

Metodologías activas en las demandas educativas contemporáneas: una discusión a la luz de los procesos constituyentes de la singularidad humana en Edith Stein

Luiz Claudio Bido

Universidade de São Paulo – São Paulo/SP – Brasil

ORCID: 0000-0002-1084-2792

e-mail: bido.282828@gmail.com

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar cómo el uso de metodologías activas puede constituir una respuesta a las exigencias contemporáneas de la educación y del conocimiento. Presenta casos en los que se aplica la metodología activa en los estudiantes universitarios, comenta los resultados y los analiza desde el punto de vista del desarrollo de las capacidades socioemocionales. Discute el tema y las experiencias presentadas, utilizando la filosofía de Edith Stein, buscando relacionar el desarrollo de las habilidades socioemocionales y la educación en valores con la búsqueda de la humanización de los procesos de aprendizaje. Los resultados indican que el uso de metodologías activas en una perspectiva socioemocional de desarrollo puede contribuir a la integración de la singularidad, un aspecto fundamental, según Edith Stein, de la estructura de la persona humana.

Palabras clave: metodologías activas, valores, Edith Stein, espiritualidad, educación.

Recibido: 21/1/2019

Acepto: 5/7/2019

INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene el objetivo de analizar cómo propuestas educativas basadas en metodologías activas y en la educación en valores posibilitan los medios de singularización de los involucrados en los procesos de aprendizaje. Inicialmente, tratará sobre la descripción de las formas de relación con el conocimiento en la contemporaneidad y apuntará a la posibilidad de consideración de los procesos activos como dispositivos para el desarrollo espiritual de la persona humana.

Una de las cuestiones que permea los proyectos científicos de finales del siglo XIX y hasta mediados del XX es si el hombre es un ser de la naturaleza o de la cultura. En la posguerra, como bien apunta Pain (2009), la Pedagogía consideraba sólo una parte del ser humano: el

sujeto epistémico, que se dedicaba al conocimiento, basándose en sus capacidades o sus habilidades para conocer. El hecho de que ese sujeto tuviera, al mismo tiempo, una historia, una trayectoria, un modo propio de ser y una singularidad, no era tenido en cuenta.

En el siglo XX, con los conocimientos sobre el hombre y la naturaleza provenientes de la Física Cuántica, un nuevo contexto es inaugurado. A nivel cuántico, una partícula cualquiera puede ser ola y propagarse por el espacio, o puede ser masa y estar sometida a continua observación, en determinado espacio y momento. Y quien determina si una partícula observada es ola o masa es el Sujeto que la observa. La partícula natural no tiene una calidad única en sí, sino que su calidad se construye en relación con el Sujeto que la observa (Eisberg & Resnick, 1979).

1. DEMANDAS EDUCACIONALES CONTEMPORÁNEAS Y LOS PROCESOS CONSTITUTIVOS DE LA SINGULARIDAD HUMANA

Para la educación, el estudio del comportamiento de partículas cuánticas posibilita al Sujeto un protagonismo inédito. Se observa que el Sujeto no sólo adquiere conocimiento, sino que se mezcla con él, lo transforma, en la misma medida en que es transformado, así como la partícula cuántica que puede o no ser ola o materia, dependiendo de quien la observa. Este descubrimiento sobre el modo de conocimiento modificó la posición del Sujeto que observa e interactúa con el Objeto, atribuyéndole mucha más importancia. Se resuelve de esa forma la subjetividad como elemento importante del conocimiento, especialmente en lo que se refiere a las relaciones posibles entre Sujeto y Objeto. Además, la multiplicidad de los Sujetos y, consecuentemente, de las posibles visiones sobre el Objeto, nos lleva a la comprensión de la complejidad involucrada en el acto de aprender. El Objeto puede ser muchas cosas, dependiendo de la mirada que lo constituye en determinado momento. Todo ello desemboca en la transdisciplinaridad y en la complejidad como formas de conocimiento del Objeto y en el desafío del conocimiento pertinente dentro de un ambiente complejo (Morin, 2001).

Este cambio epistemológico fue representado por Deleuze y Guattari (1995) con la metáfora de la arborescencia del saber. En esa imagen, el saber se distribuye a partir de un tronco temático a ser interpretado, tomado en sí como realidad. De ese tronco central, ramificaciones jerarquizan filamentos de saber dispuestos a partir del tronco, dibujándose como un árbol del conocimiento, cuyo fruto es la verdad (Gallo, 2003). Oponiéndose a esa visión tradicional, Deleuze y Guattari proponen la metáfora del rizoma: tallos ramificados, enmarañados y complejos.

