



UNIVERSIDAD DE NAVARRA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

MAYTE DASOY MUT

**LA EDUCACIÓN COMO CREMIENTO
UNA PERSPECTIVA DESDE LA ANTROPOLOGÍA DE
LEONARDO POLO**

Tesis de Doctorado dirigida por:

Director: Prof. Dr. Alfredo Rodríguez Sedano

Codirector: Prof. Dr. Juan Fernando Sellés

PAMPLONA 2015

ÍNDICE

ÍNDICE	3
INTRODUCCIÓN	7
PREÁMBULO	15
CAPÍTULO I. EDUCAR: AYUDAR A CRECER	19
1. BREVE RECORRIDO POR LA HISTORIA DE LA FILOSOFÍA	23
1.1. Grecia clásica	23
1.2. Cristianismo	28
1.3. Edad Media	33
1.4. Edad Moderna.....	38
1.5. Edad Contemporánea	40
2. LA DISTINCIÓN ENTRE ALGUIEN Y ALGO	45
3. LA ANTROPOLOGÍA TRASCENDENTAL DE LEONARDO POLO.....	51
3.1. Las dualidades	52
3.2. Los trascendentales personales.....	58

4. LA PERSONA COMO COEXISTENCIA	94
5. A MODO DE CONCLUSIÓN	99
CAPÍTULO II. EL HOMBRE COMO SER DUAL.....	101
1. LA COEXISTENCIA HUMANA ES DUAL	103
2. LA DISTINCIÓN ENTRE DUALIDAD Y DUALISMO	109
3. EL SENTIDO ASCENDENTE DE LA DUALIDAD.....	116
4. EL CARÁCTER DE ADEMÁS.....	118
5. LA DUALIDAD RADICAL HUMANA NO CULMINA	122
6. A MODO DE CONCLUSIÓN	126
CAPÍTULO III. CRECIMIENTO Y SOCIEDAD: EDUCACIÓN	127
1. LOS ACTOS DE LA VOLUNTAD	129
2. EL CRECIMIENTO DE LA VOLUNTAD: LAS VIRTUDES	137
3. VIRTUD Y EDUCACIÓN.....	146
3.1. COMPONENTE MATERIAL.....	150
3.1.1. Formación estética.....	150
3.1.2. Formación afectiva	152
3.2. COMPONENTE FORMAL.....	156
3.2.1. Formación moral y cívica	161
3.2.2. Formación intelectual.....	168
4. A MODO DE CONCLUSIÓN	172

CAPÍTULO IV. EDUCACIÓN PERSONALIZADA Y HÁBITO DE SABIDURÍA	175
1. LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA: VÍCTOR GARCÍA HOZ.....	176
1.1. La persona humana como singularidad, autonomía y apertura..	182
1.2. Finalidad de la educación personalizada	203
1.3. La felicidad y la alegría como fin de la educación	212
2. LA EDUCACIÓN PERSONAL: LEONARDO POLO	236
2.1. La educación como manifestación de amor	240
2.2. Educación familiar.....	243
3. A MODO DE CONCLUSIÓN	246
CAPÍTULO V. LA FAMILIA: PRIMER ÁMBITO DE EDUCACIÓN PERSONALIZADA.....	249
1. RASGOS CARACTERÍSTICOS DE LA FAMILIA.....	250
2. EDUCACIÓN PERSONAL DESDE LA AMISTAD.....	265
3. LOS FINES DE LA FAMILIA.....	271
4. RASGOS COMUNITARIOS QUE CARACTERIZAN A LA FAMILIA	283
4.1. Respeto del amar.....	284
4.2. Respeto del conocer	287
4.3. Respeto de la libertad	288
4.4. Respeto de la coexistencia.....	290
5. LA FAMILIA ENTRAMADO DE RELACIONES INTERPERSONALES.....	291
5.1. Formación de una comunidad de personas.....	292
5.2. Servicio a la vida	293
5.3. Participación en el desarrollo de la sociedad.....	295

5.4. Participación en la vida y misión de la Iglesia	297
6. A MODO DE CONCLUSIÓN	298
CONCLUSIONES	303
BIBLIOGRAFÍA	311
I. FUENTES	311
II. AUTORES CLÁSICOS	313
III. FUENTES SECUNDARIAS	313

