forma explícita mediante propuestas sobre la acción educativa en la escuela para detectar los talentos y atender a la diversidad del alumnado, sus beneficios y sus riesgos, así como la necesidad de poner en práctica las capacidades para que éstas puedas alcanzar el máximo desarrollo. De este proceso dedujo con sus alumnas la noción de vocación particular al servicio de la humanidad, donde subyace el valor y dignidad de todas y cada una de las personas.

Estas reflexiones están en consonancia con las realizadas en otros momentos sobre la consideración de las comunidades como organismos vivos que necesitan de la implicación de cada uno de sus miembros a través de las misiones particulares, y resaltando el valor de la unidad como fuente de fortaleza del todo. Asociadas a estas explicaciones encontramos las aportaciones realizadas y los ensayos demandados a las alumnas sobre la relación de la persona con el Estado y el pueblo, donde incluye el papel proactivo de la mujer tomando como referentes a diferentes personajes literarios femeninos. Promueve también reflexiones sobre los aspectos positivos y negativos, así como la responsabilidad que se deriva de los puestos de poder.

Como prescripción normativa se tenía que fomentar a través de la literatura el patriotismo y el conocimiento de hechos históricos. Aquí encontró Edith Stein una vía para el desarrollo de la dimensión social de las alumnas, incluyendo contenidos referidos a la noción de pueblo, sentimiento de miembro de una comunidad, el valor de la ciudad natal y las migraciones, así como el análisis del pueblo alemán reflejado en la literatura de diferentes épocas. Les presentaba la relación entre identidad social, autoestima y confianza de la persona. Así mismo les planteó la distinción entre personalidad individual y personalidad comunitaria, matizando que ambas tienen en común la necesidad de perfección al tener como sustrato naturalezas humanas heridas.

Como aspectos propiamente pedagógicos abordó con las alumnas de los últimos cursos cuestiones sobre la misión de la escuela (transmisión de cultura y configuración de la personalidad de los educandos) y su evolución, la organización escolar y la visión de la

educación como servicio al pueblo, la figura del educador y su responsabilidad en el cuidado del ambiente de clase para fomentar la alegría entre los educandos, así como otros aspectos relativos al proceso de enseñanza y aprendizaje. En este caso se observa la predilección de Edith Stein por el fomento de la capacidad lingüística, y la consideración de la lectura y el juego infantil como herramientas didácticas.

De forma específica planteó la educación en valores como resultado del aprendizaje por modelado y a través de las emociones más que por la vía cognitiva. Valores como la familia, amistad, amor, libertad… aparecen en diferentes enunciados de su *Cuaderno de clases* en los que la aprehensión de la verdad, bondad y belleza subyace en la mayoría de los casos. Declara que cada persona elaborará su propia escala axiológica fruto de la interacción de factores diversos. Dicha valoración se dejará ver en los actos de voluntad del individuo en general, y del educando en particular.

Respecto a la familia, ahondará en su significado para la configuración de la persona, la evolución y la situación de la institución en su época, así como la necesaria colaboración con la escuela en la educación de los hijos.

Digno de destacar es la conexión que establece entre la naturaleza imperfecta de todo ser humano y su necesidad de perfeccionamiento con la formación de todo educador, presentando y haciendo reflexionar a sus alumnas sobre el hecho de que aquel nunca estará totalmente terminado. Reconoce y les anticipa además a las futuras maestras, que siempre se encontrarán dificultades al inicio de la profesión.

El tema que tanto le preocupaba, la educación de la mujer, estuvo muy presente en sus clases. Si tenemos en cuenta la cantidad de veces que trató este asunto y el número de ensayos propuestos con este fin, se afirma que es la cuestión tratada con más frecuencia a lo largo de los ocho años en los que trabajó en Espira. Suponen un conjunto de ensayos y explicaciones dadas en clase donde se fomentaba el análisis del rol y la valoración de la mujer en la sociedad alemana en distintas épocas. Todos estos puntos, al igual que los precedentes, los trabajó desde contenidos literarios, refranes y planteamientos propios.

En este capítulo hemos recogido finalmente una selección de preguntas de examen que Edith Stein recopiló a lo largo de su carrera docente. En ellas se puede comprobar la continuidad y coherencia entre los contenidos y el enfoque de los mismos realizados en su clase.

CAPÍTULO 4.
CONCLUSIONES

Es tiempo de retomar las cuestiones que nos plateamos al inicio de la investigación y comprobar si hemos podido darles respuesta.

1. ¿Existen indicios en su trayectoria personal que muestren su interés por acompañar a la persona en su camino de perfección mediante la acción educativa?

Encontramos la primera huella a los seis años de edad cuando expresó abiertamente su deseo de ser maestra. Este hecho podría haberse quedado en una anécdota de no ser por las cuestiones más profundas que irían surgiendo en su interior a medida que maduraba: qué es la persona, por qué estamos en este mundo… Planteamientos que le conducirían a tomar decisiones vitales como el abandono de la escuela, pero también el retorno a ella. Interpretamos que la motivación intrínseca que le llevó a retomar la formación académica eran estas cuestiones de la persona unidas a la necesidad educación como único camino para poder responderlas. Pedagogía y Filosofía empiezan entonces a unirse en su persona como una vocación a la que tiene que responder.

La clave para comprender su idea de vocación la situamos a los dieciocho años. Es entonces cuando ella entiende que toda su actividad intelectual y profesional tiene sentido cuando se contempla como un servicio a la humanidad. Quiere comprender qué es la persona, pero también quiere saber cómo llevar a plenitud la existencia del ser humano. Su formación académica es un camino secuenciado que busca profundidad y fundamentos sólidos que le ayuden a dar respuesta a su vocación. La Psicología y posteriormente la Filosofía le llevan al conocimiento. Pero éste estaría incompleto si el conocimiento adquirido se lo queda para ella misma. Por ello decide abrirse al exterior. En su primera etapa de estudiante en Breslau ya comprende que debe poner en práctica lo que ha aprendido sobre la persona.

Sus hallazgos pedagógicos resultan de las reflexiones sobre la antropología filosófica y teológica. Ella misma afirma que su trabajo está motivado y orientado hacia la persona. Así lo constatamos cuando a lo largo de su actividad pública permanece con una constante mirada al mundo de la intervención educativa al mismo tiempo que pugna por mantener una vida intelectual activa. Investigación y docencia, Filosofía y Pedagogía, forman un tándem inseparable en la persona de Edith Stein. De nada le servirían sus conclusiones si

éstas no se aplicaban a la educación de la persona entendida como camino de perfección de su naturaleza.

Al retomar la noción de vocación como Edith Stein lo ha expuesto, nos encontramos con la necesidad de una concordancia entre las disposiciones personales y la dedicación profesional. Junto a este concepto añadimos el origen griego de la palabra “pedagogía” (*παιδαγωγέω; paidagōgeō)* y su significado "guiar o dirigir al niño" (*παιδός, pai-dos* significa "niño"; *άγω, ágō significa "guía"*). Por tanto, tras nuestra investigación no podemos negar que en nuestra protagonista existe una armonía entre su motivación vital interna y la actividad externa concretada en guiar a la persona en su camino de perfección, tanto desde los fundamentos teóricos hasta su puesta en práctica. Por ello nosotros afirmamos la presencia en Edith Stein de una vocación pedagógica expresa que fue fundamentando desde sus estudios psicológicos, filosóficos y teológicos.

2. ¿Recibió formación específica para dedicarse a la educación?

Ahora ya podemos dar una respuesta afirmativa a esta cuestión. El primer paso que dio en este sentido fue la motivación (dedicarse a la enseñanza) y la elección de las asignaturas del primer semestre como universitaria en Breslau en 1911: Germanística, Historia, Propedéutica filosófica e Introducción a la filosofía. Aunque si atendemos a las preferencias mostradas durante su etapa escolar, ya nos encontramos con las asignaturas de Historia y la Germanística. Tal y como se ha visto a lo largo de nuestra investigación, ambas materias estuvieron muy presentes de un modo u otro en su entrega académica y profesional durante la década estudiada (1923-1933).

Desde Breslau se trasladó a Gotinga en 1913 para entrar en el ámbito filosófico. La Fenomenología fue escogida con el mismo interés de fondo: el estudio y comprensión de la persona. Por tanto, la consideramos también como formación específica vinculada a la Pedagogía. A ello añadimos, como detalle esencial para la educación, la elección de su tema de doctorado: *Sobre el problema de la empatía* (1916).

Previamente al doctorado, da un paso decisivo hacia su definición como educadora. Se trata de la preparación y superación del Examen de Estado (1915) para su habilitación como profesora de aquellas materias que ya hemos resaltado previamente: Historia, Propedéutica filosófica y Germanística.

Un año después, en 1916, asiste a los Seminarios correspondientes para acceder al Cuerpo de Maestros de la Educación Pública organizados por el Negociado para las Escuelas Superiores Femeninas del Consejo Escolar Provincial.

En este proceso de acercamiento al mundo de la docencia añadimos su interés y preparación para solicitar el acceso a cátedra en diversas ocasionas, tal y como hemos expuesto en el capítulo primero, aunque los resultados no fueron positivos por causas ajenas a nuestra protagonista.

Como complemento a la formación académica incluimos su vinculación en tiempos universitarios a las asociaciones pedagógicas, ya que, como ella misma reconocía, impulsaron su autoformación en este ámbito: Grupo Pedagógico y Liga para la Reforma Escolar.

Vemos que, de forma intencional y reflexionada, Edith Stein dio pasos para formarse y entrar en el mundo de la educación, por lo que podemos concluir que nos encontramos con una mujer educadora y pedagoga por vocación.

3. ¿Cuenta con una reconocida experiencia docente?

