



ISSN: 1699-2849

Registro de propiedad intelectual *safecreative* nº 0910284775023

**APORTACIONES DE LA ANTROPOLOGÍA TRASCENDENTAL DE  
LEONARDO POLO A LA EDUCACIÓN DE LA VIRTUD Y AL  
DESARROLLO EMOCIONAL**

**Josu Ahedo**

**1. La regulación emocional propuesta por Daniel Goleman.**

El éxito del best seller escrito por Daniel Goleman titulado *Inteligencia emocional*, publicada en 1995 ha contribuido a un cambio en el sistema educativo que ha afectado al currículo. El éxito ha sido tan relevante que se la gran mayoría de los docentes y también de los padres han aceptado que las principales problemáticas como el fracaso escolar, la conducta disruptiva o la falta de autoestima son causados por una deficiente desarrollo de la inteligencia emocional, lo que implica que serían solucionados con un programa de educación emocional. Por eso, la alfabetización emocional que Goleman diseña ha llegado a convertirse en el remedio esencial para cualquier deficiencia personal hasta el punto de que la confianza depositada en la educación emocional es casi absoluta. En este sentido, es pertinente la pregunta ¿por qué este descubrimiento, que cambia el paradigma educativo, es descubierto por Goleman y no

antes? Probablemente porque la teoría de Goleman ha dado respuesta a una cuestión clave en la educación cómo gestionar los conflictos en la escuela. Asimismo, este proyecto también ha sido útil como una teoría sobre el liderazgo, ya que Goleman afirma que el líder es el más capaz para influir sobre las emociones de otras personas, generando en ellas entusiasmo o ayudándolas a superar el pesimismo<sup>1</sup>.

Este éxito también se ha fraguado en el creciente interés por la neurociencia como un intento de explicar, mediante las conexiones neuronales del sistema nervioso, regido por el cerebro, los comportamientos humanos. En este sentido, Goleman subraya que los estudios de la neurociencia permiten explicar por qué la inteligencia emocional es tan decisiva en el ámbito educativo<sup>2</sup>. Por ello, señala que la neurociencia ha servido para descubrir que el funcionamiento del cerebro emocional es diferente al cerebro pensante<sup>3</sup>. Al apoyar Goleman su teoría en un fundamento científico, basado en el modo de funcionar del cerebro humano, ha hallado el apoyo de las nuevas teorías pedagógicas emergentes, lo que ha facilitado su rápida eclosión e incorporación al ámbito académico.

Su argumento es sencillo cuando los resultados no son los esperados es porque no sabemos bien lo que nos pasa, debido a que la razón no guía el comportamiento. Esto se explica porque, en el fondo, no siempre actuamos como queremos, lo que se debe a que no conocemos bien cómo *nos encontramos*, es decir, desconocemos cuáles son nuestros sentimientos y emociones. Además, la mayoría de los conflictos que surgen a nivel personal son causados porque se desconoce cómo se sienten los demás, cuáles son sus emociones y, por tanto, esto conlleva una deficiente interpretación de las palabras de los demás, acarreando

---

<sup>1</sup> Cfr. Daniel Goleman., Richard Boyatzis, y Annie Mckee, *El líder resonante crea más*. (Barcelona: Debolsillo, 2002), 33.

<sup>2</sup> Cfr. Daniel Goleman, *La práctica de la inteligencia emocional*. (Barcelona: Kairos, 1998), 8.

<sup>3</sup> *Ibíd.*, 8.

conflictos innecesarios, lo que también muestra una falta de diálogo. Entonces, ¿por qué la propuesta de Goleman se convierte en la *panacea*? Porque aporta una solución a los problemas que surgen a nivel escolar, en principio, con una teoría sólida y fácil de aplicar a la práctica educativa. Sin embargo, la atención a otras soluciones más integradoras como la del profesor Leonardo Polo confirman la insuficiencia de esta teoría, aunque es innegable que la solución cortoplacista, que propone Goleman, es convincente para algunos. Al respecto, conviene señalar que Polo escribe sobre filosofía y no sobre pedagogía, por eso su planteamiento no es pedagógico, no trata, por tanto, de aportar ideas de cómo mejorar el sistema educativo.

Goleman señala que el coeficiente intelectual no varía apenas después de cumplir los diez años, sin embargo, la inteligencia emocional requiere un proceso de aprendizaje más lento, ya que puede crecer a lo largo de toda la vida<sup>4</sup>. Según Menéndez, la Inteligencia Emocional (IE) es presentada “como un conjunto de habilidades que vienen en parte determinadas por nuestro equipaje genético-evolutivo, pero que a su vez son susceptibles de cambio por medio de procesos de aprendizaje”<sup>5</sup>. Esto ha provocado la difusión de numerosos programas de educación emocional que tratan de fortalecer el CE (Coeficiente emocional) a través de la adquisición de habilidades para identificar y dominar las propias emociones y aprender a comunicarse de manera eficaz para resolver los conflictos de modo no violento<sup>6</sup>. La alfabetización que propone es posible porque las competencias de la inteligencia emocional no son innatas, sino que son aprendidas<sup>7</sup>. Por ello, Goleman señala que el éxito en la etapa escolar depende en un 20 % del CI y un 80 % de otros factores<sup>8</sup>. Él está postulando la necesidad de que la educación no fuera tan racionalista

---

<sup>4</sup> *Ibíd.*, 8.

<sup>5</sup> David Menéndez, “Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo”. *Revista española de pedagogía*, 2018, 76 (269), 9.

<sup>6</sup> Cfr. Linda Lantieri, *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. (Madrid: Aguilar, 2009), 35.

<sup>7</sup> Cfr. Goleman, Boyatzis, y Mckee, *El líder resonante crea más*, 70.

<sup>8</sup> Cfr. Daniel Goleman, *Inteligencia emocional*. (Barcelona: Kairos, 1996), 64.

porque así concebida desatiende la influencia de la afectividad en la conducta humana<sup>9</sup>.

Con anterioridad Salovey y Mayer explican cómo se pueden adquirir las habilidades de la inteligencia emocional planteando estrategias para promoverla<sup>10</sup>. La aportación de Goleman al modelo de Salovey y Mayer es la escolarización de las emociones. La solución adoptada es introducir programas sobre la educación emocional en las escuelas, basados en las cinco competencias emocionales que propuso, lo que implica un cierto grado de dominio sobre los sentimientos<sup>11</sup>.

1. Autoconocimiento emocional o conciencia de uno mismo
2. Autocontrol emocional o autorregulación
3. Automotivación
4. Empatía o Reconocimiento de emociones ajenas
5. Desarrollo de las habilidades sociales

¿Cuál es la relevancia de la teoría de Goleman? El papel decisivo de la emoción como principio de acción en la formación de la personalidad<sup>12</sup>. Sin embargo, parece que la principal contribución de Goleman es el concepto de *autorregulación* de la vida afectiva porque su propuesta se basa en un estudio de cómo autorregular la emoción de la ira, una de las más difíciles de regular<sup>13</sup>. Goleman define la *autorregulación emocional* como el autocontrol de los impulsos, en la que dicho control se refiere a la capacidad de manejar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos<sup>14</sup>. Esta regulación se justifica porque la emoción confunde a la razón, por eso se deben identificar los impulsos contrarios a lo que la razón propone y controlarlos. No obstante, conviene tener claro que no

---

<sup>9</sup> *Ibíd.*, 59.