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende abordar, por una parte, la noción de *educación como "ayudar a crecer"*, explicada desde la aportación que Leonardo Polo realiza con su *Antropología trascendental*. El autor nos hablará de una distinción radical, pero Polo aplicará al ser humano la distinción real que Tomás de Aquino descubrió entre el *acto de ser* y *esencia*. Dicha distinción, como veremos, supondrá importantes aportaciones a la antropología, y especialmente al tema que nos compete, esto es, a la educación como ayudar a crecer. A partir de esta dualidad podremos hablar de crecimiento irrestricto en el ser humano. Este crecimiento se llevará a cabo tanto a nivel de la esencia como a nivel del acto de ser. El crecimiento de la esencia, del cual nos ocuparemos en la presente investigación se llamará *esencialización*, mientras que el crecimiento del acto de ser personal se conocerá con el nombre de *optimización*, pero no nos centraremos en él en este proyecto. Por otra parte, una vez explicada la educación como "ayudar a crecer", veremos *qué aporta la antropología de Polo al concepto de educación personalizada*. Para ello recurriremos al *hábito de la sabiduría* como condición de posibilidad de ésta educación.

El objetivo prioritario de este estudio es tratar la educación como la ayuda ofrecida para el crecimiento de la esencia humana. Tal esencia entendida como el perfeccionamiento de la naturaleza humana, y concretamente de las dos potencias que por su inmaterialidad son susceptibles de crecimiento irrestricto -inteligencia y voluntad- se perfecciona a través de la adquisición de *hábitos* y de *virtudes*,

respectivamente. Nos centraremos concretamente en las virtudes de la voluntad, pues la adquisición de éstas, a diferencia de los hábitos intelectuales, no se da de una vez por todas y para siempre, sino que es necesario que la persona las ejerza constantemente para adquirirlas. El conocimiento de uno mismo será elemento clave en la adquisición de las virtudes y precisamente aquí, el educador jugará un papel imprescindible, el de ayudar a la persona a conocerse mejor, para que los educandos vayan adquiriendo hábitos y virtudes y así puedan destinarse libremente a los demás. Crecer a nivel de esencia es crecer a nivel de manifestación externa. Se trata de crecer en virtudes para que cada uno de nosotros podamos manifestar de la mejor forma el quién que cada uno somos. De ahí que tratemos, ya en el cuarto capítulo, un apartado en el que se relacione la educación y sociedad. Intentar esclarecer, a la luz de la propuesta de la *Antropología trascendental*, la educación como “ayudar a crecer” será el objetivo principal de este trabajo.

Por lo que a la *metodología* se refiere, hay que indicar que se trata de un trabajo teórico. La metodología utilizada es una metodología expositiva de la propuesta llevada a cabo por Leonardo Polo en su *Antropología trascendental*. Las implicaciones prácticas de estas aportaciones en el ámbito educativo son innumerables. Ahora bien, si cada persona es única e irrepetible, no parece oportuno hablar de métodos didácticos cerrados. Ésta es la razón por la que en este trabajo no se ha propuesto ningún programa que facilite la consecución del objetivo propuesto: “ayudar a crecer”. Más bien, en la adaptación personalizada de cualquier método educativo llevado a cabo en un aula, encontramos la implicación práctica de la propuesta que efectuamos.

Debido a la complejidad que se encuentra en la Antropología trascendental, hemos considerado oportuno dedicarnos de manera

sucinta a la exposición teórica de aquellos elementos de dicha Antropología que nos parecen suficientes y necesarios para abordar el objetivo que nos hemos propuesto.

Nuestra intención no es sugerir modelos estándares para el docente, pues cada docente, al ser único e irrepetible, buscará soluciones también irrepetibles. Nuestra pretensión se centra más bien en un propósito de largo alcance: si sabemos en qué consiste “ayudar a crecer”, resultará más fácil diseñar los mecanismos necesarios para ponerlo en práctica. Esta es la razón de por qué hemos centrado la atención en aquellos aspectos de la *Antropología trascendental* poliana que puedan ser más útiles al lector que se acerca por primera a una propuesta de este tipo.