También podemos responder afirmativamente. De forma altruista aparecen las primeras experiencias cuando ayudaba a amigos y familiares mediante clases particulares. Pero el primer paso oficial lo dio en 1911 siendo universitaria alistándose como voluntaria en la Sección Académica de la Asociación Humboldt para la Educación del Pueblo. Allí tendría las primeras experiencias como profesora de Ortografía e Inglés. Posteriormente llegó la colaboración en 1916 en la Escuela Viktoria impartiendo Latín, Alemán, Historia y Geografía. A su currículo como educadora se añade las intervenciones siendo asistente de Husserl en la Universidad de Friburgo entre 1916 y 1918. Además encontramos su ofrecimiento al Ministerio de Educación como docente voluntaria de su especialidad en una carta enviada en febrero de 1917.

A la lista se unen los grupos de estudio organizados en su casa de Breslau entre 1918 y 1923 donde impartía, con carácter de enseñanza privada, clases de Filosofía y Lingüística. Esta experiencia motivó su intención, no llevada a término finalmente, de crear centros de enseñanza en el caso de no prosperar los intentos de acceso a cátedra.

A esta lista de intervenciones en el campo de la educación se une la crucial dedicación en el Centro de Formación del Profesorado de Espira y en el Institutito de Investigación Científica de Münster. Nos encontramos por tanto con un extenso currículo docente que nos permite afirmar la imagen de Edith Stein educadora.

Si bien es cierto que hemos visto cómo en algunas ocasiones vivía con cierta tensión el tener que compaginar la tarea investigadora con la docente, siempre se ha referido a esta última como una dedicación de la que disfrutaba. Por su parte, la investigación filosófica le

iba configurando sus ideas pedagógicas, como afirmaría en sus cartas. Por tanto, estos trabajos, tanto en el ámbito teórico como práctico, suponen argumentos a favor para reafirmar a Edith Stein como educadora y pedagoga.

4. ¿Existe una valiosa contribución intelectual específica del ámbito pedagógico?

El volumen de documentos de contenido pedagógico elaborados: conferencias, debates, cursos, artículos… que hemos recogido en el primer capítulo y desarrollado en el segundo, suponen una sólida muestra de la contribución de Edith Stein a la Pedagogía.

Aunque en la década 1923-1933 desarrolla un extenso trabajo pedagógico, para el desarrollo del capítulo segundo de nuestra investigación hemos tenido que acudir en casos puntuales a obras steinianas anteriores y posteriores a esta década. Así ha sucedido de forma concreta para presentar la empatía en su relación con el proceso educativo. Nos ha resultado necesario retomar su tesis doctoral *Sobre el problema de la empatía*, pues en sus intervenciones propiamente pedagógicas a penas lo aborda explícitamente y con la profundidad que sí realizó en su trabajo de 1916.

Igualmente ha sucedido a la hora de enfocar el estudio de la persona, la naturaleza espiritual de su alma, la noción de espíritu y la localización del propio yo personal. En tal caso hemos acudido a su obra antropológico-filosófica *Ser finito y ser eterno*, elaborada en 1936, para completar y profundizar las aportaciones de sus trabajos pedagógicos.

Posteriormente, para abordar el apartado sobre los bienes espirituales e intelectuales, nos hemos servido de las reflexiones de su trabajo filosófico *Acto y potencia*[913] para buscar un enfoque más preciso del uso que realiza Edith Stein de estos conceptos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido se queda abierta la posibilidad de profundizar en otros aspectos pedagógicos contemplados en su *Esquema pedagógico* recurriendo a obras steinianas propiamente filosóficas. Así puede suceder con la noción de libertad en su dimensión interna y externa, individual y social. No por ello se niega la importante contribución de Edith Stein a la Pedagogía, sino que, además de afirmarla, se confirma la vinculación que realiza entre los ámbitos filosófico, teológico y pedagógico. Edith Stein es filósofa y teóloga, pero también pedagoga.

---

913 Trabajo elaborado entre 1930 y 1931. Se considera como la primera redacción de la *Ser finito y ser eterno.*

5. ¿Se ha podido sistematizar esta contribución siguiendo su *Esquema pedagógico* de 1932-1933? Por tanto, ¿podemos afirmar que Edith Stein tenía planificada la elaboración de una sistematización de bases pedagógicas?

Continuando con la reflexión anterior, el *Esquema pedagógico* preparado por Edith Stein nos ha permitido exponer de forma sistemática las bases de una pedagogía católica. Para desarrollar el segundo capítulo nos hemos mantenido fieles a los ítems determinados por ella en su esquema, y hemos incluido algunos al considerar su relevancia para el tema. Desarrolla la teoría comenzando por la descripción de la persona como cuerpo vivo portador de alma y espíritu. Desde la contemplación del ser humano como objeto de cuidado, avanza definiéndolo como ser capaz y necesitado de un proceso educativo para alcanzar plenitud. Continua la sistematización de las bases pedagógicas concretando el proceso educativo. Comienza con fundamentos filosóficos y teológicos para aplicarlos con detenimiento y acierto al ámbito pedagógico. Por este hecho concluimos que este esquema elaborado por nuestra pedagoga tenía una intención más amplia que la preparación de una conferencia. El volumen de la información que recogen los diferentes ítems así lo certifican.

Por tanto, podremos afirmar que sus contribuciones en el aula y en las diferentes conferencias, artículos y otras intervenciones en el ámbito educativo no fueron causales, sino que estaban amparadas por una intención expresa de Edith Stein. Ésta era la contribución a la perfección de la naturaleza humana desde la Pedagogía.

Respecto a la cuestión de si los documentos que hemos definido como pedagógicos y hemos situado en la década de 1923-1933 son suficientes para la elaboración pormenorizada de una propuesta pedagógica steiniana ha quedado respondida anteriormente. Es decir, si bien es cierto que todos los documentos llamados pedagógicos de este período de tiempo se ajustan a las expectativas, sus otros trabajos filosóficos y teológicos pueden contribuir también a este proyecto. Queda así abierta la puerta a futuras investigaciones sobre el legado pedagógico de Edith Stein.

6. ¿Mostró coherencia entre su teoría y su praxis pedagógica?

En el curso *Problemas de formación de la mujer* defendía la idea de emprender una reforma educativa y concretar unos fundamentos pedagógicos a partir de las dificultades y oportunidades surgidas en la praxis escolar. Edith Stein así lo hizo, pues encontramos que existe un reflejo en su praxis docente de elementos teóricos concretos incluidos en su propuesta, y viceversa. Durante el capítulo tercero hemos ido incluyendo una introducción en cada temática abordada en sus clases con el fin de establecer la relación entre teoría y

práctica. A modo de conclusión ofrecemos una síntesis en la siguiente tabla (tabla 4), donde reflejamos la vinculación existente.

Bases pedagógicas steinianas: TEORÍA	**PRAXIS a partir de contenidos de Literatura**
LA PERSONA	
Desde la antropología teológica reconoce las limitaciones de la naturaleza humana. Pero esta apreciación no le impide tener una antropología optimista, pues mira la posibilidad de perfección y no se queda con las limitaciones. Necesidad y posibilidad de educación.	Limitaciones de la naturaleza humana. Perfectibilidad.
Ira, envidia… son rasgos de personalidad que suponen una limitación contra la que se tiene que luchar en el camino de perfección.	La ira, la envidia y otros rasgos de personalidad detectados en personajes históricos o literarios.
Analiza el significado y la estructura del ser humano desde un enfoque multidisciplinar.	El significado del ser humano.
Visión tripartita de la persona: cuerpo, alma y espíritu. Identifica al alma como el núcleo del ser.	El ser humano como ser anímico. Efectos de la lectura en el alma infantil.
Estamos para una misión particular para el bien propio y el común (Antropología teológica).	La vida: sentido de la existencia humana.
EJEMPLO, IMITACIÓN Y SEGUIMIENTO: ELECCIÓN DE MODELOS DE VIDA	
La elección de arquetipos como imagen hacia la que cada persona orienta su camino de perfección.	La elección de modelos como reto para mejorar los estados de ánimo y el crecimiento personal o personalidad. La importancia de fijarse en las vidas de Goethe y Schiller y la aportación que estos personajes en nuestra vida. Biografías como modelos de vida: de personajes reales y ficticios.
OBJETIVOS, VOLUNTAD Y ACCIÓN	
Para formarse hay que actuar, y para ello hay que establecerse unos objetivos que motiven la acción.	Los objetivos vitales que se establece toda persona: necesidad y realidad. El deseo y necesidad de mejorar de todo ser humano.