La educación en la contemporaneidad debería comprender el conocimiento como circunstancial e imprevisible. No se trata más de comprender el aprendizaje en red - concepto más cercano a la idea de un centro organizador del conocimiento - sino de permitir la consideración del destino humano en el proceso educativo. (Morin, 2001: 61)

Una de las principales tareas de la educación sería encontrar un dispositivo educativo capaz de apuntar hacia el conocimiento rizomático, transdisciplinar y complejo y que sea capaz de tomar en consideración el destino humano, como autor de la realización de lo humano en cada persona involucrada en el proceso educativo. Estableciendo un diálogo entre Deleuze, Guattari y Morin, se deduce que una metodología capaz de alcanzar tales objetivos debería, ante todo, actuar con foco en el recorrido. No como guía, o método, sino como experiencia de

caminar, de recorrer, posibilitando los movimientos irregulares, vacilantes y erráticos de los alumnos a través del territorio a ser explorado.

Considerando la dinámica y la constante institución de las necesidades pedagógicas, observamos la importancia de una formación basada en valores y en la espiritualidad. Consideramos que no se trata de rebuscar valores conservadores ni de identificarse con el ejercicio de una religiosidad específica, sino de comprender que la educación de valores y de la espiritualidad se vuelve, en el contexto contemporáneo, un trayecto a ser construido. No es casualidad que Delors (1988) presentó en sus cuatro pilares de la educación (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser) un conjunto de habilidades que apuntan a la necesidad de desarrollar habilidades del campo socioemocional.

Por eso, este artículo pasará a dialogar también con la filosofía antropológica de Edith Stein, especialmente con su obra *Estructura de la persona humana* (2003). Esta obra permite comprender no sólo la visión educativa de Stein, sino también la concepción antropológica que le da sustentación. ¿Cuál es la cuestión de la educación para Stein? Convertirse en auténticamente humano y convertirse auténticamente en sí mismo. Para ella, la educación es la formación del ser humano en su plenitud.

2. RELATO DE USO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS CON ALUMNOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR

Se presentan a continuación dos relatos en los que el uso de metodologías activas -en clases de la Enseñanza Superior- son analizadas, desde el punto de vista de la contribución que esas metodologías pueden proporcionar para el desarrollo de habilidades socioemocionales.

2.1 Contexto de las experiencias relatadas

Trabajando con alumnos universitarios, en la periferia sur de la ciudad de São Paulo, percibimos que la falta de acceso a la educación de calidad, en los años anteriores a la universidad, desembocó en una dificultad de lectura y comprensión de textos y comprometió la capacidad del pensamiento argumentativo y, tal vez, el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas generales.

En consecuencia, esos alumnos se expresan de manera vaga, sucinta y sin claridad, con dificultades en el uso culto de la lengua. Este es el contexto de los alumnos con los que se ha trabajado en este relato. Ellos tienen dificultad en trabajar con conceptos teóricos, se limitan a memorizar y repetir los conceptos, y parecen tener dificultad en relacionarlos a otros conceptos, considerarlos en situaciones diferenciadas, utilizarlos de modo creativo, ampliarlos y, de modo destacado, interiorizarlos para hacerlos base de nuevas y más amplias visiones de mundo. Se trata, pues, de una relación con el saber en qué se ha perdido el sentido, el placer, el objetivo, el ideal, la relevancia de aprender. No entienden por qué deben aprender. No entienden que deben, también, aprender a aprender. Perdieron el espíritu de la educación, que, para ellos, no se presenta como libertad, descubrimiento, autonomía o creatividad.

Según Stein (2003), la chispa divina, responsable de la creación y el sentido de la vida, se ha obscurecido por los obstáculos de una educación deshumanizadora. Deshumanizadora significando cualquier actitud que aleje al ser humano de su proyecto íntimo como persona, que desconsidere tanto su subjetividad como su originalidad personal. Bajo la perspectiva de la

filosofía cristiana, deshumanizante es cualquier circunstancia que impida la revelación divina como herramienta educativa.