Con todo, y obviamente, nuestra intención no es meramente especulativa, pues hemos querido ahondar en la temática con el propósito de arrojar luz sobre la práctica educativa. No en vano una buena teoría si no es práctica realmente no es buena teoría. Por esta razón, recalamos en la propuesta de Polo, que no es cerrada, sino que está abierta a nuevos descubrimientos. De este modo, teoría y práctica estarán en continua retroalimentación. En otras palabras, a diferencia del planteamiento kantiano donde se da la escisión entre razón teórica y razón práctica, subordinando además la razón práctica a la voluntad, para Polo no hay escisión entre razón teórica y práctica, sino subordinación de la verdad práctica a la teórica. Solucionamos problemas prácticos para que la vida activa se subordine a la vida contemplativa y, de este modo, la contemplación no choque con inconvenientes. La razón teórica -así es como la trataremos en este trabajo- es condición y finalidad de la práctica, y consecuentemente, ésta se debe supeditar a la teórica.

Respecto de la *bibliografía principal* utilizada, acudiremos a las obras de Polo que hacen más referencia al tema que tratamos. Deja-

mos fuera de consideración aquellas otras obras que se alejan expositivamente de nuestro objetivo. Respecto a la *bibliografía secundaria* seguimos un criterio similar: tomaremos en consideración aquellas obras que arrojen algo de luz sobre aquellos aspectos que hacen referencia a las sugerencias de Polo y tienen que ver con el trabajo que queremos abordar. Somos conscientes de la ingente bibliografía que, con el paso del tiempo, se va generando respecto al pensamiento de Polo; pero no es menos cierto que la consideración de todo ese aparato bibliográfico nos apartaría del objetivo inicialmente propuesto.

Como preámbulo -y puesto que nuestra investigación la basamos en la propuesta de un autor concreto, a saber, Leonardo Polo para muchos desconocido-, dedicaremos las primeras páginas a realizar un pequeño acercamiento a la vida y a la obra de este autor.

El *primer capítulo* lo dedicaremos inicialmente a hacer un pequeño recorrido histórico sobre cómo se ha visto al hombre, cuál ha sido la concepción humana que de él se ha tenido a lo largo de la historia. Ahora bien, como nuestro trabajo se sustenta *ab initio* en las aportaciones que encontramos en la *Antropología trascendental* poliana, será pertinente que exponamos aquellas ideas principales que nos ayudarán a arrojar luz sobre el concepto de *educación*, entendida como “ayudar a crecer”; de ahí que dediquemos la segunda parte del primer capítulo a éste propósito.

En el *segundo capítulo* se expondrá quién es el sujeto de crecimiento; nos centraremos en la distinción real, anteriormente aludida, entre acto de ser personal y la esencia humana. También en la distinción entre el alguien y el algo, aunque esta última provenga de otra fuente, a saber, el pensamiento de Spaemann, cuya antropología es, en parte, compatible con la de Polo, a saber, en que distingue entre persona y naturaleza en el hombre. Sin embargo, existen entre ambas puntos irreconciliables, puesto que el sentido del ser personal es para

el pensador alemán ocuparse de su esencia, lo cual le lleva a considerar que la ética sea más relevante que la antropología, asunto que en modo alguno acepta Polo. Explicaremos también al ser humano como un ser dual en contraposición a como lo entienden los dualismos.

La dualidad, tal y como la entiende Polo, nos conduce a entender que la persona es coexistencia y, por consiguiente, apertura. Es decir, la coexistencia conlleva ese carácter de '*además*' que es justamente apertura, no que sea '*además de*', lo que nos permitirá abordar la educación como un crecimiento irrestricto.

En esta apertura la persona se encuentra con su esencia y naturaleza humanas; es decir, con el '*disponer*' (la esencia) y lo '*disponible*' (la naturaleza). Esta distinción apunta a una dualidad que no hemos de perder de vista en la educación: la diferencia entre la '*vida recibida*' y la '*vida añadida*'. La importancia de esta distinción radica en que nos permite abordar la educación no sólo como adaptación, sino principalmente como *crecimiento* que requiere de un entorno para crecer.

Dicho crecimiento esencial se lleva a cabo a través de *hábitos* de la inteligencia y de las *virtudes* de la voluntad. También a través de la maduración del yo o *personalidad*. La misma noción de hábito, al ser de cada quién, nos impide entender el crecimiento como algo procesual. En otras palabras, estandarizar la educación es reducirla a una de sus dimensiones: la *enseñanza*; dejando fuera la dimensión que facilita y procura el crecimiento de cada quien: la *formación*. En términos aristotélicos podríamos decir que apostar por la enseñanza sería tener en cuenta únicamente la dimensión *poiética* de la educación. En cambio, cuando comparece la formación, tenemos presente la dimensión *práctica* necesaria para que se dé el crecimiento de cada quién. El inconveniente que conlleva entender la educación exclusivamente como *poiesis* es no recoger las distinciones personales de

quienes comparecen como agentes de la educación, en este caso los alumnos.