<sup>10</sup> Cfr. Peter Salovey, P. & John, D. Mayer, "Emotional Intelligence", *Imagination, Cognition and Personality*, 1990, Vol 9, Issue 3, 185–211.

<sup>11</sup> Goleman, *La práctica de la inteligencia emocional*, 19.

<sup>12</sup> Cfr. Francisco Altarejos, "Autorregulación e integración: dos propuestas en la educación de la afectividad. (D. Goleman y Tomás de Aquino)". *Estudios sobre educación*, 2004, 7, 45-66. En este artículo el profesor Altarejos realiza un estudio crítico de la propuesta de Daniel Goleman en referencia a lo expuesto por Tomás de Aquino.

<sup>13</sup> *Ibíd.*, 46.

<sup>14</sup> Cfr. Goleman, *La práctica de la inteligencia emocional*, 22.

todas las acciones de la voluntad son causadas por el impulso de la emoción, ya que las pasiones insinúan un comportamiento que puede ser aceptado o no por la voluntad<sup>15</sup>. En el fondo, lo que Goleman pretende es el control de los impulsos que llevan a actuar<sup>16</sup>.

Sin embargo, es preciso cuestionarse si esta teoría que ha modificado parte del sistema educativo, introduciendo programas de educación emocional en el aula, promueve una verdadera educación integral del ser humano. En el fondo, se trata de conocer si explica bien cuál es la relación entre la afectividad, la voluntad y la persona humana. Esta cuestión apunta a dar explicaciones de cuál es la antropología que fundamenta esta teoría, ya que no está en consonancia con los postulados de una antropología trascendental como la expuesta por Polo.

Otro punto importante para destacar la insuficiencia de este planteamiento es analizar si la alfabetización emocional ha contribuido a lograr una educación más humanista o si, por el contrario, ha generado una deshumanización de la tarea educativa. Al respecto, es interesante la aportación de Menéndez que expone una crítica a la postura de Goleman en dos sentidos: primero, porque se ignoran las variables históricas, culturales, políticas y biográficas asociadas a las emociones y, segundo, porque se reduce la cuestión moral sobre lo que es bueno a una problemática emocional, centrada en la regulación de las emociones no conformes a la razón<sup>17</sup>. El problema que Menéndez destaca es que Goleman no aclara cuál es el criterio para regular las emociones, se supone que hay que regular aquellas que producen una reacción contraria a lo esperado, es decir, no conforme a lo dictado por la razón, pero cuál es, el criterio que utiliza la razón para dictaminar cuáles son emociones adecuadas y cuáles no.

---

<sup>15</sup> Cfr. Ana. M. González, "Naturaleza de una concepción cognitivo-práctica de las emociones", *Pensamiento*, 2011, vol. (67), nº 253, 501.

<sup>16</sup> Cfr. Goleman, *La inteligencia emocional*, 26.

<sup>17</sup> Cfr. Menéndez, *Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo*, 16. El autor critica la explicación de lo que es la emoción en función de las teorías científicas asociadas a las ciencias del cerebro.

Otros autores hablan de la insuficiencia de esta propuesta porque falta una integración de la dinámica afectiva con la operación de la inteligencia y de la voluntad. Las pasiones afectan al cuerpo, que es material, pero afectan a la persona, en tanto en cuanto que el ser humano es una unidad, porque lo que afecta al cuerpo también repercute en la unidad, es decir, en el ser humano. La idea de la integración es planteada por Tomás de Aquino con su definición de *hábito*: "cualidad por sí misma estable y difícil de remover, que tiene por fin asistir a la operación de una facultad y facilitar tal operación"<sup>18</sup>. Asimismo, Beltramo propone la integración de los sentimientos para lograr los fines elegidos, como algo básico para el crecimiento de la persona<sup>19</sup>. Esta idea de la integración de las emociones en la totalidad del obrar humano es también una idea propuesta por Altarejos y Naval<sup>20</sup>.

Una crítica señalada por Altarejos es que la afectividad en Goleman tiene una función adaptativa, lo que conlleva que, en ocasiones, haya que corregirla para que se adapte a lo propuesto por la razón. Sin embargo, en Tomás de Aquino la afectividad es manifestación del ser personal. En razón de esta diferente concepción, la educación de la afectividad planteada por ambos es completamente diferente<sup>21</sup>. En este sentido, Tomás de Aquino no considera que sea necesario *adiestrar*, es decir, enseñar unas habilidades para lograr una conducta adecuada, como se desprende de la escolarización de las emociones que propone Goleman. Seguir esta línea de pensamiento implica no advertir que la emoción, como principio de acción, es decir, como impulso a actuar de una determinada manera, no obliga a la voluntad. Por tanto, la propuesta

---

<sup>18</sup> S. Th., I-II, q. 49, a. 3, ad 2.

<sup>19</sup> Cfr. Carlos Beltramo, *Apasionados por amar al mundo. Educación del carácter y emocional para las nuevas generaciones*. (Pamplona: Eunsa, 2018), 168.

<sup>20</sup> Cfr. Francisco Altarejos, y Concepción Naval, *Filosofía de la educación*. (Pamplona: Eunsa, 2004), 62.

<sup>21</sup> Cfr. Altarejos, *Autorregulación e integración: dos propuestas en la educación de la afectividad*, 57.

pedagógica de Tomás de Aquino para la educación de la afectividad es conducir y promover las emociones. Esto requiere una breve aclaración.

En la emoción hay un elemento material y otro formal. El movimiento de la potencia apetitiva, la inclinación natural al objeto deseado, es el elemento formal y la alteración corporal que sigue a esa inclinación, diferente en cada persona que depende de la intensidad de la inclinación natural<sup>22</sup>, es el elemento material. La inclinación natural es el elemento pasivo, por tanto, no es educable, aunque sí puede ser acrecentado. Lo educable es el impulso, el elemento material. La emoción impulsa a actuar de una determinada manera, presentando esa conducta como agradable o placentera. Sin embargo, esto no implica que esas conductas sean buenas, ya que no hay referencia moral. La pasión en sí misma carece de valor moral porque pertenece al nivel natural, no hay intervención de la inteligencia, ni de la voluntad, por tanto, no hay ejercicio de la libertad, y por ello no es objeto de moralidad, ya que no hay una actuación libre. En la educación de las emociones entran en juego la inteligencia y la voluntad. La inteligencia porque tiene que dirimir si lo presentado por la cogitativa humana como agradable o placentero es prudente realizarlo o no. Además, la voluntad mediante los hábitos puede atemperar esas emociones o promoverlas. En este sentido, se entiende lo que Tomás de Aquino denomina *integrar* las facultades. En el fondo, se trata de promover la educación integral de la personalidad del estudiante que implica promover una educación de la inteligencia y facilitar una educación de la voluntad<sup>23</sup>.

Orón también aporta una puntualización interesante a esta cuestión porque, según él, solo se puede reprimir la manifestación, lo material, la alteración corporal, dado que lo formal, no puede ser reprimido porque es

---

<sup>22</sup> S. Th., III, q. 44, a. 1.

<sup>23</sup> Cfr. José Antonio IBÁÑEZ-MARTÍN, *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. (Madrid: Dykinson, 2017), 124.

algo que no está sujeto a la voluntad<sup>24</sup>. Goleman entiende las emociones como causa de la acción, sin advertir que para llevar a cabo la acción que propone la emoción debe ser consentida y aceptada por parte de la voluntad, previo juicio de la razón. En este punto conviene indicar que la voluntad no actúa sin el ejercicio del razonamiento. Por eso, la voluntad no está determinada en su actuar por la pasión.