Se presenta entonces la educación como revelación. En ese contexto, el sentido último de la educación se encuentra en la revelación de la chispa divina. Por eso, es cierto que la energía necesaria para el emprendimiento de educarse viene del propio conocimiento. Si *"cuanto más se conoce a Dios, más se desea conocer a Dios"* (Stein, 2003), dicho principio puede aplicarse al círculo educativo: cuanto más se aprende, más se desea aprender. Y, desgraciadamente, lo contrario también es cierto: cuanto más deficiente sea la educación, en todos los sentidos, más dificultad tendrá el educando en considerar la educación un proyecto deseable.

2.2 Relato de experiència

Buscamos resolver las dificultades de los alumnos descritas anteriormente con el uso de la clase invertida. Para ello, los alumnos fueron invitados a leer un texto indicado en casa y hacer un mapa mental, formado sólo con las palabras claves del texto (Buzan, 2005). Para poder realizar la propuesta, fueron necesarios tres intentos. En cada uno de ellas, los alumnos se fueron acercando a completar la tarea. Después de esos intentos, comenzaron a invertir la clase: leían el texto en casa, hacían el mapa mental, y lo usaban para sus discusiones en el aula. Se convirtieron, a esa altura, en más autónomos y participaban con más desenvoltura de las discusiones.

En esta experiencia percibimos cómo el uso de una metodología menos tradicional puede alcanzar: 1) más autonomía: los alumnos no dependen de la interpretación dada por un profesor a la lectura de un texto; 2) más organicidad: los alumnos hacen la tarea porque sienten su importancia, y no porque vale nota o fue solicitada por el profesor; 3) aumento de la capacidad de trascender el texto, relacionarlo con la realidad, descubrir los diversos sentidos de la polifonía textual; 4) percepción del texto en relación a variados contextos de lectura; 5) modificación del papel del profesor, que asume la postura de mediador y hasta de curador (Cortella & Dimenstein, 2015), y no la de fuente del conocimiento y legitimador del contenido.

Verificamos que, al atribuir protagonismo a los alumnos universitarios, las dificultades iniciales, derivadas de la formación tradicional escolar anterior, empezaron a modificarse, permitiendo el surgimiento de nuevas habilidades sociales y emocionales, como: 1) Disponibilidad a cambios: los alumnos, muchas veces, se acomodan a una metodología que ya conocen por ello sienten dificultad en adaptarse, pues necesitan salir de una postura pasiva a otra en que son protagonistas de su propio aprendizaje. En ese proceso, el profesor puede ser acusado de "no dar clases" y "dejar todo en la mano del alumno". Estas críticas surgen como reacción al cambio metodológico y al enfrentamiento de sus limitaciones, impuesta por la nueva metodología pedagógica más activa. 2) Autoconocimiento o conciencia de sí: en el proceso, el profesor puede apuntar a los alumnos los caminos utilizados por ellos en la relación con el conocimiento. Antes ellos respondían a la metodología antigua, que permitía solo la reproducción de un contenido de acuerdo con la clase del profesor; ahora, en esa nueva metodología, interconectan temas, organizan conceptos, discuten, relacionan y amplían sentidos 3) Habilidad comunicacional extrovertida: al comprender mejor los matices interpretativos del texto, los alumnos ganan más confianza para exponer sus opiniones, discutir los puntos de vista, afirmar los sentidos textuales. Abandonan la tarea mecánica de listar contenidos en voz unísona para poder manejar las múltiples posibilidades que la lectura profunda que un texto trae. 4) Amabilidad y respeto a sí ya los demás: al comprender que

variadas lecturas pueden ser hechas a partir del mismo texto, los alumnos inician su trayectoria de respeto a la opinión y a la forma singular de colocarse ante los demás, así como, ganan respeto también por la propia opinión sobre el texto estudiado. Observamos que dejan de gritar o imponer opiniones infundadas, dejan también de correr para responder primero, pues perciben que su punto de vista es original y particular. 5) Autocontrol: esta habilidad será exigida, porque habrá un enfrentamiento con el texto, un reconocimiento de las dificultades, la creación de estrategias y, posteriormente, la posibilidad de compartir un recorrido intelectual, original y singular.

También observamos que los alumnos se cuestionaron acerca de los propios valores y del significado de la educación, durante la realización de la actividad, saliendo de una posición tradicional, más objetivada en la búsqueda del supuesto acierto y en la conformidad de las normas, hacia una actitud más abierta, universal, autodirigida y estimulante. El ejercicio de estas diferentes posturas puede llevar a un cuestionamiento profundo de sí mismo y de los valores que orientan su visión del mundo (Tamayo & Schwartz, 1993).