De acuerdo con la distinción real entre acto de ser y esencia en el hombre, hablaremos de un crecimiento de la esencia llamado *esencialización*¹ y del crecimiento del acto de ser persona como la *optimización*².

En el *tercer capítulo*, nos ocuparemos del perfeccionamiento de la voluntad a través de las virtudes. Estudiaremos el componente formal y el componente material de la virtud. Este modo de acercarnos a la virtud nos facilita sumamente entender la importancia que tiene el discurso de la educación en virtudes y, por consiguiente, las consecuencias negativas que tiene para la educación, que es lo mismo que decir para quien se educa y para la sociedad en la que se manifiesta. A través de los componentes de la virtud, se aprecia la importancia que tiene para el educando la formación estética, afectiva, intelectual y moral. Veremos también qué relación se establece entre la virtud y el bien.

En el *cuarto capítulo* nos introduciremos en la noción de 'educación personalizada' que Víctor García-Hoz propone, y veremos qué puede aportar la filosofía de Polo a dicho concepto. A nuestro modo de ver, hay que hablar de una ampliación poliana a dicha noción. En efecto, veremos cómo la 'educación personalizada' propuesta por García-Hoz quedará enriquecida con la *Antropología Trascendental* de Polo. Hablaremos de una educación personal como manifestación de amor.

¹ Cfr. POLO, L., *Ayudar a crecer*, Pamplona, Eunsa, 2006.

² Cfr. POLO, L., *Presente y futuro*, Madrid, Rialp, 1993.

Para terminar, en el *quinto y último capítulo*, trataremos de la familia como primer ámbito de esa educación personal. Tras intentar describir algunos de los rasgos de la familia, pasaremos a explicar lo que a nuestro modo de ver podríamos considerar como fines de la familia.

Como ya se ha dicho anteriormente, pensamos que iniciar este estudio a través de un breve recorrido por la historia para conocer la concepción del hombre que se tenía en el pensamiento occidental, nos puede servir de ayuda para entender lo que se expondrá a lo largo de nuestro trabajo. Vaya por delante algo que es obvio: al tratar del hombre hacemos referencia, indistintamente, a la doble tipología en la que se manifiesta inicialmente el ser humano: varón-mujer.

Parece claro que la fundamentación antropológica sobre la que vamos a asentar nuestro estudio, no es la única ni la decisiva. Es aquella que nos ha parecido más conveniente, sin por ello ignorar que hay otras alternativas que han estado y siguen estando vigentes. Nuestro objetivo es, por consiguiente, ver las implicaciones educativas que contiene la *Antropología trascendental* de Leonardo Polo.

No puedo concluir esta Introducción sin antes agradecer en primer lugar a mis directores, Dr. Alfredo Rodríguez Sedano y Dr. Juan Fernando Sellés, por todo el esfuerzo que han dedicado en la corrección de la tesis y, sobre todo, por el apoyo recibido durante todo el proceso de elaboración de la misma. Por otra parte, agradecer asimismo, pero de manera muy especial, a mi marido y a mi familia el apoyo recibido durante este tiempo de elaboración del proyecto, que en todo momento me han brindado la ilusión y el entusiasmo que todo doctorando necesita para seguir adelante con esta labor. A la Facultad de Educación y Psicología que supo acogerme y facilitarme la posibilidad de llevar a cabo este proyecto. A todos ellos y a cada uno mi más sincero agradecimiento.

PREÁMBULO

Como preámbulo, y puesto que nuestra investigación la basamos en la propuesta de un autor concreto, a saber, Leonardo Polo para muchos desconocido, lo dedicaremos a hacer un pequeño acercamiento a la vida y la obra de este autor.

Leonardo Polo Barrena nace en Madrid en 1926. Transcurridos los años y tras estallar la Guerra Civil Española la familia se traslada a Albacete. Al finalizar la contienda la familia vuelve a Madrid, a excepción de su padre que se ve obligado a exiliarse primero a Nicaragua y después a Chile.