Actividad frente a la pasividad y fomento del protagonismo del educando en su proceso de aprendizaje y configuración personal.	Objetivos factibles: desarrollo armónico de las fuerzas corporales y anímicas; en consonancia con la Voluntad de Dios.
No solo conocimientos teóricos, sino también se han de incluir en los planes de estudio conocimientos prácticos que fomenten una actitud crítica ante la vida para formar a personas decididas.	Motivación y seguridad en la toma de decisiones y acción. El trabajo como fuente de virtud.
La puesta en acción de las potencias mediante el ejercicio repercute directamente en ellas, es decir, sufre una trasformación que se concreta en el desarrollo de habilidades, virtudes y hábitos.	Para alcanzar la meta: constancia y perseverancia personal, trabajo y diligencia; confianza en la fuerza aportada por Dios. La necesidad del descanso y el peligro de una dedicación desordenada y excesiva al trabajo.
El dominio de la voluntad conduce al correcto uso de la libertad escogiendo aquello que conduce a la perfección de la naturaleza. El uso de la libertad para dejar de ser sujeto pasivo de la acción formadora y pasar a ser protagonista. Y esto sucede también en toda relación educativa, donde ambos protagonistas quedan afectados.	La persona como protagonista activa de su historia de vida. El uso de la libertad. Las consecuencias de las acciones en la configuración de la propia persona y las repercusiones en el prójimo. Libertad: culpa, responsabilidad y destino personal.
Libertad como el yo puedo, pero también en relación a la potencialidad para desarrollar la vida interior. Al mismo tiempo que afirma que desarrollando la vida interior, la persona se hace más libre.	Distinción entre libertad interior y exterior. Libertad y coacción desde el exterior. Factores que influyen en el desarrollo de la interioridad.
Para evitar los prejuicios propone los actos de verdadera empatía, en los que el yo sale de sí para aprehender el interior del tú. La madurez de la vida espiritual facilita el autoconocimiento. Es indispensable aprender a juzgar e interpretar la realidad superando la fantasía propia de la infancia.	Desarrollo de la vida interior, las apariencias externas y la evitación de los prejuicios. El autoconocimiento.
CONFIGURACIÓN DE LA PERSONALIDAD	
La identificación de una fuerza interior que	El reconocimiento de un desarrollo o evolución

impulsa el crecimiento y configuración de la persona a través de un proceso que comienza desde su interior. Es un proceso que sigue cada individuo a lo largo de su vida para llegar a ser lo que tiene que ser.	de la vida interior a través del análisis de personajes. La confluencia entre lo innato y lo adquirido.
La denominada vida anímica se va configurando por las vivencias y estímulos percibidos. Existe un movimiento anímico puntual pero también el alma contiene una parte que permanece estable.	La influencia de las experiencias vitales que se van acumulando en el yo.
LA INDIVIDUALIDAD DEL SER	
El conocimiento de las fortalezas y talentos personales. Fomenta el encuentro entre el educador y el educando a través de relaciones educativas equilibradas de tal forma que se pueda detectar la individualidad. El reconocimiento por parte del educador y el sentirse reconocido por parte del educando.	La importancia del reconocimiento de la individualidad en el ámbito escolar y su significado pedagógico.
El acercarse a otro mejor para potenciar lo bueno, sin llegar a una sobreesfuerzo ni caer en la infravaloración de las fortalezas personales.	Los beneficios de la confrontación con las fortalezas de otra persona para el desarrollo de las propias capacidades.
La individualidad del yo adquirida por esencia y reconocida a través del encuentro con el tú.	Una parte de esta configuración que se la debemos a los demás.
La educación para el descubrimiento de las disposiciones personales para el posterior ejercicio libre de la misión de cada uno en la sociedad. Avisa de las consecuencias negativas por un desajuste entre predisposición natural y profesión.	Los dones y talentos personales al servicio dela humanidad; su consideración al elegir profesión. Referencia expresa al conocimiento de las fuerzas personales, su uso y regulación para el bien personal y el bien de la comunidad. Los efectos negativos fruto del desajuste entre disposición natural y profesión se muestran de forman más evidente y dañina en los puestos de poder.
La práctica perseverante de los talentos o	Constancia y perseverancia para la

potencias conduce a la adquisición de hábitos.	consolidación de hábitos.
LA PERSONA COMO SER SOCIAL	
La educación de la dimensión social. La colaboración intergeneracional para la educación de la dimensión social: la participación de los jóvenes y los adultos en la trasmisión de la cultura de un pueblo.	La transmisión de los bienes culturales para el desarrollo de la dimensión social del individuo. La influencia interpersonal e intergeneracional.
El papel del Estado para cuidar la formación de los ciudadanos, respetando y fomentando instituciones públicas y privadas para evitar monopolizar la educación. El principal beneficiario es el propio Estado, pues es la forma de salvaguardar su estabilidad y futuro.	La educación de la juventud como preludio del futuro: «Quien tiene la juventud, tiene el futuro».
Dos conceptos: identidad personal e identidad con el pueblo y el valor que la persona tiene para la sociedad. No solo el que se tiene, sino cómo cada persona lo siente. Diferencias entre pueblo, comunidad y Estado; nacer de un pueblo o nacer en un pueblo. La influencia de la cultura y el país de origen para la configuración de la personalidad. La lengua materna y lengua extranjera.	Identidad social y sentimiento de pertenencia a un pueblo o comunidad y su vinculación con el nivel de autoconfianza y autoestima. El valor que se otorga a la ciudad natal y a la patria. Defiende la conciliación y el equilibrio entre los pueblos. Abierta a la interculturalidad pero respetando la identidad de cada pueblo.
Desarrollo de la conciencia de responsabilidad social para la autoconservación del pueblo.	Personalidad social, el cumplimiento del deber como una servicio a la humanidad y la responsabilidad común.
La unión hace la fuerza, es decir, gracias a la dimensión social, impulsa la colaboración y cooperación en el aprendizaje.	Diversas propuestas de redacción con la idea subyacente de que la unión hace la fuerza.
El funcionamiento de la sociedad como organismo vivo. La estado de suspensión o imperfección con sus consecuencias negativas para la persona y para la sociedad, ya que ésta está formada por seres humanos de naturaleza imperfecta.	Diferenciación de roles en la sociedad, la valoración de todas las aportaciones como unidad para el bien común, y el perjuicio general que puede derivarse de una mala acción individual. Esta situación se agrava en los casos de ejercer puesto de poder.
LA ESCUELA	
El papel de la escuela en la configuración del ser	La evolución y misión de la escuela como

por el tiempo que pasa allí y por las influencias recibidas. Imposibilidad de la existencia de una educación neutral.	servicio al pueblo. La escuela y los beneficios aportados para la configuración de la personalidad. La impronta en la configuración de la personalidad a partir de ejemplos concretos:
Educación individualizada. Repartir las tareas en función de los talentos y predisposiciones naturales. Que los mejor dotados en algunas áreas ayuden a los más necesitados.	Educación individualizada. Beneficios, necesidad y dificultades.
El cuidado del ambiente escolar: alegría y ambiente de familia.	El cuidado del clima escolar: el fomento de la alegría y el sentimiento de hogar.
EL EDUCADOR	
La finalidad de la escuela además de la trasmisión de cultura.	El educador como guardián de la esencia del pueblo. La intervención del educador para ayudar a la reconstrucción de la familia como institución.
La influencia duradera de lo recibido en la escuela.	La posible influencia del educador en la vida extraescolar de sus educandos.
La perfectibilidad del educador. Éste, al igual que el educando, tiene una naturaleza herida y por tanto, necesita de una formación permanente.	La formación inicial y permanente del profesorado: «El educador nunca está terminando». La reflexión sobre el maestro ideal. El aprendizaje sobre las necesidades y dificultades pedagógicas de los niños.
Las potencias o capacidades del individuo se desarrollan, es decir, se ponen en acto y se perfeccionan con la constancia y perseverancia.	La práctica y la perseverancia para superar las dificultades iniciales de la tarea docente. La valoración de la profesión docente como vocación particular.
LA FAMILIA	
El valor predominante de la familia como agente educador.	La evolución de la institución familiar: beneficios y pérdidas.
La necesidad de colaboración por las limitaciones de la familia ante las dificultades	La colaboración escuela-familia y su trascendencia en el proceso educativo.

cada vez mayores.	
El reconocimiento del deber y el derecho de las familias de educar a sus hijos. La influencia de la familia en la construcción del tipo social: lo heredado y lo adquirido.	El entorno familiar de los educandos y su significado para el desarrollo del menor. El vínculo materno-filial.
ELEMENTOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	
Distinción entre las nociones de enseñanza y educación.	La enseñanza está al servicio de la educación.
Establecer relaciones educativas equilibradas: confianza y sinceridad.	Promoción de los recursos de cada educador para motivar a los alumnos. La trasmisión de la alegría y la confianza como poder educativo forma parte del contenido trasmitido a sus alumnas como futuras maestras.
En su propuesta pedagógica incluye el juego como herramienta para aprender el respeto de los límites y normas.	La consideración de la fantasía y el juego como herramientas para la educación.
La formación lingüística como medio para fomentar el valor de la belleza y alcanzar la perfección de la humanidad.	El desarrollo de la capacidad lingüística, tanto en la expresión oral como en la escrita. La consideración del equilibrio entre los dialectos y la lengua nacional como riqueza. La importancia y los efectos de la lectura en el alma del educando: la biblioteca escolar. Los libros como instrumentos para la educación.
EDUCACIÓN EN VALORES	
Por medio del proceso educativo puede florecer y ser percibida toda la belleza que porta cada persona. Cada persona recibe del exterior el material informativo. Desde su motivación interna aprehende los estímulos que considera relevantes y en su interior les otorga uno u otro valor. La jerarquía axiológica y la configuración interna de la persona.	La educación para captar la belleza del mundo y del prójimo, a través de la contemplación del arte y la cultura. El arte como herramienta para la configuración del alma En alguna propuesta presenta a la divinidad como autora de la belleza. La búsqueda de la verdad. La dignidad de la persona, la amistad, el amor, la paz…

	Los avances tecnológicos en relación con los beneficios o perjuicios, que puede reportar a la humanidad de la persona como individuo y en su relación con el prójimo, es decir, si enriquece o empobrece.
La cultura conlleva a la unidad y consenso del pueblo y ésta es transmitida en el proceso educativo, en la escuela y en la familia.	Las celebraciones populares para fomentar la unión y el buen ambiente en las comunidades, pueblos y naciones.
La libertad unida a las normas y límites para evitar el error de la acción, para el control de la voluntad.	Libertad, distinguiendo entre la libertad interior y exterior de la persona. A ella va unida la sensatez y el orden para que sea constructiva para la persona y evitar dejarse llevar por los instintos, los cuales pueden llevar a alejarnos del bien, de la verdad y la bondad como aspectos configuradores de la persona. Schiller es el autor que escoge como principal fuente literaria para tratar la libertad.
PROPUESTAS ASOCIADAS A CONTENIDOS CURRICULARES	
Los contenidos curriculares como mediadores para la configuración de todas las dimensiones de la persona, educación integral. La Historia, Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza se han de plantear desde una visión más humanista.	Vivir la historia como personajes activos que somos todos. Lectura desde una visión histórica de algunas obras literarias. El uso de contenidos de Ciencias Naturales y Sociales para el fomento de la expresión oral y escrita, pero en los que se incluyen vivencias y puntos de vista personales.
Educación artística para despertar la alegría por lo bello y talentos prácticos. Repercute en la configuración interior.	El fomento del arte y de la música para la configuración del gusto, del oído y el despertar de la alegría. El Arte, la Historia y la Literatura contribuyen en la formación de la emotividad.
FORMACIÓN RELIGIOSA: DIMENSIÓN TRASCENDENTAL	

Afirmaba que no se puede obviar a Dios si realmente se quiere estudiar a la persona. Y es gracias a este reconocimiento objetivo que le lleva a la tolerancia y el respeto religioso.	El sentido religioso del niño. Análisis de la celebración de las fiestas católicas, no solo para contemplar el aspecto externo de estos eventos, sino también aquellos elementos vinculados a la vida interior y la preparación para la celebración. El estudio de la vida religiosa como un proceso evolutivo a través de personajes de obras literarias. Como es el caso de la obra de Weber *Trece tilos* y el devenir espiritual de su protagonista Elmar; o a través de la obra clásica de Homero. El reconocimiento de la bondad de Dios en la tierra. La muerte. El amor a la Virgen. El perdón.