El sentimiento es una información sobre la actualización de la facultad, es decir, cuando el conocimiento sensible conoce un objeto y lo valora, por ejemplo, como algo agradable, surge el impulso a realizar una actuación concreta, eso es el impulso material de la emoción. La emoción dice cómo está la facultad en referencia al objeto conocido, no es impasible, por eso ante el conocimiento de ese objeto, la afectividad actúa, es decir, surge un impulso. Por ejemplo, si un viene un perro corriendo hacia nosotros, la cogitativa humana valora la situación como peligrosa e impulsa a una actuación concreta que puede ser correr debido al el miedo que podamos tener a los perros, quizás por una experiencia negativa del pasado. Sin embargo, este impulso puede ser atemperado por la voluntad, que mediante el hábito de la fortaleza, lleve a afrontar el peligro. Además, también hay que tener presente la actuación de la inteligencia que emitirá un juicio sobre el objeto conocido, en la línea de es mejor no correr cuando viene un perro o también no hay peligro porque es el perro del vecino, que ya nos conoce y es manso, y tenemos conciencia de que no muerde a nadie. Esto es una visión integradora de la afectividad en relación con la inteligencia y la voluntad, bajo la influencia de los hábitos. En este sentido, el plan de Tomás de Aquino de integrar las emociones a través del hábito es superado por Leonardo Polo cuando afirma que los hábitos son el modo en que llega la libertad a la voluntad. Polo, en su antropología trascendental, señala que la persona dispone de

---

<sup>24</sup> Cfr. José Víctor ORÓN, "Consecuencias de la dinámica de la integración de la acción humane en Leonardo Polo", En *El hombre como solucionador de problemas. Investigaciones en torno a la antropología de Leonardo Polo*, coords. Juan Fernando Sellés, (Cuadernos de Pensamiento español, 2015, nº 57), 215.



los hábitos porque son disposiciones estables. Por tanto, la propuesta de Polo es que es a través de los hábitos como se puede educar la afectividad.

Goleman habla de competencias para regular las emociones, proponiendo un gobierno ordenado por la inteligencia. Sin embargo, no entiende el rol de la prudencia como virtud que ayuda a conocer qué hay de bueno en cada acción porque no está claro cuál es el criterio para conocer cuáles son las emociones que hay que regular. Se supone que el criterio que aporta la razón es que hay que rechazar aquellos impulsos cuando el resultado no es el esperado. Es debido, por tanto, a las consecuencias de los actos como se aprende cuando hay que *reprimir* un impulso propuesto por la afectividad. Por ejemplo, si un impulso induce a realizar una acción negativa como una pelea por no haber controlado adecuadamente la emoción de la ira, es este resultado negativo –la pelea– la que confirma que el impulso propuesto por la emoción no era buena y que debía haber sido controlada.

Según la teoría de Goleman es preciso preguntarse ¿cómo entiende Goleman la ira del justo, que en su justa medida, se enfada por una injusticia sufrida? Su teoría no da respuesta a esta cuestión. Además, en su propuesta no hay una conexión con la voluntad, no queda claro cuál es el papel de esta potencia en la autorregulación afectiva. Asimismo, la definición de lo que es el *hábito*, conectado con la neurociencia, es insuficiente. Tampoco hay una comprensión de lo que es la persona, por eso no es posible que su teoría sea integradora. Por tanto, es pertinente subrayar la insuficiencia del planteamiento de Daniel Goleman como explicación de cómo es la relación entre la inteligencia, la voluntad y la afectividad, cuestión que sí está presentada en profundidad en la antropología trascendental que plantea Polo. Por eso frente a la regulación emocional, Polo propone la normalización afectiva, como condición de una educación superior de la inteligencia y de la voluntad.

## 2. La normalización afectiva propuesta por Leonardo Polo.

Son varias las diferencias que se pueden señalar entre la propuesta de Goleman y la del profesor Leonardo Polo, aunque no es el propósito señalar las diferencias entre ambos. Sin embargo, un punto clave es que, mientras Goleman propone la escolarización de las emociones, soslayando el papel de la familia, Polo afirma que la normalidad afectiva requiere una educación complementaria por parte del padre y de la madre, hasta el punto de que quien no es estable afectivamente no está preparado para ayudar a los hijos en esta difícil tarea educativa. La familia es fundamental para la educación porque, el ser humano descubre su carácter personal en la familia<sup>25</sup>.

Polo señala que la vida humana se caracteriza por la necesidad de aprender, lo que requiere como condición previa, la normalidad afectiva. Por eso, afirma que es necesaria la estabilidad emocional para estar preparado a aprender. La normalidad afectiva implica también la educación de la imaginación porque en el niño está muy unida a la sensibilidad, ya que imaginando se despiertan muchos afectos<sup>26</sup>. La imaginación retiene la imagen y las compara, ya que el ser humano tiene la capacidad de asociar las imágenes. También organiza lo que el sentido de la vista ve y tiene la capacidad de organizar los sonidos, ya que la melodía se puede escuchar, no sólo porque se oye, sino porque se imagina<sup>27</sup>.

Los niños pueden usar la imaginación para *fantasear*, lo que les pone en contacto con el futuro. Sin embargo, esto puede provocar que el niño sea dominado por esa fantasía, por eso la imaginación requiere un cierto orden cuando está alejada de la realidad. Tiene una base orgánica y crece

---

<sup>25</sup> Cfr. Rafael ALVIRA, *Reivindicación de la voluntad*. (Pamplona: Eunsa, 1988), 103.

<sup>26</sup> LUZ GONZÁLEZ-UMERES, "Ayudar a crecer. Notas sobre la educación en el pensamiento de Leonardo Polo", *Anuario Filosófico*, 1996, 29, 697.

<sup>27</sup> Cfr. LEONARDO POLO, *Ayudar a crecer. Cuestiones filosóficas de la educación*. (Pamplona: Eunsa, 2006), 142.

durante la adolescencia, por lo cual es preciso que sea educada. La educación de la imaginación implica ayudarle al niño a que supere la fase inicial de desarrollo de la imaginación que es la *imagen eidética* que se da en los sueños<sup>28</sup>. Es preciso ayudarle a que no se deje guiar por los sueños porque son arbitrarios y no sirven para guiar la conducta<sup>29</sup>. No hay que dejar que los niños estén en esa fase de ensoñación, que implica soñar despiertos, porque es irreal. Se le puede ayudar al niño a educarla, pero es una tarea personal. Además, Polo señala que si la imaginación no se educa bien, la inteligencia funcionará mal porque para la abstracción requiere de las imágenes<sup>30</sup>.

Nacer como hijo significa que todo ser humano necesita ser ayudado para crecer. Por eso, crecer es desarrollarse, expandirse<sup>31</sup>. Al respecto, Polo señala que "la educación debe ayudar a que la persona se desarrolle todo lo que puede dar de sí"<sup>32</sup>. El hecho de que el ser humano nazca como hijo conlleva que necesita ser ayudado en la educación, ya que sin la adecuada ayuda no se puede aprender. Por eso, el ser humano precisa ser ayudado para que logre la normalidad afectiva que consiste en que la afectividad informe bien de cómo está la facultad sensible y cómo se *encuentra* en función de cómo ha sido afectada por las circunstancias de la vida, o por otras causas de carácter interno, es decir, aquellas que no son causadas por un objeto externo y no dependen, por tanto, de la valoración de la cogitativa. Por ejemplo, se puede estar triste porque no hace sol y eso nos entristece; esto es una causa externa. Sin embargo, uno puede estar triste porque no se siente bien, percibe que le duele algo, pero no sabe qué es y no sabe cuál ha sido la causa del dolor. En este

---

<sup>28</sup> Cfr. IBÍD., 143.