Al regresar a Madrid, Leonardo Polo prosigue sus estudios de bachillerato, y en 1945 decide estudiar Derecho. Tras haber concluido los cursos de doctorado de esta carrera universitaria, cursó la licenciatura de filosofía. Se le considera un filósofo autodidacta, pues lee por su cuenta a los pensadores más relevantes de la historia de la filosofía, los que pasan por clásicos: Aristóteles, Tomás de Aquino, Descartes, Spinoza, Leibniz, Kant, Hegel, Marx, Freud, Nietzsche, Husserl, Heidegger... Intentará ir más allá de las propuestas de éstos y rectificar sus posibles errores.

Es en 1950 cuando descubre en Madrid, el método de su filosofía, conocido con el nombre del *abandono del límite mental*. Dicho mé-

todo, aparte de ser una novedad en la historia de la filosofía, será defendido por el autor a lo largo de toda su producción. Leonardo Polo cae en la cuenta que el conocimiento objetivo, el abstractivo, pese a ser de gran ayuda, es limitado. Que el conocer humano sea limitado es un tópico en toda la historia de la filosofía, pero la gran aportación de Polo será descubrir que el conocimiento objetivo sea limitado y como se puede superar ese límite. Con el conocimiento objetivo conocemos parte de la realidad, pero no la realidad tal cual es, pues al conocer la idea de algo, detengo ese algo en mi mente y, sin embargo, en la realidad ese algo sigue moviéndose. De lo cual el autor extrae también que debe haber una distinción entre acto de ser y esencia, pues si fuesen lo mismo al conocer algo de la esencia conocería también el ser. Detenemos a explicar aquí en qué consiste dicho método sería el objetivo de otro trabajo de investigación. Aquel lector que quiera saber más acerca del método, sirva de referencia la obra de Corazón³.

Entre 1952 y 1954 Polo se dedicó a profundizar en éste método, pero ahora desde Roma. Los años romanos son años de pensamiento intenso, de lectura y sobre todo de escritura. Al regresar de la capital italiana se incorpora a la Universidad de Navarra, donde fue uno de los fundadores de la Facultad de Filosofía, pero será en 1959, a sus 33 años cuando obtendrá la licenciatura de Filosofía en La Universidad de Barcelona. Parece tarde, pero Polo aprovecha el tiempo, pues en 1961, a sus 36 años obtendrá el doctorado de filosofía en Madrid y en 1966, cuando contaba 40, obtuvo la cátedra de Fundamentos de Filosofía en la Universidad de Granada. Dos años más tarde, en 1968, regresó a la Universidad de Navarra, donde desarrollo mayoritaria-

³ Cfr. CORAZÓN, R., *El pensamiento de Leonardo Polo*, Madrid, Rialp, 2011.

mente su magisterio. Aprovechó los periodos vacaciones estivales de la universidad de Navarra para ir a impartir diversos cursos de filosofía a universidades latinoamericanas como la Panamericana (México), La Sabana (Colombia), Piura (Perú) y Los Andes (Chile). Especialmente por sus 18 años de dedicación veraniega a la universidad de Piura, fue nombrado Doctor Honoris Causa por este centro académico en 1994.

Polo se declara pensador realista de inspiración claramente aristotélica. También se le podría considerar como seguidor de Tomás de Aquino en metafísica, ética, teoría del conocimiento... pero, sobre todo, en antropología, pues Polo aprovechará la distinción real que Tomás de Aquino establece entre *actus essendi* y *essentia*, para aplicarla en los estudios sobre el hombre. Disponemos de más de 40 libros suyos publicados, que se reunirán en los 27 volúmenes de sus obras completas. Con todo, su obra cumbre está la conforman los dos volúmenes es la *Antropología trascendental*. En el volumen I hablará sobre la persona humana, expondrá los trascendentales personales (la coexistencia, la libertad, el conocer y el amar), mientras que en volumen II el tema estudiado será la esencia humana y sus manifestaciones externas. En él nos hablará del perfeccionamiento de la esencia del hombre a través del perfeccionamiento de la inteligencia con los hábitos intelectuales y el perfeccionamiento de la voluntad con las virtudes.

Polo es considerado como un pensador profundo e insólito para la época que le ha tocado vivir, pues estudia desde dentro las aportaciones más notables de los grandes pensadores, sin proceder con ellos a la manera de sus especialistas, sino aportando una visión global nada común de cada uno de ellos, integrando a la par las diversas ramas de la filosofía. Tal vez ahí resida su proeza, lo cual denota su profundidad y enorme capacidad de síntesis.