En esta síntesis donde se relacionan los puntos pedagógicos de su actividad intelectual con los planteados en la formación de maestras queda demostrada la coherencia entre su teoría y práctica. Aspecto que no resulta casual sino determinado y planificado por la propia Edith Stein, tal y como ella misma exponía en el curso pedagógico *Problemas de formación de la mujer,* donde afirmaba que no podía contemplarse un trabajo docente basado en teorías falsas si quería hacerse una intervención educativa certera y verdadera.

7. ¿Se puede identificar un estilo docente steiniano?

Analizados sus manuscritos de las clases de Espira, hemos constatado la capacidad mostrada por Edith Stein para ajustarse a los contenidos curriculares de la asignatura de Literatura (poesía, prosa, literatura infantil y juvenil, expresión oral y escrita…) al mismo tiempo que incluía elementos antropológico-filosóficos que ella contemplaba como esenciales en su teoría pedagogía. Aunque no se han conservado todas y cada una de sus intervenciones de clase, el conjunto de manuscritos hallados nos ha permitido definir un estilo docente propio de Edith Stein. Así hemos visto cómo introducía los temas, los cuales estaban ajustados a la edad y grupo curricular, a partir de un esquema que preparaba previamente. Este hecho nos muestra que la finalidad de su intervención no era el

aprendizaje memorístico, sino la construcción del conocimiento desde la reflexión. Si bien es verdad que, según las declaraciones de la propia Edith Stein (Stein, 2015), ella tuvo recurrir a este tipo de aprendizaje por prescripción legislativa y por la cantidad de información a trasmitir según la normativa. Sin embargo ha quedado patente que consiguió compaginar su didáctica con su intención pedagógica personal.

Concretando este estilo personal, vemos que en sus explicaciones de clase interrelacionaba con delicadeza puntos de atención relacionados directamente con el contenido literario tratado, con los elementos antropológico-filosóficos expuestos en el capítulo segundo de esta investigación y, en ocasiones, con aspectos psicológicos relacionados con la configuración de la personalidad. Destacamos, además, el uso de la pregunta como herramienta didáctica, gracias a la cual conseguía crear una interacción constructiva y creadora de conocimiento. Las preguntas se completaban con las propuestas de ensayo y preguntas de examen que siguen el mismo estilo, es decir, el fomento de la capacidad creativa y crítica de las jóvenes por encima del aprendizaje memorístico.

Aunque en un principio podía parecer que su trabajo en Espira tenía una finalidad más pragmática (tener un sueldo) que existencial, el análisis nos ha demostrado que su tarea estuvo dotada de un sentido pedagógico más profundo. Desde el punto de vista curricular, había considerado la enseñanza de la capacidad lingüística como un pilar en la configuración de la persona. Este pensamiento lo consiguió llevar a la práctica mientras fomentaba la capacidad de expresión oral y escrita de sus alumnas.

Por otro lado, el trabajar con jóvenes le permitió también involucrarse activamente en el fomento de la educación de mujeres, como exponemos más adelante.

8. ¿Hemos encontrado razones para incluir a Edith Stein en el currículo de formación del profesorado dentro del grupo de pedagogas relevantes del siglo XX? ¿qué aporta a la Pedagogía del siglo XXI?

Si el objeto y el sujeto de la Pedagogía es la persona, y Edith Stein realiza un análisis detallado de ella, no podemos negar la trascendencia que suponen sus estudios para el ámbito educativo de la actualidad. Según nuestro parecer, se trata de un modelo de mujer pedagoga que se preocupa de dotar de sentido a la profesión docente. Con su propuesta nos ofrece una visión del proceso de enseñanza-aprendizaje que supera el existencialismo y nihilismo preponderante en la sociedad actual y que ella identificaba en la filosofía de Heidegger.

Partiendo de la consideración de la persona como un ser de naturaleza herida, es decir, imperfecta, pero que es al mismo tiempo perfectible, identifica la educación como un proceso con un sentido determinado: la perfección del sujeto y el camino a la vida eterna. A esta idea añade la identificación de las potencias o talentos personales para su máximo desarrollo, teniendo como objetivo que cada individuo encuentre su lugar y misión en la sociedad. De esta manera plantea una propuesta pedagógica que potencia el valor de cada persona por lo que es y no por lo que hace.

En esta base a esta centralidad de la persona resalta en su propuesta la dignidad de la persona, cualidad defendida por ella desde su juventud, como hemos podido constatar en sus escritos autobiográficos. Esta defensa superó el deseo de justicia y sentimentalismo adolescente, de tal forma que Edith Stein ha conseguido desbrozar el ser humano para ofrecernos razones antropológicas y teológicas suficientes para apostar por la dignidad humana en función de la naturaleza compartida. La razón de ser de esta naturaleza común tiene su fundamento en la existencia de un Ser Superior, Dios, que crea al ser humano con la misma naturaleza según la especie. Así aparece la dimensión espiritual como capacidad de relación con lo trascendente, pero también con el prójimo y con ello la dimensión social. Y es en base a esta naturaleza creada que existe la posibilidad del fenómeno religioso como actitud perceptible por la empatía. Solo por esta posibilidad de reconocimiento objetivo del ser espiritual, la propuesta steiniana infunde el respeto y la tolerancia entre distintas posturas religiosas.

Otro de los ejes que distinguen la actividad intelectual y profesional de Edith Stein, según hemos expuesto en el capítulo primero, es su preocupación por la cuestión de la mujer. Como también hemos expuesto, su entusiasmo adolescente se fue suavizando con el tiempo, pasando por un activismo político centrado en la defensa del voto femenino (1918-1919) y continuando por abandonar la política a finales de 1919. Nosotros encontramos que es en este tiempo político cuando empieza a aflorar con fuerza la faceta de Edith Stein pedagoga. Desde entonces su propuesta mira a la educación como una herramienta preventiva ante los vaivenes de las tendencias contemporáneas, concentrando su atención en realizar una intervención que tuviese sus efectos en la configuración interior de la mujer. Así lo podemos evidenciar con los dos artículos sobre el proceso de politización de la mujer publicados en la revista del partido político (DDP) donde militaba en 1919 (Stein, 2020b).

Evidentemente se convierte así en modelo de mujer pedagoga. Pero no por ello debemos contemplarla desde un extremismo, sino desde la coherencia que busca la mayor

objetividad posible. Recomienda retomar el estudio desde la antropología para reconocer, valorar, respetar y potenciar la especificidad de la mujer, con un convencimiento cada vez mayor de que este tema no puede presentarse aislado, y menos contrapuesto, a la figura del hombre, pues son similares en cuanto a especie humana, pero al mismo tiempo diferenciados en cuanto a naturaleza humana con sus peculiaridades. Busca alcanzar la armonía personal y social, la cual se consigue desde la educación integral adecuada (dimensión individual, social y trascendente), que tendrá como fruto el respeto y valoración mutua.

En sus clases de Espira, éste fue el tema más tratado si contabilizamos el número de propuestas de ensayo. Enfocaba esta cuestión como elemento co-determinante de la configuración de sus alumnas como mujeres en la sociedad alemana de primera mitad del siglo XX. Responde a esta inquietud a través de las exposiciones y diferentes trabajos que propone a las futuras maestras. Su creatividad le sirvió para enfocar el asunto a partir de determinadas situaciones narradas en las obras literarias escogidas y de personajes femeninos, donde resaltaba características de personalidad y el papel proactivo de la mujer en la sociedad. Introdujo también el análisis del ideal germánico de la mujer en la época antigua de Alemania, de Grecia, así como en la sociedad germana de la Edad Media. Con ello llegó a plantear la relación entre los ideales de un pueblo y la consideración de la mujer. Recurre frecuentemente a personajes femeninos de obras de Goethe y Schiller, entre otros: Ifigenia, María Estuardo… Por otro lado, también cuestiona la evolución y la valoración de las tareas y misión asignadas a la mujer de su época a través de preguntas abiertas que plantea como temas de redacción.

Su estilo de abordar la cuestión y la propuesta de complementariedad entre hombre y mujer retomando el estudio desde la antropología suponen, a nuestro parecer, una aportación a valorar en la Pedagogía del siglo XXI. Este nuevo argumento convierte a Edith Stein en una figura femenina para ser estudiada a fondo en el ámbito educativo.