<sup>29</sup> Cfr. IBÍD., 143.

<sup>30</sup>

<sup>31</sup> Cfr. ANA ISABEL MOSCOSO, "¿Es la felicidad personal resultado de una vida virtuosa?" En *El hombre como solucionador de problemas. Investigaciones en torno a la antropología de Leonardo Polo*, coords. JUAN FERNANDO SELLÉS, (Cuadernos de Pensamiento español, 2015, nº 57), 87.

<sup>32</sup> POLO, *Ayudar a crecer*, 210.

caso la facultad sensible informa del malestar general, pero que no es causado por una percepción de un objeto externo.

La normalidad afectiva no debe ser confundida con la estabilidad emocional, quizá entendida como un sentir no excesivamente intenso, sino que se trata de que cada facultad sensible, tanto los sentidos externos como los internos, estén acordes con sus objetos. Si uno de los sentidos se dispara o bloquea, esto afectará a los sentimientos y provocará inestabilidad, lo que impedirá un adecuado conocimiento intelectual o llevará a actuar a la voluntad de un modo impropio. Por ejemplo, si una circunstancia es valorada como negativa y amenazante, la inteligencia puede suspender el juicio, lo que puede paralizar a la voluntad, aunque también puede establecer como razonable una acción que quizá pueda ser inadecuada debido a la desproporción del riesgo presentado por la sensibilidad. Por ello, si la inteligencia no pone orden en la información recibida por la cogitativa, que emite una valoración, puede llegar a provocar que lo presentado por la cogitativa como agradable sea considerado como bueno. Sin embargo, la sensibilidad no tiene relación con el bien, ni con la verdad, por eso no sabe discernir qué es lo bueno con la sensibilidad. Además, la sensibilidad es muy variable porque en función de las experiencias personales, la percepción de un objeto puede variar. Un perro puede producir miedo la primera vez que es visto, quizá motivado por el desconocimiento, pero si ya se conoce que es el perro del vecino y que es manso, la percepción cambia, lo que origina actuaciones diferentes. Por tanto, es necesaria una adecuada integración de la afectividad con la inteligencia y la voluntad.

¿Cuáles son las claves aportadas por Polo para comprender bien a qué se refiere con la normalidad afectiva? La primera de ellas que la educación afectiva tiene como objetivo el equilibrio, es decir, conseguir que cada niño tenga una emotividad *matizada*, que sea vivida con un

cierto control<sup>33</sup>. Este *matizar* la afectividad consiste en "darle a cada cosa la importancia que tiene, en no concederle más de la que tiene, en hacerle justicia a las cosas; por tanto, si algo no nos gusta, no se puede cambiar arbitrariamente"<sup>34</sup>. Esto implica un autocontrol que precisa de la disciplina, o sea, de la capacidad de autogobierno, que resulta imprescindible para el desarrollo humano<sup>35</sup>. No obstante, esta capacidad de autogobierno no debe ser confundida con la *autonomía* moderna, ya que se fundamenta en una voluntad espontánea, desprendida de la inclinación natural al bien. Los modernos creen que la voluntad no está determinada y por eso niegan que en su estado nativo la voluntad esté inclinada al bien.

La segunda clave, Polo afirma que el ser humano es feliz cuando se autocontrola, o sea, cuando la razón impera sobre la vida entera<sup>36</sup>, lo que sugiere, por tanto, la necesidad de una integración de la afectividad con la voluntad y la inteligencia, como base para lograr la felicidad. Por ello, puede concluirse que la educación de la afectividad es necesaria para alcanzar el amor a la verdad y al bien. Por tanto, aprender a pensar y a ejercer la voluntad requiere la educación de la afectividad.

La tercera, la educación afectiva requiere que el hogar familiar sea acogedor<sup>37</sup>. Esto es fundamental porque esta tarea educativa requiere la complementariedad de la acción del padre y de la madre. Polo justifica esto porque hay dimensiones humanas que la mujer no puede educar y otras que el hombre no sabe. Por tanto, la mejor educación es la conjunta<sup>38</sup>. En este sentido, Polo señala que "*no puede tener equilibrio emocional el hijo que cree ser más amado por su madre que por su padre*"<sup>39</sup>. El hecho de que la familia esté desestructurada o si el padre o la madre tienen un apego especial al hijo o a la hija, puede provocar un

---

<sup>33</sup> Cfr. IBÍD., 135.

<sup>34</sup> IBÍD., 215.

<sup>35</sup> Cfr. IBÍD., 208.

<sup>36</sup> Cfr. IBÍD., 200.

<sup>37</sup> Cfr. IBÍD., 138.

<sup>38</sup> Cfr. IBÍD., 99.

<sup>39</sup> IBÍD., 95.

desequilibrio emocional y, por tanto, la falta de normalidad afectiva en ese hijo o hija.

En contraposición de lo afirmado por Goleman, la afectividad debería ser educada por los padres porque la familia es el primer ámbito personalizante y humanizante<sup>40</sup>. El padre debe ayudar a educar el apetito irascible, enseñando a los hijos a que sean fuertes a que aprendan a valorar las dificultades en su justa medida, para evitar el desánimo. También es tarea suya educar en el esfuerzo, enseñando a acometer los pequeños aprendizajes, las tareas, los encargos, estimulando las habilidades, ayudándole a no mentir<sup>41</sup>. El padre debe educar a sus hijos para que sean "personas alegres, esperanzadas y confiadas, de manera que no tengan muchos miedos o que aprendan a superar el miedo"<sup>42</sup>. Es él también quien debe enseñar a que sus hijos confíen en sí mismos porque la autoestima es una tendencia humana que hay que fortalecer. Sin embargo, la función de la madre es mantenedora<sup>43</sup> de ese equilibrio, tiene que tratar de que el hijo no se desespere y que quiera seguir jugando, aunque haya perdido.

La cuarta, Polo afirma que la normalidad afectiva es "aquella que funciona de manera suficientemente diferenciada"<sup>44</sup>. Esto significa que no hay un modo único de educar la afectividad porque no hay reglas fijas, dado que cada persona es diferente. Cada persona tiene su afectividad, lo que implica que la integra en su actuar de modo distinto. Además, no es una afectividad global, lo que significa que no todos los seres humanos sienten lo mismo ante una misma realidad, no hay un modo lógico o secuencial que es seguido por los impulsos provocados por las emociones, sino que este proceso es distinto en cada uno.

---

<sup>40</sup> Cfr. GENARA CASTILLO, "La normalidad afectiva en la educación de los hijos". *Estudios sobre Educación*, 2015, v. 25, 163.

<sup>41</sup> Cfr. JUAN FERNANDO SELLÉS, *Antropología para inconformes*. (Madrid: Rialp, 2006), 29.

<sup>42</sup> POLO, *Ayudar a crecer*, 208.

<sup>43</sup> IBÍD., 104.

<sup>44</sup> IBÍD., 215.