3. LA EXPERIENCIA VIVENCIADA Y LA VISIÓN EDUCATIVA DE EDITH STEIN

La filosofía antropológica de Stein apunta a la formación integral del ser humano como un proceso creativo que se enraíza en la interioridad. De ahí su definición de educación como un "arte supremo cuyo material no es la madera ni la piedra, sino el alma humana" (Stein, 2003, p. 576) Se trata de un arte que equivale a una creación: en cuanto otras facultades paran en las facultades humanas, la educación penetra hasta el alma misma, hasta su sustancia, para darle una forma nueva y, de esa forma, recrear al ser humano en su totalidad. "A partir de lo más íntimo del alma, el ser humano entero es formado parte por parte, es la vida interior que es el fundamento último, siendo que la formación se hace desde el interior hacia el exterior" (Stein, 2003, p. 577).

En la medida en que el "proceso de desarrollo completo y de formación va de dentro hacia fuera, lo podemos considerar un fenómeno extático. Educar es llevar hacia fuera, es *hacer salir*; y es por eso que se trata de hablar de un gesto" (Rus, 2015, p. 46). Al final, ¿qué es un gesto sino "un movimiento irradiante" a partir de una vida interior? "La educación constituye un gesto de epifanía por el cual una existencia toma cuerpo en su unicidad manifiesta" (Rus, 2015, pp. 47-48). Para la filósofa, los procesos de formación no se dan sólo en el sentido de obtener un contenido externo, sino por la transformación interna y autodirigida de cada ser humano. Esto quiere decir que no es sólo una cuestión de dirigir la atención cognitiva hacia un determinado contenido, sino relacionarse con el contenido con el objetivo de permitir, libremente, la "apropiación personal según una forma interior" (Gaspar, 2017, p. 399) sin la cual el ser humano no se forma auténticamente.

Por lo tanto, la utilización de metodologías activas y la construcción de habilidades socioemocionales son herramientas para, en el proceso educativo, facilitar la apropiación genuina de todo lo que contribuye a la formación humana. Ellas están al servicio de la revelación del ser humano como alguien capaz de constituirse a partir de sí mismo, en una relación libre y auténtica con los demás. De esta forma, su utilización atiende a las búsquedas características del desarrollo espiritual.

E. Stein llega a afirmar la unidad de la persona por su constitución cuerpo-alma y en ello presenta su originalidad como individuo único e irrepetible, pero también portador de una originalidad en el mundo creado y en el mundo espiritual. La persona tiene un núcleo central de donde emana la verdad de sí misma, un centro a ser oído, conocido, acogido como fuente de autenticidad, como portador de una verdad sobre la persona a ser revelada, como portador de una estructura de la persona a ser respetada y favorecida. (Meneses, 2016, p. 134).

De ese modo, las metodologías activas contribuyen como un dispositivo de construcción de la singularidad. Al invertir la dirección del aprendizaje de un núcleo portador del conocimiento y organizador de todo el saber al núcleo central de cada persona, para intentar permitir, a partir de aquel lugar, la construcción del conocimiento en un ambiente de compartir.

En el contexto interdisciplinario y complejo en que se encuentran la educación y la construcción del conocimiento, valorar el núcleo central singular y auténtico de cada alumno es tarea fundamental, condicionada al descubrimiento de métodos intelectuales y espirituales de inversión de tiempo, determinación y voluntad. Por eso, el desarrollo espiritual se destaca como un dispositivo fundamental de la educación, en la medida en que se convierte en el camino posible y necesario para la distinción de la verdad, para la elección del método y la perseverancia en el trabajo de conocer.

Se refuerza la importancia del sentido de lo que se vive para que realmente se convierta en fuente de motivación, es decir, sólo las vivencias cuyo contenido tiene una referencia al yo de la persona posibilita el florecimiento de una energía vivificadora. “Dando claridad sobre la cooperación entre causalidad y motivación, hace referencia a situaciones que poseen un valor y un sentido, es decir, poseen características y significados que tocan el yo de la persona y esto resuena como valor” (Gaspar, 2017, p. 399). Tenemos la presencia de la motivación al reconocer que “entre ambas vivencias existe no sólo una relación causal sino también una relación de motivación” (Stein, 2003, p. 660).