La sociedad actual demanda más que nunca un análisis del ser humano que esté libre de prejuicios. Que permita extraer, reconocer y valorar la esencia del ser sin sesgos. Donde además, se potencie el estudio y la aceptación de los resultados desde la empatía como fomento del respeto y tolerancia. Esta actitud implica estar abiertos a la escucha y el acompañamiento. Aspectos que consideramos son necesarios retomar, y no solo en el entorno educativo escolar, sino, como ella nos ha enseñado, se ha de extender también a la formación de los maestros recordando que no se puede contemplar la posibilidad de una Pedagogía verdadera si se desvincula la formación meramente académica de la

configuración de la persona. Con su propuesta y su acción pretende superar lo que denominó «enfermedades de la cultura moderna: la subordinación del ser humano a las cosas, la división, el desarrollo sesgado y la dejadez de las fuerzas personales»[914], ya que ella potencia el valor personal, la importancia del autoconocimiento de las fortalezas y limitaciones, y el desarrollo y consolidación de hábitos constructivos en el educando. No se puede negar que estas dificultades sociales son también actuales.

Por otro lado, llamamos la atención sobre las conclusiones que incluye en sus reflexiones pedagógicas respecto al rol de la escuela y el creciente protagonismo de la labor social de la formación de los menores ante la creciente desestructuración familiar. Sus aportaciones son dignas de estudiar pues, aunque ella las realizase hace cien años, las podemos traer al presente de nuestras escuelas. Para ello es suficiente con analizar los contextos familiares de muchos de los alumnos del siglo XXI y las consecuencias evidentes existentes, no solo a nivel académico, sino también en su configuración como personas. Y, después de ello, valorar la advertencia realizada por esta pedagoga para que la colaboración de la escuela no se convirtiese en una sustitución de funciones con la familia.

En esta línea, adelanta la necesidad de intervenir desde una reforma escolar que potencie la formación de la persona y limite la sobrecarga de contenidos curriculares. En conclusión, propone situar la instrucción al servicio de la educación y no al contrario. De esta manera se deja más tiempo a los educadores para atender a la persona del educando.

Desde nuestra investigación descubrimos que Edith Stein plantea propuestas de intervención personalizada que son totalmente compatibles con las necesidades educativas del siglo XXI. Ello consolida nuestro discurso para impulsar su consideración como pedagoga relevante por su contribución a la historia de la educación y de la filosofía.

[914] Traducción propia. (Stein, 2015, p. 13).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FUENTES PRIMARIAS

Stein, E. (2000a). *Selbstbildnis in Briefen I (1916-1933)*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder. (Edith Stein Gesamtausgabe No. 2).

Stein, E. (2000b). *Selbstbildnis in Briefen II (1933-1942)*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder. (Edith Stein Gesamtausgabe No. 3).

Stein, E. (2001). *Selbstbildnis in Briefen III. Briefe an Roman Ingarden.* Freiburg im Breisgau: Verlag Herder. (Edith Stein Gesamtausgabe No. 4).

Stein, E. (2002). *Obras completas I. Escritos autobiográficos y cartas*. Burgos: Monte Carmelo.

Stein, E. (2003). *Obras completas IV. Escritos antropológicos y pedagógicos*. Burgos: Editorial Monte Carmelo.

Stein, E. (2004). *Bildung und Entfaltung der Individualität* (2ª ed.). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder. (Edith Stein Gesamtausgabe No. 16).

Stein, E. (2005a). *Obras completas II. Escritos filosóficos. Etapa fenomenológica*. Burgos: Monte Carmelo.

Stein, E. (2005b). *Was ist der Mensch? Theologische Anthropologie.* Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH. (Edith Stein Gesamtausgabe No. 15).

Stein, E. (2007). *Obras completas III. Escritos filosóficos. Etapa de pensamiento cristiano*. Burgos: Monte Carmelo.

Stein, E. (2008). *Zum Problem der Einfühlung*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder. (Edith Stein Gesamtausgabe No. 5).

Stein, E. (2010). *Aus dem Leben einer jüdischen Familie und weitere autobiographische Beiträge* (3ª ed.). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH. (Edith Stein Gesamtausgabe No. 1).

Stein, E. (2015). *Die Frau. Fragestellungen und Reflexionen* (5ª ed.). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH. (Edith Stein Gesamtausgabe No. 13).

Stein, E. (2020a). *Der Aufbau der menschlichen Person. Vorlesung zur philosophischen Anthropologie.* (Edith Stein Gesamtausgabe No. 14). Recuperado de http://www.edith-stein-gesellschaft.org/wp-content/uploads/2019/01/ESGA-14-Text.pdf

Stein, E. (2020b). *Neu aufgefundene Texte und Übersetzungen VII. Texte zu Philosophie, Politik, Pädagogik; Übersetzung: Bonaventura, Karmel-Geschichte, „Judenfrage". Neu aufgefundene Briefe und Dokumente.* Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH. (Edith Stein Gesamtausgabe No. 28).

Stein, E. (2020c). *Potenz und Akt. Studien zu einer Philosophie des Seins*. (Edith Stein Gesamtausgabe No. 10). Recuperado de http://www.edith-stein-gesellschaft.org/wp-content/uploads/2019/01/ESGA-10-Text.pdf

MANUSCRITOS

Stein, E. (1923-1931). *Edith Stein. Notizzettel aus dem Literaturbuch.* [Hojas explicativas elaboradas por Edith Stein con esquemas de sus clases de Literatura]. (A03-39), Archivo del Convento de Santa Magdalena, Espira.

Stein, E. (1924-1931). *Aufsatzthemen. E. Stein.* [Cuaderno de clases de Edith Stein durante los cursos escolares desde 1924-1925 hasta 19030-1931]. (Caja *Hefte*), Archivo del Convento de Santa Magdalena, Espira.

FUENTES SECUNDARIAS

Alvira, T., Clavell, L. y Melendo, T. (2001). *Metafísica* (8ª ed.). Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.

Berg, C. (Ed.). (1991). *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV. 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs.* Múnich: Verlag C. H. Beck.

Birkenbeil, E. J. (1990). Dr. Edith Stein: Assistentin, Lehrerin, Dozentin. En L. J. Elders SVD (Ed.), *Edith Stein. Leben, Philosophie y Vollendung. Abhandlungen des internationalen Edith-Stein-Symposiums Rolduc* (pp. 95-109). Würzburg: Johan Wilheim Naumann.

Blanco, A. (2001). Prometheus. En E. Parra (Coord.ª), *Diccionario de personajes históricos y de ficción en la literatura alemana* (pp. 341-342). Madrid: Editorial Verbum.

Caballero Bono, J. L. (2008). Las condiciones de una autobiografía. En U. Ferrer (Ed.), *Para comprender a Edith Stein* (pp. 153-184). Madrid: Ediciones Palabra.

Caruso, M. (2011). El fin del sensualismo. La pedagogía alemana en el primer normalismo español (1840-1860). En J. M. Hernández Díaz (Coord.), *La pedagogía alemana en España e Iberoamérica (1810-2010)* (pp. 31-56). Valladolid: Castilla ediciones.

Cerdá, E. (1982). *Una psicología de hoy* (12ª ed.). Barcelona: Herder S.A.

Corbacho, A. (2001). Ottokar. En E. Parra (Coord.ª), *Diccionario de personajes históricos y de ficción en la literatura alemana* (p. 322). Madrid: Editorial Verbum.

Denzinger, H. y Hünermann, P. (1999). *El Magisterio de la Iglesia. Enchiridion symbolorum definitionum et declarationum de rebus fidei et morum*. Barcelona: Herder Editorial, S.L.

De Spiritu Sancto, T. R. (1948). *Schwester Teresia Benedicta a Cruce, Philosophin und Karmelitin*. Núremberg: Glock und Lutz.

Del Espíritu Santo, T. R. (1998). *Edith Stein. Una gran mujer de nuestro siglo*. Burgos: Monte Carmelo.

Del Pozo, G. (2009). Edith Stein, patrona de Europa: interpretación teológica. En F. J. Sancho Fermín (Dir.), *Edith Stein: antropología y dignidad de la persona humana* (pp. 361-390). Ávila: CITES.

Fernández-Abascal, E., Martín Díaz, M. y Domínguez Sánchez, J. (2007). *Procesos Psicológicos.* Madrid: Ediciones Pirámide.

Gambra, R. (2010). *Historia sencilla de la Filosofía* (28ª ed.). Madrid: Ediciones Rialp S.A..

García Garrido, J. L. (2005). *Sistemas educativos de hoy* (4ª ed.). Madrid: Ediciones académicas.

García Muñoz, F. (2001). *Edith Stein*. Humanes: San Pablo.

García Rojo, E. (1998). *Edith Stein. Existencia y pensamiento.* Madrid: Editorial de Espiritualidad.

García Rojo, E. (2002). *Una mujer ante la verdad*. Paracuellos del Jarama: Editorial de Espiritualidad.

Gaviria Soto, J. L., Reyero García, D., y Thoilliez, B. (2020). La Pedagogía y sus problemas. *Boletín de Divulgación Científica y Cultural. Colegio Oficial de Docentes. Colegio Oficial*

de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de la Comunidad de Madrid, noviembre-diciembre (293), 16-20.

Giddens, A. (1992). *Sociología.* Madrid: Alianza Editorial.

Gómez, J. A. (2001). Tristán. En E. Parra (Coord.ª), *Diccionario de personajes históricos y de ficción en la literatura alemana* (pp. 398-399). Madrid: Editorial Verbum.

González, A. (2001a). Iphigenie. En E. Parra (Coord.ª), *Diccionario de personajes históricos y de ficción en la literatura alemana* (p. 214). Madrid: Editorial Verbum.

González, A. (2001b). Torquato. En E. Parra (Coord.ª), *Diccionario de personajes históricos y de ficción en la literatura alemana* (pp. 396-397). Madrid: Editorial Verbum.

Haderlein, C. (2009). *Individuelles Mensch-Sein in Freiheit und Verantwortung*. *Die Bildungsidee Edith Steins* (Tesis doctoral). Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Bamberg.