¿Por qué es tan importante el juego para la alcanzar la armonía de los sentimientos? Porque la función principal del juego "*es educar el apetito irascible*: enseñar a ganar y enseñar a perder. El que sabe ganar y perder afronta el peligro y el fracaso sin inmutarse demasiado. Ése es un hombre fuerte"<sup>45</sup>. Polo propone que hay que enseñar a objetivar el juego porque lo importante no es tanto ganar, sino lograr la normalidad afectiva, lo que significa que sea preciso tener presente los tres aspectos básicos del juego para lograr la educación del apetito irascible que son: aceptar las reglas, saber ganar, aprender a perder. Por tanto, el juego es esencial para lograr la normalidad afectiva porque ayuda a conseguir la capacidad de afrontar retos<sup>46</sup>. Polo sostiene la importancia del juego para estabilizar y madurar la afectividad, como condición previa para adquirir la templanza y la fortaleza.

En la tarea de educar a través del juego es especial la labor del padre, sin olvidar que la madre también tiene una función clara en la educación de la afectividad. Es el padre quien debe enseñar a los hijos a jugar porque el juego es visto como un reto en el que es preciso competir, esto es característico del varón<sup>47</sup>. Según Polo<sup>48</sup>, la madre se encarga de dar consuelo, es decir, acoger. Esta función acogedora, de dar afecto a través del contacto, es más importante en los primeros años porque en un momento de inestabilidad, el niño tiende a acudir al regazo materno, ya que necesita de ese afecto, quizá porque precise ser consolado. En este sentido, todo ser humano necesita ser confortado, por eso una carencia afectiva durante la infancia, especialmente de la madre puede suponer que el niño no haya aprendido a ser consolado, lo que le empujará probablemente a graves consecuencias en su etapa adolescente. Además, el niño que no haya aprendido a buscar el consuelo de la madre en su

---

<sup>45</sup> POLO, *Ayudar a crecer*, 109.

<sup>46</sup> Cfr. CASTILLO, *La normalidad afectiva en la educación de los hijos*, 158.

<sup>47</sup> IBÍD., 105.

<sup>48</sup> Cfr. IBÍD., 110.

infancia, no lo hará en la etapa adolescente y, quizá pueda sentirse solo. Por tanto, no tendrá una sensibilidad estable.

El juego tiene reglas, hay un objetivo y es un continuo ensayo de respuesta porque quien juega ensaya sus fuerzas compitiendo. La educación de la afectividad a través del juego requiere que necesariamente sea un juego en el que se pueda ganar o perder porque es así como se educa el apetito irascible, superando las adversidades cuando se ve que se va a perder, aprendiendo a ser fuerte cuando se pierde, reconociendo la contrariedad de haber perdido y aceptando que se ha ganado sin trampas, respetando las reglas. Asimismo, esto ayuda al niño a comprender que las circunstancias de la vida, vienen dadas, ya que no dependen completamente de nosotros, por eso deben ser aceptadas, aprendiendo a superarlas. Aprender a ganar o perder con el juego ayuda a advertir que hay que ser fuerte ante las adversidades. Por eso, no vale cualquier tipo de juego, sino aquel que facilita ganar o perder, otros tipos de juegos más manuales pueden servir para el desarrollo de la inteligencia, pero no ayudan a la posterior adquisición de la virtud. La adquisición de la virtud es aceptar las normas de conducta y vivirlas, pero eso requiere, como condición previa, aceptar las reglas del juego, quien habitualmente no las acepta, tampoco aceptará las normas de conducta y le resultará complicado vivir conforme a la virtud.

Ajustarse a reglas implica comprender que la razón debe regir la actuación humana porque es la encargada de poner orden. Esto implica que el niño entienda que no puede hacer lo que le apetece o lo que le parece agradable, según lo que le dicta el apetito concupiscible. Además, el juego también ayuda a controlar lo que el apetito concupiscible propone como agradable.

Cuando el niño entra a la escuela sin haber recibido esa primera formación de reglas que se adquiere jugando, como el niño no sabe jugar con reglas, se dedica a hacer trampas. Es obvio que un niño acostumbrado a hacer trampas escolarmente no ha sido educado en la



familia. Si de niño hace trampas su inseguridad afectiva le inclinará a continuarlas<sup>49</sup>.

Se trata de adquirir la virtud de la templanza y de la fortaleza a través del juego. Que el juego sea un ensayo también implica un aprendizaje porque cada partida es un nuevo reto, un modo novedoso de afrontar la realidad, una manera diferente de superar las circunstancias con el fin de alcanzar el objetivo. Aprender a jugar conlleva una maduración porque a través del juego se madura, ya que el juego es algo serio<sup>50</sup>. Por tanto, ayuda a crecer en seriedad, ayuda a ser más maduro.

El juego es el modo que tienen los niños de probar sus habilidades. Por eso, le ayuda al niño a tener *serenidad*, a desarrollar el equilibrio afectivo<sup>51</sup>, que es necesario para no tener niños inestables, asustadizos, iracundos o dictatoriales<sup>52</sup>. El juego es un ensayo de algunos aspectos de la vida adulta<sup>53</sup>, les ayuda a madurar y a crecer con una personalidad estable.

Como advertencia, el tipo de juego que propone Polo como base de la educación afectiva no debe ser confundido con los juegos de entretenimiento. Por eso, es pertinente señalar que ahora ya no se juega como antes porque a veces los juegos actuales no tienen reglas –motivo por el cual dejaría de ser un juego y pasaría a ser una actividad de entretenimiento- y en otros casos son los propios niños los que ponen las reglas, con lo cual pierde la posibilidad de aceptarlas, lo que no conlleva la actuación de la razón ni de la voluntad, sería un juego que no ayudaría a crecer en la virtud. Además, esto provoca que se dejen guiar más por la sensibilidad, por lo que les gusta y no tanto por lo que la razón indica que es razonable. Al mismo tiempo, la aceptación de las reglas del juego implica ejercer actos de aceptación de aquello que es contrario a lo que la

---

<sup>49</sup> IBÍD., 107.

<sup>50</sup> Cfr. IBÍD., 106.

<sup>51</sup> Cfr. *Ayudar a crecer*, 108.

<sup>52</sup> Cfr. IBÍD., 110.

<sup>53</sup> Cfr. IBÍD., 113.

sensibilidad señala. En el fondo, el juego es un modo *divertido* de reconocer que la sensibilidad es inferior a la razón, en cuanto se trata de alcanzar un fin, y que la voluntad debe escuchar a la razón antes de decidir y ejecutar una acción. Es un gran modo de ver cómo se produce la integración de las facultades en el ser humano.

En definitiva, ¿por qué es necesaria una correcta educación de la afectividad? Porque una inadecuada normalidad afectividad puede provocar en el niño temores, inseguridad, falta de autoestima, lo que impedirá un adecuado aprendizaje, así como una educación de la virtud<sup>54</sup>. El objetivo de la educación de la afectividad es lograr personas maduras. Por eso hay que prevenir al niño contra el peligro del sentimentalismo, y no dejar que el sentimiento se convierta en guía de la conducta, convirtiéndose en fin<sup>55</sup>. Los sentimientos son indicativos para obrar más, pero no para conocer más o querer más<sup>56</sup>. Por eso, la educación de la afectividad es viable porque las pasiones son modificables en cuanto que se pueden exacerbar o temperar, es decir, modelar para convertirse en hábitos<sup>57</sup>. Polo concluye que la mejor manera de educar la afectividad es dirigirse hacia Dios, de modo que si la afectividad se dirige a Dios es buena<sup>58</sup>.