La visión diferenciada traída por Stein reubica la cuestión de la persona humana ante los procesos de aprendizaje. Las metodologías activas son dispositivos pedagógicos para que la persona que aprende pueda establecer con el conocimiento una relación basada en el acto libre de construcción personal. La motivación se vuelve, desde esa perspectiva, resultante de la relación entre la persona y el conocimiento, relación que posibilita también el conocimiento de sí, por lo tanto:

En primer lugar, hay que recordar que, al establecer el campo de la motivación como ámbito de la conciencia en acto y de la posibilidad de los propios actos libres que emergen o pueden emerger en el interior del torrente de vivencias (teniendo como correlato el psíquico casualmente determinado), el individuo, se constituye como persona al actuar como señor de sus vivencias. (Santos, 2017, p. 29)

De esta forma, Stein va más allá de Morin, Deleuze y Guattari, en la medida en que entiende la relación con el conocimiento a partir de la constitución singular y libre de la persona ante el mundo. La realidad fragmentada del mundo se organiza y gana sentido en la interioridad del individuo, en el núcleo de su personalidad, fuente consciente de su libertad de acción.

La persona no existe como sustancia o una cosa en sí por detrás de sus actos. Por el acto libre, a partir del cual comienza el reino del sentido y de la razón, la persona se constituye como un núcleo de personalidad, el cual, de modo alguno es determinado

casualmente, pero se convierte en fuente de determinación. De esa percepción emerge la consecuencia fundamental de la descripción fenomenológica de Edith Stein acerca de la causalidad psíquica y de la motivación como doble constitución conjunta actuante en el individuo: el individuo psicofísico y espiritual puede actuar tanto a las ciegas como consciente de las motivaciones que impulsaron su actuar; por eso, puede conquistar su libertad en la acción, es decir, actuar más allá de toda determinación ajena a su yo. (Santos, 2017, p. 29)

Si las metodologías activas no colaboran para la superación de las determinaciones externas y ajenas al Yo, para que la Persona pueda encontrar su relación libre y autónoma con los objetos de estudio, entonces las críticas apuntadas en este artículo encontrarán su razón de ser. Por el contrario, ellas deben transformarse en dispositivos motivacionales porque se alinean al deseo interior del Yo en la búsqueda del propio desarrollo y superación. Lo cotidiano de la educación, de esa manera, se transforma en un proceso de ejercicio espiritual, en el que la voluntad dirige la acción de descubrimiento de sí. “El núcleo de personalidad y el campo motivacional de un individuo constituyen el centro a partir del cual el individuo actúa, no a ciegas, sino con conciencia de su voluntad motivada” (Santos, 2017, 281).

De esta forma, se establece la relación entre la herramienta pedagógica utilizada en el proceso educativo y los objetivos pretendidos en ese proceso. Las metodologías activas pueden auxiliar al proceso educativo, aproximando el hacer pedagógico de la formación humana, a través de la experiencia vivencial de valores. Al posibilitar la experiencia de la libertad en el proceso de auto-formación -que, en este caso, pasa por la experimentación de procesos y dispositivos pedagógicos menos direccionados-, se permite elegir la libertad personal como determinación del desarrollo de sí mismo. “Es en ese sentido que se establece la conexión entre motivación y libertad” (Santos, 2017, p. 281). En el trabajo pedagógico, por lo tanto, los valores no se presentan como conocimiento dado a priori, que deben ser buscados por la utilización de determinadas herramientas pedagógicas. Además, los valores surgen de la práctica de autoconocimiento derivada de la libertad de relacionarse con el conocimiento, de acuerdo con las determinaciones provenientes de lo íntimo del ser.

En este punto, la cuestión de la singularidad se impone como un tema a destacar. Según Edith Stein, “encontramos en el alma espiritual el núcleo de la persona, el centro personal, la esencia individual, el punto de partida para una teoría de la individuación” (Zalles, 2017, p. 382). El uso de metodologías activas puede facilitar un camino para la singularidad, para el descubrimiento de formas personales de enfrentamiento de las dificultades en la búsqueda del conocimiento. De este modo, se trata de la constitución de la singularidad en relación con el aprendizaje, o sea, de la posibilidad de comprensión del aprendizaje como un proceso de individuación.