Haderlein, C. (2017). Pädagogik. En M. Knaup y H. Seubert, H. (Eds.), *Edith Stein-Lexikon* (pp. 276-277). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.

Herbart, J. F. (1923). *Pedagogía General*. Madrid: Ediciones de la Lectura.

Herce, S. (2001). Nathan. En E. Parra (Coord.ª), *Diccionario de personajes históricos y de ficción en la literatura alemana* (p. 311). Madrid: Editorial Verbum.

Herrmann OP, M. A. (s.f.). *Aufsatzstunde-Lebenskunde. Gedanken zu Aufsatzthemen von Edith Stein.* Manuscrito inédito, Archivo, Convento de Santa Magdalena, Espira, Alemania.

Herrmann OP, M. A. (2012). *Edith Stein. Ihre Jahre in Speyer*. Illertissen: Media Maria Verlag.

Juan Pablo II. (1998). Homilía del Santo Padre Juan Pablo II. Misa de canonización de la beata Teresa Benedicta de la Cruz. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/homilies/1998/documents/hf_jp-ii_hom_11101998_stein.html

Juan Pablo II. (1999). Carta Apostólica en forma de «*Motu Proppio*» *Spes Aedificandi* para la proclamación de Santa Brígida de Suecia, Santa Catalina de Siena y Santa Teresa Benedicta de la Cruz copatronas de Europa. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/motu_proprio/documents/hf_jp-ii_motu-proprio_01101999_co-patronesses-europe.pdf

MacIntyre, A. (2008). Edith Stein. *Un prólogo filosófico, 1913-1922*. Granada: Nuevo Inicio.

Mariño, F. M. (2001). Demetrius. En E. Parra (Coord.ª), *Diccionario de personajes históricos y de ficción en la literatura alemana* (pp. 85-86). Madrid: Editorial Verbum.

Martí Marco, M. R. (2012). *Wilhelm von Humboldt y la creación del sistema universitario moderno.* Madrid: Verbum.

Maykut, P. y Morehouse, R. (1994). *Investigación cualitativa. Una guía didáctica y filosófica.* Barcelona: Hurtado.

Meis Wörmer, A. (2016). *El Espíritu Santo y el sentimiento. Nexo misterioso entre espíritu y cuerpo en Edith Stein*. Madrid: Ediciones Universidad San Dámaso.

Mialaret, G. y Vial, J. (Dirs.). (1981). *Histoire Mondiale de l'education* (vol. 3). Paris: Presses Universitaires de France.

Orden Ministerial de 2 de agosto de 1912. (8 de agosto de 1912). Die Bildung der Lehrer und Lehrerinnen betr. (La formación de maestros y maestras). *Ministerialblatt für Kirchen und Schulgelegenheiten im Königreich Bayern, 25*, 397-466.

Parra, E. (2001). Parzival. En E. Parra (Coord.ª), *Diccionario de personajes históricos y de ficción en la literatura alemana* (pp. 323-324). Madrid: Editorial Verbum.

Quintana Cabanas, J. M. (2013). *Pensamiento pedagógico en el Idealismo alemán y en Schleiermacher*. Madrid: BAC.

Rappe-Weber, S. (2017). Wandervogel. *Historisches Lexikon Bayerns*. Recuperado de https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Wandervogel

Riego de Moine, I. (2008). Identidad y misión de la mujer. En U. Ferrer (Ed.), *Para comprender a Edith Stein* (pp. 267-310). Madrid: Ediciones Palabra.

Sancho Fermín, F. J. (2008). El ambiente espiritual y humano de Edith Stein. En U. Ferrer (Ed.), *Para comprender a Edith Stein* (pp. 15-94). Madrid: Ediciones Palabra.

Sancho Fermín, F. J. (2009). Estamos en el mundo para servir a la humanidad. En F. J. Sancho Fermín (Dir.), *Edith Stein: antropología y dignidad de la persona humana* (pp. 29-53). Ávila: CITES.

Schulz, G. M. (1996). Die natürliche Tochter. En T. Buck (Eds.), *Goethe Handbuch* (pp. 288-303). Stuttgart: J. B. Metzler.

Serván, I. (2001a). Fiesko. En E. Parra (Coord.ª), *Diccionario de personajes históricos y de ficción en la literatura alemana* (pp. 126-127). Madrid: Editorial Verbum.

Serván, I. (2001b). Kriemhild. En E. Parra (Coord.ª), *Diccionario de personajes históricos y de ficción en la literatura alemana* (pp. 257-258). Madrid: Editorial Verbum.

Sianes-Bautista, A. (2017). "Bildung": concepto, evolución e influjo en la pedagogía occidental desde una perspectiva histórica y actual. *Revista Española de Educación Comparada,* (30), 99-111. doi:10.5944/reec.30.2017.18850

Speer, A. y Regh, S. (Ed.). (2016). *«Alles Wesentliche lässt sich nicht schreiben». Leben und Denken Edith Steins im Spiegel ihres Gesamtwerkes.* Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.

Torralba Roselló (2018). *La Bildung como teología de la educación. Análisis hermenéutico de la obra de Edith Stein (1891-1942)* (Tesis doctoral). Recuperado de http//hdl.handle.net/10803/662935

Vilanou Torrano, C. (2001). Edith Stein (1891-1942). Quan la Bildung esdevé misteri. *Revista Catalana de Teología, 26*(2), 317-335. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7191584

Vilanou Torrano, C. (2002). La pedagogía teológica en Edith Stein (1891-1942). *Revista española de pedagogía, 60*(223), 481-500. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/23764653

WEBGRAFÍA

Antikoerperchen Lyrik Datenbank. (2020). Recuperado de https://lyrik.antikoerperchen.de/natur-kunst-johann-wolfgang-von-goethe

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. (s.f.). *Recepción actual de los cuentos de Grimm en el ámbito lingüístico Alemán.* Recuperado de http://www. cervantesvirtual.com

Deutsche Biographie. (2020). Recuperado de https://www.deutsche-biographie.de

Friedrich Schiller Archiv. (2020). *Textsammlung, Inhaltsangaben, Bilder, Biografie, Zitate und mehr* [Recopilación de textos, resumen, fotos, biografía, citas y más]. Recuperado de https://www.friedrich-schiller-archiv.de

Immaculata Archiv. (2020). Recuperado de http://immaculata.ch/archiv/weber_dreizehnlinden1.htm

Inhaltsangabe. (2009-2020). Recuperado de https://www.inhaltsangabe.de

Kloster St. Magdalena Speyer (s.f.). *Unsere geschichte* [Nuestra historia]. Recuperado de http://www.kloster-st-magdalena-speyer.de/unsere-geschichte/schulgeschichte

ANEXO 1

Cronología

1891 Nace el 12 de octubre en Breslau, Alemania.

1896 Comienza el Jardín de infancia (*Kidergarten*) en Breslau.

1897 El 12 de octubre, día en el que cumplía 6 años comienza la etapa de Educación Primaria en la Escuela Viktoria de Breslau.

1906 Momento de crisis personal que le lleva a abandonar los estudios antes de iniciar el Bachillerato. Abandona la religión judía y se declara agnóstica.

Desde mayo de 1906 hasta marzo de 1907 se traslada a vivir con su hermana mayor Else, su cuñado y sus sobrinos a Hamburgo.

1907 En marzo regresa a la casa familiar en Breslau.

En septiembre decide retomar sus estudios en el colegio y se prepara para las pruebas libres de acceso a séptimo curso (Bachillerato).

1908 En abril aprueba el examen de acceso a Bachillerato.

1911 En marzo termina el Bachillerato con excelentes resultados y supera el examen de acceso a la Universidad.

El 28 de abril del mismo año inicia los estudios en la Universidad de Breslau.

1912 Tras cuatro semestres en la Universidad de Breslau pone en cuestión que la Psicología pueda responder a sus inquietudes académicas y se plantea trasladarse a Gotinga para estudiar Filosofía fenomenológica con Husserl.

En las vacaciones de Navidad de 1912 lee la obra de Husserl *Investigaciones Lógicas* (*Logische Untersuchungen*) y decide cambiar de universidad y especialidad académica.

1913 El 17 de abril comienza su formación universitaria en la Universidad de Gotinga. Se matricula en Filosofía, Germanística e Historia.

1914 Prepara el examen de Estado *facultas docendi* para la habilitación como docente de Bachillerato (*Gymnasiallehererin*).

Inicia la elaboración de sus tesis que llevará el título *Sobre el problema de la empatía*.

A finales de julio de 1914 se declara la Primera Guerra Mundial y Edith regresa temporalmente a Breslau para formarse como enfermera voluntaria.

1915 En enero supera el examen de Estado que le permite impartir Historia, Propedéutica Filosófica y Germanística. Una vez más obtiene la nota máxima.

Desde abril a septiembre interrumpe nuevamente su formación académica para trabajar como voluntaria de la Cruz Roja. Colabora como enfermera en el hospital militar de Mährisch-Weißkirchen cuidando a soldados con enfermedades infecciosas y heridos de guerra.

El 1 de octubre regresa a Breslau. Estudia y hace el examen oficial de Griego como requisito para acceder al doctorado.

1916 En febrero comienza a trabajar como docente en la escuela Viktoria. En el primer trimestre impartió solamente Latín. Posteriormente se abriría el abanico de asignaturas.

En el segundo trimestre accede al cuerpo de maestros de la educación pública de Alemania.

El 3 de agosto defiende su tesis doctoral en Filosofía en la Universidad de Friburgo y obtiene la calificación máxima, *summa cum laude*. Publicará una parte de la tesis en 1917, aunque actualmente se conservan solo las partes II y IV.

Desde octubre de 1916 es asistente de Husserl en la Universidad de Friburgo.

1918 En febrero deja voluntariamente este puesto como asistente.

Regresa a Breslau. Durante 1918 y 1919 se prepara para concurso a cátedra. Al mismo tiempo da clases particulares de Filosofía en su domicilio.