### **3. La propuesta de Leonardo Polo para la educación de la virtud.**

La normalización de la afectividad es la condición para la educar en la virtud. En este punto, Polo es muy claro al afirmar que "*la educación de los afectos o sentimientos tiene, por tanto, el sentido de preparar para la*

---

<sup>54</sup> Cfr. CASTILLO, *La normalidad afectiva en la educación de los hijos*. 162.

<sup>55</sup> Cfr. RICARDO YEPES, *Fundamentos de antropología*. (Pamplona: Eunsa, 1996), 59.

<sup>56</sup> Cfr. SELLÉS, *Antropología para inconformes*, 193.

<sup>57</sup> Cfr. Roberto VARELA, "Cultura y comportamiento", *Alteridades*, 1997, vol. 7, núm. 13, 47-52.

<sup>58</sup> Cfr. POLO, *Ayudar a crecer*, 228.

*educación de las virtudes*<sup>59</sup>. Polo dice que la educación en las virtudes es indirecta porque primero se trata de que el niño tenga bien normalizados los sentimientos<sup>60</sup>. Por eso, la intención de Polo radica en enseñar al niño a “controlar sus sentimientos a través de la práctica de virtudes”<sup>61</sup>. Por eso, es precisa la educación de la afectividad, lo que implica la maduración personal porque la inmadurez se manifiesta en síntomas como pedir ayuda en exceso. Además, según Polo, el equilibrio afectivo es un requisito necesario para la educación superior de la inteligencia y de la voluntad<sup>62</sup>.

Los afectos se educan en la niñez, hasta los diez u once años. Lo primero que hay que educar en los niños es el apetito concupiscible y luego el irascible. Es necesario suscitar en ellos las virtudes de la fortaleza y la templanza. Por eso, la sensibilidad tiene que ser ordenada por la inteligencia y gobernada por la voluntad<sup>63</sup>. Polo afirma que “si se logra la armonía de los sentimientos, luego, cuando la voluntad actúe sobre ellos, se obtendrán las virtudes correspondientes”<sup>64</sup>. Por tanto, si las pasiones están desorganizadas es difícil adquirir las virtudes.

En la modernidad el hábito se limita a la costumbre<sup>65</sup> porque es reducido a una mera repetición de actos, lo que implica una desconexión entre la inteligencia y la voluntad porque en ese caso la libertad no llegaría a estas potencias y, por tanto, no se produciría un perfeccionamiento de la potencia. El crecimiento de la voluntad es posible a través de los hábitos si al actuar se da la libertad, es decir, si quien actúa es la persona. Esto implica la necesidad de un hábito innato, la *sindéresis*, sin ella, en acto de modo habitual, no se podría comprender la conexión entre la voluntad y la persona; no llegaría la libertad a la

---

<sup>59</sup> Cfr. IBÍD., 97.

<sup>60</sup> Cfr. IBÍ., 97.

<sup>61</sup> CASTILLO, *La normalidad afectiva en la educación de los hijos*, 156.

<sup>62</sup> Cfr. POLO, *Ayudar a crecer*, 94.

<sup>63</sup> Cfr. SELLÉS, *Antropología para inconformes*, 194.

<sup>64</sup> POLO, *Ayudar a crecer*, 97.

<sup>65</sup> Cfr. JUAN FERNANDO SELLÉS, “Hábitos, virtudes, costumbres y manías”, *Educación y educadores*, 1997, 1, 42.

voluntad. La conexión entre voluntad y persona es matizada por Polo porque *el querer*, acto de la voluntad, requiere de una actualización cada vez que se quiere algo, ya que no se puede querer, si no se *quiere querer* y esto le corresponde a la persona. La voluntad tiene que ser actividad cada vez que actúa, de modo que cuando se quiere, la persona tiene que confirmar el querer de la voluntad con el *quiero querer*. Por eso, es la persona la que tiene que aceptarse en la persona que actúa a través de la voluntad<sup>66</sup>. Al respecto, Sellés indica que es la persona la que refuerza el querer de la voluntad para que quiera<sup>67</sup>. También Tomás de Aquino ratificó que la libertad llega a través de los hábitos, sin embargo, en el Aquinate, según Polo, resulta difícil ver la superioridad del hábito sobre la operación<sup>68</sup>. Polo es muy tajante en este punto, "sin hábitos la naturaleza no es libre"<sup>69</sup>.

El pensamiento clásico en su teoría de las virtudes habla del crecimiento del bien, pero no del crecimiento del ser, no descubren qué la persona es *además*, propuesta de la antropología de Polo. Asimismo, cuando la filosofía moderna postula una reducción de los hábitos a costumbres, acaba convirtiendo la virtud en una rutina<sup>70</sup>. En la actualidad, se ha sustituido la virtud por el valor, soslayando que el valor es la apreciación subjetiva de algo bueno; es como conceptualizar un comportamiento, idealizarlo. Por eso, Camps señala que hoy al conjunto de virtudes se les llama *actitudes*, que están "conformadas por un sistema de valores (un concepto más comprensible hoy que el de "virtudes") que orientan la conducta y hacen que ésta sea moralmente correcta o incorrecta"<sup>71</sup>.

---

<sup>66</sup> Cfr. LEONARDO POLO, *Persona y libertad*. Obras completas. Vol. XIX. (Pamplona: Eunsa, 2017), 149.

<sup>67</sup> SELLÉS, *Hábitos, virtudes, costumbres y manías*, 45.

<sup>68</sup> Cfr. LEONARDO POLO, *Nominalismo, Idealismo y Realismo*, Obras completas, Volumen. XIV, (Pamplona: Eunsa, 2016), 209.

<sup>69</sup> *IBÍD.*, 209.

<sup>70</sup> Cfr. ORÓN, *Consecuencias de la dinámica de la integración de la acción humana en Leonardo Polo*. 205.

<sup>71</sup> Cfr. Victoria CAMPS, *El gobierno de las emociones*. (Barcelona: Herder, 2001), 45.

En este punto es pertinente aclarar que la repetición de actos para adquirir la virtud, no es un adiestramiento porque esta educación no debe ser entendida en sentido conductista, como mera repetición de actos, por eso tampoco es un reflejo condicionado<sup>72</sup>. Por tanto, educar no consiste "en dar contenidos racionales ni en adoctrinar en formas de comportamiento, sino en suscitar *hábitos intelectuales* y *virtudes en la voluntad*"<sup>73</sup>. Al respecto, González-Umeres<sup>74</sup> señala que la educación de los hábitos es tarea de los maestros<sup>75</sup>. Sin embargo, la tarea educativa no puede ser exclusivamente generar hábitos porque esta adquisición no garantiza que se obre el bien. Por eso también conviene que los sentimientos estén proporcionados al amor personal<sup>76</sup>. La educación de la voluntad es insuficiente sin una educación superior, la educación de la persona.