Ha fallecido recientemente en Pamplona, el 9 de febrero del 2013, una semana después de haber cumplido los 87 años.

CAPÍTULO I. EDUCAR: AYUDAR A CRECER

Como bien es sabido, definir qué es la educación es un tema bastante complejo. Por eso, si nos dedicáramos a preguntar a un grupo de personas qué entienden por educación, nos podríamos llegar a encontrar tantas definiciones como personas preguntadas.

El objetivo de éste trabajo no es tanto construir una definición del término desde lo que han entendido diversos autores a lo largo de la historia por educación, como intentar esclarecer la idea de educación desde la perspectiva que aporta Leonardo Polo como “ayudar a crecer”⁴ (2006b, p. 35). Pues, de acuerdo con Rodríguez y Altarejos, (2009, p. 91), “en esa expresión se condensa todo un saber pedagógico en la medida en que alude directamente a un implícito sumamente importante, a saber, que *el ser humano es capaz de crecer*”⁵.

Concebir la educación como crecimiento no es una idea original de Polo. Sin embargo, sí que es novedoso el planteamiento de Polo, pues al distinguir el autor en el ser humano entre el acto de ser y la esencia, nos hablará de un crecimiento esencial *-esencialización-* y un crecimiento del ser *-optimización-*. Estudiar la relación que hay entre

⁴ POLO, L., Ayudar a crecer, Pamplona, Eunsa, 2006, p. 35.

⁵ RODRÍGUEZ, A, - ALTAREJOS, F., "La libre donación personal: libertad íntima y libre manifestación humana desde la filosofía de la educación de Leonardo Polo" En González Ginocchio, D. "Metafísica y libertad", *Anuario Filosófico*, nº 214 (2009) p. 91.

la esencialización y la educación será el objetivo de la presente investigación. Se trata de esclarecer el concepto de educación como ‘ayudar a crecer’ desde la propuesta de Leonardo Polo.

En este trabajo vamos a centrarnos en el crecimiento que hace referencia a la *esencia* humana. Dicho crecimiento consiste en la acción que realiza la persona al perfeccionar la naturaleza que tiene y radica en el crecimiento irrestricto de las facultades superiores — inteligencia y voluntad— a través de los hábitos y de las virtudes, respectivamente. “De este modo, lo más elevado en la esencia es la virtud”⁶. Dejaremos para otros estudios cómo se lleva a cabo el crecimiento personal, diferenciado del crecimiento esencial, que es el que aquí trataremos, pues ateniéndonos a la distinción radical entre acto de ser y esencia⁷, la persona no es su esencia. Defender que el hombre puede crecer, significa, en el fondo, que hay algo en el hombre que nos es dado y algo que vamos logrando, que queda por edificar o como afirma un Millán-Puelles, “el ser humano no está del todo hecho terminado pero tampoco está del todo por hacer”⁸.

A partir de dicho planteamiento nos apoyaremos en la propuesta que Polo lleva a cabo en su Antropología trascendental. También atenderemos a lo que indican otros autores que conocen su pensa-

⁶ RODRÍGUEZ, A. y ALTAREJOS, F., "La libre donación personal: libertad íntima y libre manifestación humana desde la filosofía de la educación de Leonardo Polo" en González Ginocchio, D. "Metafísica y libertad", *Anuario Filosófico*, nº 214 (2009) p. 91.

⁷ Cfr. TOMÁS DE AQUINO, *De veritate*, q.1 a.1 ad. sc 3: “Ad tertium dicendum quod cum dicitur: diversum est esse, et quod es, distinguitur actus essendi ab eo cui ille actus convenit”.

⁸ MILLÁN-PUELLES, A., *La estructura de la subjetividad*, Madrid, Rialp, 1967, p. 412.

miento, pues nos parece que puede ser foco de luz para ayudarnos a esclarecer que se quiere decir cuando nos referimos a la educación como “ayudar a crecer”. Dicha propuesta antropológica aborda al ser humano desde la distinción que el Aquinate hace entre *acto de ser* y *esencia* y, por tanto, distinguiendo el *quién* de la persona y sus *manifestaciones*. El concepto de persona que aquí propondremos será la de un educando abierto a la trascendencia; es decir, la intimidad personal o espíritu, que está más allá de lo físico.