1919 En octubre solicita el acceso a cátedra en la Universidad de Gotinga. Su solicitud no prospera por ser mujer y judía.

1920 Durante 1919 y 1920 se dedica al trabajo científico privado al mismo tiempo que imparte clases particulares en su casa sobre cuestiones de filosofía.

1921 En marzo, regresa a Gotinga. En el verano de 1921 se convierte al catolicismo. Su pensamiento filosófico comienza a experimentar un cambio hacia el tomismo, aunque sin renegar de la Fenomenología.

1923 Inicio de docencia en la Escuela de Magisterio de Santa Magdalena (Espira, Alemania). Compagina las clases, las traducciones y conferencias por Alemania y países limítrofes.

1927 Ingresa en la Asociación de Profesoras Católicas de Baviera.

1931 El 23 de marzo deja la docencia en Espira.

Vuelve a intentar el acceso a cátedra en la universidad de Kiel. Una vez más se le deniega esta posibilidad por se mujer y ser judía.

1932 En marzo inicia su labor como docente en el Instituto de Pedagogía Científica de Münster.

1933 En la primavera de este año dejará la docencia definitivamente. Las nuevas leyes antisemitas promulgadas por el partido Nazi, ya en el poder, le impiden la actividad pública por ser judía.

El 13 de octubre ingresa en la orden carmelitana en el Convento de Colonia.

1934 El 15 de abril cambia su nombre por el de Teresa Benedicta de la Cruz en la ceremonia toma de hábito.

1935 El 15 de septiembre se promulgan las leyes racistas de Nürnberg y los judíos son privados de sus derechos como ciudadanos.

El 14 de noviembre del mismo año se deniega a los judíos el derecho al voto. Edith Stein sufrirá esta privación y no podrá votar en abril de 1938.

1938 En la «Noche de los cristales rotos», del 9 al 10 de noviembre, momento culmen y esencial de la persecución de los judíos por parte del partido nazi, Edith Stein teme por su vida y por las otras hermanas del convento de Colonia. Por este motivo se decide su traslado a otro convento fuera de Alemania.

La noche del 31 de diciembre de 1938 se traslada al convento carmelita de Echt, Holanda, pensando que este sería un destino seguro.

1940 El 10 de mayo Alemania invade Holanda. Se decide entonces iniciar las complicadas gestiones para el traslado de Edith Stein al convento carmelita de Le Pâquier, Suiza. Su permiso de entrada en este país no llegará a tiempo para salvar su vida, ya que se otorgaría el 3 de agosto de 1942.

1941 Los obispos holandeses publican el 3 de enero una carta pastoral declarando la incompatibilidad de ser católico y pertenecer al partido Nazi.

El 1 de septiembre de 1941 se promulga una ley por la que se obliga a todos los judíos en territorio alemán a llevar una estrella amarilla.

En noviembre de 1941 inicia la redacción del que será su último escrito Ciencia de la Cruz.

1942 El 3 de febrero es conducida a la oficina de la Gestapo de Echt y se emite un pasaporte con el que se registrada como judía.

El 24 de julio se lee públicamente en todas las iglesias católicas de Holanda una carta pastoral de los obispos católicos que condenan la persecución y deportación de los judíos.

Tres días después, el 27 de julio, el partido Nazi toma represalias ante este comunicado. El comisario del Reich, Seyß-Inquart, ordena la deportación de todos los judíos católicos.

El 2 de agosto Edith Stein es apresada en el convento de Echt por la policía nazi y llevada al campo de concentración de Amersfoort (Holanda).

El 4 de agosto es trasladada al campo de Westerbork (Holanda).

El 6 de agosto es deportada desde Holanda al campo de Auschwitz-Birkenau (actualmente Polonia).

El 9 de agosto llega a dicho campo de concentración siendo asesinada ese mismo día en la cámara de gas.

ANEXO 2

Trascripción del manuscrito: *Esquema pedagógico.*

Reproducimos literalmente el original del esquema que se encuentra en el Archivo de Colonia, esto explica el orden de los apartados, ya que Edith Stein escribió primero el punto III y después los apartados I y II. Una copia en alemán también se puede consultar en el ESGA 16 (Stein, 2004, p. 171).

A) Grundlagen der Pädagogik.

I. Philosophische Anthropologie als Grundlage der Pädagogik.

II. Theologische Anthropologie.

III. Empirische Anthropologie (Pädagogische Somatologie, Psychologie, Soziologie)

IV. Normative Disziplinen *(philos. –theolog.)*

B) Pädagogik

III. Phänomenologie des pädagogischen Aktes.

1. Lehren und Lernen
2. Führen und Geführtwerden
3. Beispiel, Nachahmung und Nachfolge.

I. Der Mensch als biologische Einheit – Gegenstand der Pflege.

II. Der Mensch als Person – Zögling und Erzieher.

IV. Aneignung und Darbietung geistiger Güter:

1. a) Erkenntnis und Wissenschaften
   b) Können und Technik (Allgemeine und spezielle Unterrichtstheorie).
2. Gemüt und Werte.
3. Wollen, Handeln und Ziele.

V. Einheit der Person, Grundeinstellung zu sich selbst und zur Ordnung des Seienden.
Gott und Mensch.

ANEXO 3

TABLA 5. ***Distribución de las alumnas por edades y cursos desde 1923 a 1931***

CURSO ESCOLAR	CURSO IMPARTIDO	NÚMERO ALUMNAS	EDADES DE LAS ALUMNAS
1923-1924 (36)	3º EM (III. Klasse)	8	17 años (2) 16 años (4) 15 años (2)
	4º EM (IV Klasse)	13	19 años (1) 18 años (1) 17 años (9) 16 años (2)
	6º EM (VI Klasse)	15	21 años (1) 20 años (3) 19 años (6) 18 años (5)
1924-1925 (30)	1º EM (I. Klasse)	7	15 años (2) 14 años (4) 13 años (1)
	4º EM (IV. Klasse)	9	18 años (2) 17 años (5) 16 años (2)
	5º EM (V. Klasse)	14	20 años (1) 19 años (2) 18 años (8) 17 años (3)
1925-1926 (29)	2º EM (II. Klasse)	6	16 años (2) 15 años (3) 14 años (1)
	5º EM (V. Klasse)	10	19 años (2) 18 años (6) 17 años (2)
	6º EM (VI. Klasse)	13	21 años (1) 20 años (2) 19 años (7) 18 años (3)
1926-1927 (31)	4º EM (IV. Klasse)	8	18 años (1) 17 años (3) 16 años (4)

	5º EM (V. Klasse)	13	21 años (1) 20 años (1) 19 años (3) 18 años (4) 17 años (4)
	6º EM (VI. Klasse)	10	21 años (1) 20 años (4) 19 años (4) 18 años (1)
1927-1928 (55) (Primer trimestre)	4º EM (IV. Klasse)	15	22 años (2) 21 años (1) 18 años (3) 17 años (7) 16 años (2)
	5º EM (V. Klasse)	7	19 años (1) 18 años (2) 17 años (4)
	6º EM (VI. Klasse)	13	22 años (2) 21 años (1) 20 años (3) 19 años (3) 18 años (4)
	6º L (6. Kl) (según hoja 21.a, ya que pone «6. Kl» y no «VI.»)	20	18 años (1) 17 años (1) 16 años (12) 15 años (6)
1928 (En original pone «S. Tr.» (57) (Trimestre de verano) Curso 1928-1929?	4º EM (IV. Klasse)	23	21 años (1) 20 años (2) 19 años (2) 18 años (4) 17 años (11) 16 años (3)
	5º EM (V. Klasse)	17	28 años (1) 25 años (1) 23 años (2) 22 años (2) 19 años (3) 18 años (6) 17 años (2)
	6º EM (VI. Klasse)	6	20 años (1)

			19 años (2) 18 años (3)
	6º L (6. Kl)	11	18 años (1) 17 años (1) 16 años (5) 15 años (4)
1929-1930 (84)	4º EM (IV. Klasse)	22	21 años (2) 20 años (1) 19 años (2) 18 años (3) 17 años (9) 16 años (3) 15 años (2)
	5º EM (V. Klasse)	25	25 años (1) 21 años (3) 20 años (1) 19 años (3) 18 años (7) 17 años (7) 16 años (3)
	6º EM (VI. Klasse)	24	29 años (1) 26 años (1) 24 años (1) 23 años (2) 22 años (1) 20 años (5) 19 años (7) 18 años (6)
	6º L (6. Kl)	13	18 años (2) 17 años (1) 16 años (6) 15 años (4)
1930-1931 (99)	4º EM (IV. Klasse)	36	21 años (2) 20 años (1) 19 años (1) 18 años (7) 17 años (21) 16 años (4)
	5º EM (V. Klasse)	27	26 años (1) 22 años (3)

			20 años (3) 19 años (7) 18 años (10) 17 años (3)
	6º EM (VI. Klasse)	20	23 años (2) 22 años (2) 21 años (2) 20 años (3) 19 años (8) 18 años (3)
	6º L (6. Kl)	16	18 años (1) 17 años (3) 16 años (6) 15 años (6)

Nota: elaboración propia a partir de los datos aportados por el Convento de Santa Magdalena de Espira. El número que aparece entre paréntesis corresponde al número de alumnas con la citada edad.

ANEXO 4

Trascripción manuscrito de Edith Stein: *Hojas explicativas 8 y 8a*

Ofrecemos literalmente la versión original de este manuscrito de clase que podemos leer en las *Hojas explicativas* números 8 y 8a (Stein, 1923-1931), las cuales se conservan en el Archivo de Espira, y cuya traducción al español es inédita (nosotros hemos ofrecido la traducción de las mismas en esta investigación en las páginas 344 y 376):

Was man ist, das bleibe man andern schuldig.