A pesar de estar sujeto a las influencias en las relaciones intersubjetivas, la persona conserva su marca personal, o sea, su singularidad. Esta se sitúa en el núcleo de la personalidad. Para vivir la singularidad, la condición indispensable es el yo vigilante, pues se refiere a la esencia cualitativa de nuestras vivencias y la marca de la singularidad y, sobre todo, la de las vivencias afectivas que, según Edith Stein, se radican en la profundidad del ser. La singularidad de la persona humana es, pues, su marca inmutable que se encuentra en el núcleo de la personalidad. (Zilles, 2017, p. 382)

La realización plena de la propia singularidad es un trabajo espiritual que se vale de las facultades intelectuales, relacionales y de valores. No se trata sólo de un acontecimiento pedagógico cubierto por una gama de dispositivos, aquí tratados por metodologías activas, sino de un propósito intelectual de responder al desafío de investigación de las cosas, en que subjetividad y objetividad contribuyen a la expresión libre de la singularidad humana.

La persona libre está en el centro de acción para ser libre. Las metodologías activas apuntan cómo hacer ese camino. Se trata de un trabajo del espíritu. La intención venida del espíritu ordena el material sensible por la razón y el intelecto. Las motivaciones vienen del mundo objetivo y la voluntad espiritual las reconoce. Espiritualidad, de este modo, es el resultado de la razón y de la voluntad empleadas en el conocimiento de sí mismo y del mundo.

REFERENCIAS

Buzan, T. (2005). *Mapas mentais e sua elaboração: um sistema definitivo de pensamento que transformará a sua vida*. São Paulo, SP: Cultrix.

Cortella, M. S., & Dimenstein, G. (2015) *A era da curadoria: o que importa é saber o que importa! (Educação e formação de pessoas em tempos velozes)*. Campinas, SP: Papirus 7 Mares.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). *Mil platôs* (2a. ed, vol. 1). São Paulo, SP: Editora 34.

Delors, J. (Org.) (1998). Os quatro pilares da educação. In *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. (cap. 4, pp. 89-102). São Paulo, SP/Brasília, DF: Cortez/UNESCO.

Eisberg, R., & Resnick, R. (1979). *Física quântica – Átomos, moléculas, sólidos, núcleos e partículas*. (P. C. Ribeiro, E. C. Silveira, M. F. Barroso, Trads.). Rio de Janeiro, RJ: Campus.
Gallo, S. (2003). *Deleuze & a educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Gaspar, Y. E. (2017). Contribuições de Edith Stein e Pierpaolo Donati para a psicologia do desenvolvimento em perspectiva relacional. In M. Mahfould, & J. Savian Filho (Orgs.). *Diálogos com Edith Stein: filosofia, psicologia, educação* (pp. 395-411). São Paulo, SP: Paulus.

Meneses, R. D. B. (2017). Da pessoa ao corpo vivo pela “abertura” ao espírito segundo Edith Stein: um sentido para a humanização. *Revista Carthaginensia*, XXXIII(63), 129-149.

Morin, E. (2001). *Os sete saberes necessários a educação do futuro*. São Paulo, SP/Brasília, DF: Cortez/UNESCO.

Pain, S. (2009). *Subjetividade e objetividade: relação entre desejo e conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Parente, S. M. B. (2000). *Pelos caminhos da ignorância e do conhecimento: fundamentação teórica da prática clínica dos problemas de aprendizagem*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Rus, E. (2015). *Uma visão educativa de Edith Stein: aproximação a um gesto antropológico integral*. Belo Horizonte, MG: Artesã.

[Digite aqui]

Santos, G. L. (2017). Motivação e liberdade em Edith Stein. In M. Mahfould, & J. Savian Filho (Orgs.). *Diálogos com Edith Stein: filosofia, psicologia, educação* (pp. 257-282). São Paulo, SP: Paulus.

Silva, R. R. D., & Carvalho, R. S. (2017). Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. *Educar em Revista*, 63, 173-190.

Stein, E. (2003). *Estructura de la persona humana*. Madri, Espanha: Editorial Monte Carmelo.
Tamayo, A., & Schwartz, S. H. (1993). Estrutura motivacional dos valores humanos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9(2), 329-348.

Zilles, U. (2017). Notas sobre o conceito de pessoa em Edith Stein. In M. Mahfould, & J. Savian Filho (Orgs.). *Diálogos com Edith Stein: filosofia, psicologia, educação* (pp. 369-394). São Paulo, SP: Paulus.

Luiz Claudio Bido. Psicólogo Clínico. Mestre em Psicologia. Educador.