Polo sostiene que la voluntad es una potencia susceptible de crecimiento irrestricto, ya que los hábitos de la voluntad no se adquieren con un solo acto, están incompletos, lo que indica que siempre se puede crecer en la virtud. Dice Polo que lo más característico del ser humano es *tener*<sup>77</sup> porque es capaz de tener una perfección adquirida, en concreto, la virtud. Por eso, "la virtud es lo tenido intrínsecamente por la naturaleza humana"<sup>78</sup>, lo que significa que adquirir la virtud conlleva que quede incorporada de modo estable; es permanente<sup>79</sup>. De este modo la virtud perfecciona a la facultad, la fortalece para una nueva actuación. Por tanto, el perfeccionamiento de la facultad es posible por el ejercicio de la virtud, es un perfeccionamiento de la dotación tendencial humana, que hace más

---

<sup>72</sup> Cfr. POLO, L. *Sobre la existencia cristiana*, 120.

<sup>73</sup> SELLÉS, J. F. *Hábitos, virtudes, costumbres y manías*, 47.

<sup>74</sup> Cfr. GONZÁLEZ-UMERES, *Ayudar a crecer. Notas sobre la educación en el pensamiento de Leonardo Polo*, 697.

<sup>75</sup> Polo señala que "la creación de hábitos es uno de los objetivos pedagógicos de los maestros o de los profesores de Universidad" Cfr. POLO, *Ayudar a crecer*, 94.

<sup>76</sup> Cfr. SELLÉS, *Antropología para inconformes*, 194.

<sup>77</sup> Cfr. Leonardo POLO, *Sobre la existencia cristiana*. (Pamplona: Eunsa, 1996), 105.

<sup>78</sup> IBÍD., 106.

<sup>79</sup> Cfr. IBÍD., 123.

libre al sujeto porque incrementan las alternativas para elegir<sup>80</sup>. En definitiva, la virtud radica en el fortalecimiento de las tendencias humanas<sup>81</sup>. Los hábitos sirven para explicar cómo es posible el perfeccionamiento de la voluntad a través de la retroalimentación. Por ello, igualmente sirven para explicar cómo llega la libertad a la naturaleza porque la persona dispone de su naturaleza a través de la libertad.

Hay que educar también teniendo en cuenta la *sindéresis* porque es el hábito innato que permite conocer los actos de las facultades sensibles, activa a la inteligencia y a la voluntad: es la puerta que abre la persona a la naturaleza. ¿Qué sentido tiene educar para adquirir hábitos perfeccionando a la inteligencia y a la voluntad, si luego no se sabe para qué son *tenidos*? En el fondo, se trata de dar respuesta a la pregunta de por qué hay que perfeccionar la inteligencia y la voluntad. Este perfeccionamiento tiene sentido como tarea porque a través del hábito de la *sindéresis* se puede conocer qué hábitos se tienen, en qué grado son *tenidos* y de qué modo se puede disponer de ellos<sup>82</sup>.

Polo sostiene que la virtud es una disposición estable, por eso puede ser considerada como una segunda naturaleza<sup>83</sup>. Caracterizar así a la virtud, como disposición estable, es adecuado porque solo se puede *disponer* de algo que se posee de modo habitual. Si la posesión de la virtud no fuera habitual, sino intermitente, entonces no se dispondría de ella realmente, ya que se perdería el carácter de estable. En este sentido, Sellés afirma<sup>84</sup> que el hábito implica un crecimiento porque la potencia es más capaz, ya que es más libre, lo que supone que crece la capacidad de elegir. Por eso, es más libre, puesto que cuantas más virtudes se adquieran de modo habitual –como hábitos–, más se podrá disponer de

---

<sup>80</sup> Cfr. IBÍD., 119.

<sup>81</sup> Cfr. Leonardo POLO, *Quién es el hombre. Un espíritu en el tiempo*. 6ª ed. (Madrid: Rialp, 2007), 125.

<sup>82</sup> Cfr. Esta es la teoría expuesta en el artículo siguiente: JOSU AHEDO, La necesidad de educar según el hábito de la *sindéresis*, *Metafísica y Persona. Filosofía, conocimiento y vida*, 2013, nº 10, 125-144.

<sup>83</sup> Cfr. POLO, *Sobre la existencia cristiana*, 124.

<sup>84</sup> Cfr. SELLÉS, *Hábitos, virtudes, costumbres y manías*, 45.

ellas y más se podrán donar a otras personas. En este sentido, Sellés afirma que crecer en hábitos es poner la esencia humana en manos de la libertad en mayor medida<sup>85</sup>. Por tanto, explicar el verdadero sentido de la adquisición de la virtud, según lo apuntado, es algo necesario en el ámbito educativo.

En la educación de la virtud no es suficiente con enseñar el acto externo, como si se tratase de enseñar una rutina, porque en la virtud es preciso distinguir entre el acto externo y el interno, fruto de la libertad. Por eso, "la virtud no es una costumbre formada por la recepción de actos materiales"<sup>86</sup> porque la automatización no es libertad para obrar. Al respecto, Polo dice que "la libertad se lleva mal con los recetarios, que son más bien rutinas, y el hombre está llamado a más, como se desprende de la noción de voluntad nativa"<sup>87</sup>. Por tanto, educar en la virtud es enseñar el acto material, externo, que implica cada virtud y ayudarle a que lo ejerza libremente. No se trata de enseñarle qué alternativa tiene que elegir, sino por qué debe elegirla.

La voluntad no es espontánea, porque no se da a sí misma el fin, ya que no arranca de sí, es tendencia, o sea, inclinación<sup>88</sup>. Además, la voluntad es libre de un doble modo: en cuanto a sus actos y los objetos. La voluntad es libre para decidir si realiza o no un acto, por ejemplo, si estudia o no estudia, pero también lo es en cuanto al objeto elegido, puede estudiar matemáticas u otra asignatura. Esta libertad de la voluntad debe ser enseñada por la familia, ámbito principal en la formación de la virtud<sup>89</sup> y secundariamente en la escuela<sup>90</sup>. La familia es "el mejor marco donde se humanizan los hombres, donde se manifiestan las personas

---

<sup>85</sup> Cfr. LEONARDO POLO, *La esencia del hombre*. (Pamplona: Eunsa, 2011), 301.

<sup>86</sup> SERVAIS THEODORE PINCKAERS, *La renovación de la moral. Estudios para una moral fiel a sus fuentes y a su cometido actual*. (Estella: Verbo divino, 1971), 245.

<sup>87</sup> LEONARDO POLO. *Ética hacia una versión moderna de los temas clásicos*. 2ª ed, (Madrid: Unión editorial, 1997), 161.

<sup>88</sup> Cfr. LEONARDO POLO, *Lecciones de ética*. (Pamplona: Eunsa, 2013), 76.

<sup>89</sup> Cfr. RAFAEL ALVIRA. *El lugar al que se vuelve. Reflexiones sobre la familia*. (Eunsa, Pamplona, 2004), 54.

<sup>90</sup> Cfr. JOSU AHEDO, Las relaciones interpersonales como clave para la educación de la virtud en la familia. *Studia Poliana*, n. 20, 114.

singulares”<sup>91</sup>. Por eso, la educación familiar es un entramado de relaciones interpersonales que permite que las emociones fluyan de un modo más natural que en la escuela<sup>92</sup>.