A. Kurze Erläuterung, bes. „was man ist“ und „schuldig bleiben“.

B. Der Mensch verdankt andern

I. seine Persönlichkeit

a) seine Anlagen Gott und den Eltern bzw. Ahnen

b) seine Ausbildung

1.) den Erziehern;

2.) anderen unmittelbaren Einflüssen.

3.) menschlichen Werken;

II. seinen Beruf

(Stein, 1923-1931, n. 8).

a) den Anregungen dazu,

b) die Ausbildung dafür

C. Ergänzende Deutung: Der Mensch ist andern schuldig mit dem zu wirken, was er ist. Er bleibt schuldig: er kann es denen nicht ganz vergelten, die es ihm gegeben haben.

==

Der junge Tristan.

A. Gottfrieds Epos

B. I. Tristans Jugendschicksal (Verwaistheit, Erziehung, Abenteuer)

II. Sein Charakter: Gewandtheit, Verschlagenheit, Liebenswürdigkeit.

C. Eigenart des Dichters

(Stein, 1923-1931, n. 8a).

ANEXO 5

Trascripción manuscrito de Edith Stein: *Hoja explicativa 4a*

Ofrecemos literalmente la versión original que podemos leer en la *Hoja explicativa* número 4a (Stein, 1923-1931), la cual se conserva en el Archivo de Espira, y cuya traducción al español la hemos ofrecido lo más completa posible en la página 415:

Das Buch als Erziehungsmittel

A. Pflicht sich um die Lektüre des Kindern zu kümmern.

B. I. Was kann das Buch erzieherisch leisten?

a) Den Geschmack und die Ausdrucksfähigkeit bilden.

b) Den Verstand bereichern und schulen.

c) Gemüt und Wille empfänglich werden und für das Gute begeistern.

II. Wie kann die Schule diese Wirkung herbeiführen helfen?

a) Errichtung einer Bibliothek mit passender Auswahl (Gesichtspunkt der Auswahl).

b) Zweckentsprechende Verwendung:

1.) Verbindung nach Alter, sozialen Lage, …[915]

2.) Anleitung zu richtigem Lesen und Aussprache über das Gelesene.

C. Kampf gegen Kitsch, Schund u. Schmutz.

[915] Palabra ilegible.

ANEXO 6

Traducción completa de preguntas de examen de Edith Stein

Exponemos aquí la traducción propia realizada a partir de los originales conservados en el Archivo de Espira (Stein, 1923-1931, n. 11). Hemos intentado ser fieles a la redacción de Edith Stein manteniendo el formato. Esto explica que existan dos preguntas con el número 13; que desde la pregunta trece algunas cuestiones tienen una doble numeración, incluyendo un número romano asociado, aunque no hemos podido descubrir las razones por las que lo hizo; y que los estilos de los números de numeración de las preguntas varíen.

1.) ¿Cuáles son los rasgos distintivos generales de la literatura del siglo XVI; sus personalidades destacadas; los principales géneros de la poesía y las principales obras?
2.) ¿Qué círculos asumen el liderazgo de la literatura del siglo XVII y cuál es su principal función?
3.) ¿Quién es el legislador de la poesía en el siglo XVII; su interpretación de la poesía; su teoría sobre la forma y el contenido de cada uno de los géneros poéticos; sus propias producciones poéticas?
4.) Los principales representantes de la lírica, del drama y de la novela en el siglo XVII.
5.) La lírica relevante al inicio del siglo XVIII.
I. 6.) La legislación poética de Gottschalk y su reforma del teatro.
II. 7.) Los antagonistas de Gottschalk y su teoría poética.
III. 8.) El significado de Klopstock para la literatura alemana y su principal obra.
9.) La contribución de Wieland en la literatura alemana. Las etapas de su desarrollo; sus principales obras.
10.) El círculo de poetas de Leipzig.
11.) La Anacreonte.
12.) Los poetas prusianos.
13.) El drama alemán hasta la entrada de Lessing.
IV. 13.) La escritura crítica de Lessing.
14.) Según Lessing, ¿en qué se diferencian la pintura y la poesía?
V. 15.) La enseñanza del drama de Lessing.
VI. 16.) ¿Qué drama de Lessing debería ser para nosotros un ejemplo de su enseñanza?
17.) ¿Qué drama de Lessing se ha hecho significativo para la forma/estilo de los dramas clásicos alemanes?
VII.18.) Contenido de "Minna von Barnhelm".

VIII. 19.) Concepción de la poesía de Herder.

IX. 20.) ¿Qué círculo de poetas se unieron a Herder?

X. 21.) ¿Cuáles son las más significativas representaciones del período de la Sturm und Drang?

22.) ¿Cuáles son las pretensiones del «Hainbund»?

XI. 23. La infancia de Goethe.

XII./ 24. ¿Qué tendencias literarias afloran consecutivamente en las obras de Goethe?

XIII/ 25. La importancia de la estancia en Estrasburgo para los poemas de Goethe.

XIV. 26. La estancia en Wetzlar y su consecuencia literaria.

XV. 27. La vida de Goethe en Weimar hasta el viaje a Italia.

XVI. / 28. ¿Qué significó el viaje italiano para Goethe?

XVII. / 29. ¿Cuáles son las obras clásicas de Goethe? Resumen

[30. Contenido de Hermann y Dorothea.] ¿Qué drama conforma la transición desde "Sturm und Drang" hacia la poesía clásica?

31. Los escritos en prosa de Goethe.

32. Fausto. Gestación y contenido.

33. La trayectoria vital de Schiller.

34) ¿Qué actitud muestran los dramas de la juventud?

35.) Contenido de los dramas de la juventud.

36.) ¿Qué caracteriza a Don Carlos como drama de la transición?

37.) ¿Cómo maduró Schiller hasta convertirse en el poeta clásico?

38.) ¿Qué drama muestra la maduración de su arte?

39.) Los dramas del período de madurez – ¿Qué los diferencia de los de la juventud?

40.) ¿Qué es lo que forma la base para el trabajo conjunto entre Goethe y Schiller?

41.) ¿Dónde radica la principal diferencia entre sus personalidades poéticas?

A continuación realizamos la trascripción literal del manuscrito (incluimos las palabras tachadas por Edith Stein) donde se incluyen estas preguntas (Stein, 1923-1931, n. 11):

1.) Welches sind die allgemeinen Kennzeichen der Literatur des 16. Jh.; ihre führenden Persönlichkeiten; die Hauptgattungen der Poesie und die wichtigsten Werke?

2.) Welche Kreise übernehmen die Führung in der Lit. des 17. Jh. und welches ist ihr Hauptverdienst?

3.) Wer ist der Gesetzgeber der d. P. im 17. Jh.; seine Auffassung der Poesie, seine Lehren über Form und Inhalt der einzelnen Dichtungsgattungen; seine eigenen poetische Leistungen.

4.) Die Hauptvertreter der Lyrik, des Dramas u. Romans im 17. Jh.

5.) Bedeutende Lyriker zu Beginn des 18. Jh.

I. 6.) Gottschalks poetische Gesetzgebung und seine Bühnenreform.

II. 7.) ~~Klopstock~~ Gottschalks Gegner und ihre poetische Theorie.

III. 8.) Klopstocks Bedeutung für die deutsche Literatur und sein Hauptwerk.

9.) Wielands Verdienst um die deutsche Lit. . Die Epochen seiner Entwicklung; seine Hauptwerke.

10.) Der Leipziger Dichterkreis.

11.) Anakreontik.

12.) Die preußischen Dichter.

13.) Das deutsche Drama bis zum Auftreten Lessings.

IV. 13.) Lessings kritische Schriften.

14.) Worin unterscheiden sich nach Lessing Malerei und Poesie?

V. 15.) Lessings Lehre vom Drama.

VI. 16.) Welches Drama Lessings soll uns ein Beispiel seiner Lehre sein?

17.) Welches Drama L.'s ist für die Form der klassischen deutschen Dramen bedeutsam geworden?

VII.18.) Inhalt der „Minna von Barnhelm."

VIII. 19.) ~~Wie unterscheidet sich~~ Herders Auffassung der Poesie. ~~von der Lessings?~~

IX. 20.) Welcher Dichterkreis schloss sich an Herder an?

X. 21.) Welches sind die bedeutendsten Darstellungen der Sturm- und Drangperiode?

22.) Welches sind die Bestrebungen des Hainbundes?

XI. 23. Goethes Kindheit.

XII./ 24. Welche~~n~~ literarischen Richtungen treten nacheinander in Goethes Werken hervor?

XIII/ 25. Die Bedeutung des Straßburger Aufenthalt für Goethes Dichten?

XIV. 26. Der Aufenthalt in Wetzlar und sein literarisches Ergebnis.

XV. 27. Goethes Leben in Weimar bis zur italienischen Reise.

XVI. / 28. Was bedeutete die italienische Reise für Goethe?

XVII. / 29. Welches sind Goethes klassische Werke? Inhaltsangaben

[30. Inhalt von Hermann und Dorothea.] Welches Drama bildet Übergang vom Sturm u. Drang zur klassischen Dichtung?

31. Goethes Prosaschriften.

32. Faust. Entstehung u. Inhalt.

33. Schillers Lebensgang.

34) Welchen Charakter zeigen die Jugenddramen?

35.) Inhalt der Jugenddramen.

36.) Was charakterisiert den Don Carlos als Übergangsdrama?

37.) Wodurch ist Schiller zum klassischen Dichter herangereift?

38.) Welches Drama zeigt seine reife Meisterschaft.

39.) Die Dramen der Reifezeit. – Was unterscheidet sie von denen der Jugend?

40.) Was bildet die Grundlage für die Zusammenarbeit von Goethe und Schiller?

41.) Worin besteht der Hauptunterschied ihrer charakteristischen Persönlichkeit?