La voluntad es educable como la dimensión humana para que el educando aprenda a querer *obrar el bien libremente*<sup>93</sup>. ¿Qué tipo de relaciones se deben fomentar en los jóvenes para que adquieran la virtud? Es pertinente educar la virtud a través de las experiencias interpersonales, sin olvidar que en este tipo de relaciones es fundamental el papel de los sentimientos porque ayudan a conocer mejor la realidad circundante<sup>94</sup>. Por eso, la sensibilidad es una instancia cognoscitiva que informa de cómo está la facultad sensible. En este sentido, la voluntad, como potencia superior a la facultad sensible, dado que es susceptible de hábitos, lo que significa que es capaz de sacar sentimientos más altos, más delicados<sup>95</sup>. Por ejemplo, una persona generosa sentirá una mayor necesidad de ayudar a una persona que pide auxilio que cualquier otra que sea menos generosa.

Polo indica una importante cuestión que no está presente en Goleman cuando afirma que las personas de más voluntad son las que tienen una vida sentimental mayor<sup>96</sup>. Esto significa que el crecimiento de la voluntad a través de la virtud provoca que surjan nuevos sentimientos. Por un lado, porque abre nuevas posibilidades con la intencionalidad de otro, ya que al querer, la voluntad se abre a nuevas realidades que suscitan inclinaciones hacia esa nueva realidad, apareciendo sentimientos novedosos. Por otro lado, porque el perfeccionamiento de la voluntad implica que broten también sentimientos mayores, ya que se puede sentir

---

<sup>91</sup> ALFREDO RODRÍGUEZ, Y ALBERTO VARGAS, La familia a la luz del carácter personal. *Estudios sobre Educación*, 2013, nº 25, 55.

<sup>92</sup> Cfr. FRANCISCO ALTAREJOS, “Cambios y expectativas en la familia” en *La familia como ámbito educativo*, ed. A. BERNAL, Rialp, 2009, 2ª ed. 54-55.

<sup>93</sup> Cfr. MARÍA GARCÍA AMILBURU, “Claves y dimensiones del desarrollo de la persona” En *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Ed. M. RUIZ CORBELLA, Ariel, Barcelona: 2003, 34.

<sup>94</sup> Cfr. MARÍA GUDÍN, *Cerebro y afectividad*. (Pamplona: Eunsa, 2001), 25.

<sup>95</sup> POLO, L. (2017). *Persona y libertad*. Obras completas. Vol. XIX. Pamplona: Eunsa, 152.

<sup>96</sup> Cfr. IBÍD., 152.



más ternura por el otro, en cuanto que se le quiere más con la voluntad. Por tanto, lo que Polo señala, en conformidad con la dualidad del ser humano, es que el perfeccionamiento de la voluntad redundará en la afectividad, mejorándola<sup>97</sup>.

### **Referencias bibliográficas:**

- Ahedo, J. (2013). La necesidad de educar según el hábito de la sindéresis, *Metafísica y Persona. Filosofía, conocimiento y vida*, nº 10, 125-144.
- Ahedo, J. (2018). Las relaciones interpersonales como clave para la educación de la virtud en la familia, *Studia Poliana*, n. 20, 99-120.
- Alvira, R. (1988). *Reivindicación de la voluntad*. Pamplona: Eunsa.
- Alvira, R. (2004). *El lugar al que se vuelve. Reflexiones sobre la familia*. Eunsa, Pamplona, 2004.
- Altarejos, F. y Naval, C. (2000). *Filosofía de la educación*. Pamplona: Eunsa.
- Altarejos, F. (2004). Autorregulación e integración: dos propuestas en la educación de la afectividad. (D. Goleman y Tomás de Aquino), *Estudios de Educación*, 7, 45-66.
- Altarejos, F. (2009). Cambios y expectativas en la familia en La familia como ámbito educativo, ed. A. Bernanl, Rialp, 17-59.
- Beltramo, C. (2018). *Apasionados por amar al mundo. Educación del carácter y emocional para las nuevas generaciones*. Pamplona: Eunsa.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Castillo, G. (1996). La unidad de la vida humana (Aristóteles y Leonardo Polo), *Anuario Filosófico*, 29, 415-426.
- Castillo, G. (2015). La normalidad afectiva en la educación de los hijos. *Estudios sobre Educación*, nº. 25, 151-166.

---

<sup>97</sup> Cfr. IBÍD., 152.

- García, M. (2003). *Claves y dimensiones del desarrollo de la persona*. En Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir. Ed. M. Ruiz Corbella, Ariel, Barcelona, 15-34.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Debolsillo.
- Goleman, D. (2017). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Debolsillo.
- González, A. M. (2011). Naturaleza de una concepción cognitivo-práctica de las emociones, *Pensamiento*, vol. (67) 253, 487-516.
- González-Umeres, L. (1996). Ayudar a crecer. Notas sobre la educación en el pensamiento de Leonardo Polo, *Anuario Filosófico*, 29, 695-708.
- Gudín, M. (2001). *Cerebro y afectividad*. Pamplona: Eunsa.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Madrid: Dykinson.
- Ibáñez-Martín, J.A. "Libertad y autoridad en la familia" en *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*, ed. E. Gervilla, 2003, Narcea, Madrid, 81-92.
- Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Madrid: Aguilar.
- Menéndez, D. (2018). Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. *Revista española de pedagogía*, 76 (269), 7-23.
- Moscoso, A. I. (2015). *¿Es la felicidad personal resultado de una vida virtuosa?* En *El hombre como solucionador de problemas. Investigaciones en torno a la antropología de Leonardo Polo*, coords. Sellés, J. F. Cuadernos de Pensamiento español, nº 57, 87-94.
- Orón, J.V. (2015). *Consecuencias de la dinámica de la integración de la acción humana en Leonardo Polo*. En *El hombre como solucionador*

- de problemas. Investigaciones en torno a la antropología de Leonardo Polo.* Sellés, J. F. (2015). 201-216.
- Pinckaers, S. TH. (1971). *La renovación de la moral. Estudios para una moral fiel a sus fuentes y a su cometido actual.* Estella: Verbo divino.
- Polo, L. (1996). *Sobre la existencia cristiana.* Pamplona: Eunsa.
- Polo, L. (1997). *Ética hacia una versión moderna de los temas clásicos.* 2ª ed. Madrid: Unión editorial.
- Polo, L. (2006). *Ayudar a crecer. Cuestiones filosóficas de la educación.* Pamplona: Eunsa.
- Polo, L. (2007). *Quién es el hombre. Un espíritu en el tiempo.* 6ª ed. Madrid: Rialp.
- Polo, L. (2011). *La esencia del hombre.* Pamplona: Eunsa.
- Polo, L. (2013). *Lecciones de ética.* Pamplona: Eunsa.
- Polo, L. (2015). *Epistemología, creación y divinidad.* Vol. XXVII. Pamplona: Eunsa.
- Polo, L. (2016). *Nominalismo, idealismo y realismo. Obras completas.* Vol. XIV. Pamplona: Eunsa.
- Polo, L. (2017). *Persona y libertad. Obras completas.* Vol. XIX. Pamplona: Eunsa.
- Rodríguez, A. y Vargas, A. (2013). La familia a la luz del carácter personal. *Estudios sobre Educación*, nº 25, 49-67.
- Sellés, J.F. (1997). Hábitos, virtudes, costumbres y manías, *Educación y Educadores*, nº 1, nº. 1, 37-48.
- Sellés, J. F. (2006). *Antropología para inconformes.* Madrid: Rialp.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence, *Imagination, Cognition and Personality*, Vol 9, Issue 3, 185–211.
- Varela, R. (1997). Cultura y comportamiento, *Alteridades*, vol. 7, núm. 13, 47-52.
- Yepes, R. (1996). *Fundamentos de antropología.* Pamplona: Eunsa.