Ayudar a crecer, ¿en qué?, ¿a quién?, ¿por qué? Son algunas de las cuestiones que se plantean al inicio de esta investigación. Nótese sin embargo, la ausencia del *cómo* ayudar a crecer. Dicha ausencia no se debe a un descuido, sino que es intencionada. La razón de ello estriba en que con cierta frecuencia, en el campo educativo, el pragmatismo imperante conlleva una ausencia de los fundamentos teóricos que sostienen los procedimientos, los *cómo*, actuando -no pocas veces- sin saber muy bien hacia dónde vamos y qué perseguimos al introducir tal o cual metodología, convirtiéndose el trabajo del educar en un trabajo “a ciegas”. Por eso hemos decidido hacer del presente trabajo, una investigación teórica, no para teorizar sin más alejándose de la realidad de la práctica educativa -pues dicho trabajo tendrá muchas implicaciones prácticas-, sino que lo que se intenta es esclarecer en qué consiste ése quehacer educativo para dotar de sentido todas las implicaciones prácticas. Lo que se pretende es arrojar un poco de luz sobre lo que entendemos por educar como “ayudar a crecer”, para que desde ahí vayamos mejorando las prácticas educativas.

Una vez esclarecida dicha expresión, las mejoras que se puedan producir en el terreno práctico vendrán casi por sí solas. En la medida en que el educador conozca cual es la finalidad de su acción, hacia dónde va o qué persigue con la tarea de educar, conseguirá dotar de

sentido el quehacer educativo. Sólo de éste modo preguntas como ¿de qué sirve organizar el aula así?, ¿por qué utilizar éstos materiales didácticos o los otros?, ¿por qué introducir las tics en el aula?, ¿por qué ése horario?, ¿por qué la formación del profesorado?, e incluso, ¿por qué la presencia del educador en el aula y qué hay de los demás educadores o es que sólo ayuda a crecer el profesor?, ¿quiénes son los demás agentes? etc., podrán obtener respuesta, sólo conociendo quién crece y por qué crece (y esto pertenece al ámbito de lo teórico) lograremos que todos nuestros cómoos tengan sentido y no sean vacíos.

Partimos, por consiguiente, de la idea de que sólo el ser humano es susceptible de educarse y ser educado, puesto que “la educación tiene que ver con la verdad y el error, con lo bueno y lo malo, con lo bello y lo feo y hasta si me apuran con el ser y con la nada”⁹, ya que a diferencia de los animales, en él se puede llevar a cabo un crecimiento irrestricto en el plano de la esencia¹⁰. Pero ¿a qué nos referimos cuando hablamos de esencia? Con el objetivo de que alguien ajeno a la propuesta antropológica por la que hemos optado se familiarice con la nomenclatura que vamos a utilizar, en este capítulo, comenzaremos con un breve recorrido histórico sobre la concepción que se ha tenido de persona a lo largo de los siglos, para ver qué aporta esta propuesta antropológica a lo expuesto. Después del recorrido por los diversos períodos, finalizaremos el capítulo tratando de

⁹ FULLAT, O., SARRAMONA, J., *Cuestiones de educación*, Barcelona, Ceac, 1982, p. 30.

¹⁰ Cfr. RIAZA, C., “Crecimiento irrestricto y libertad en el pensamiento de Leonardo Polo”, en *Anuario Filosófico*, nº 29 (1996) 985-991.

exponer tres ideas principales acerca de la propuesta antropológica de Leonardo Polo.

1. BREVE RECORRIDO POR LA HISTORIA DE LA FILOSOFÍA

Difícil es negar para quien se ha acercado un poco al saber que se pregunta sobre quién es el hombre, que desde siempre, desde que el hombre ya no es homínido sino hombre, nuestros antepasados se preguntaron por su origen y su fin o destino. ¿Quién no se ha preguntado alguna vez de dónde vengo y a dónde voy? A continuación trataremos de exponer, sin pretender realizar un estudio exhaustivo puesto que no es el cometido de la presente obra, qué idea se tenía del hombre en los diferentes periodos históricos. Para no alargar demasiado el epígrafe, nos ceñiremos a pensadores occidentales sin entrar en las corrientes orientales. Se trata de un cuadro didáctico para situarse y saber a grandes rasgos qué concepción han tenido del hombre los principales pensadores en las diferentes etapas históricas. Para ello nos hemos servido del recorrido que Sellés hace en una de sus obras¹¹.

1.1. Grecia clásica

Los primeros escritos occidentales sobre estos temas filosóficos provienen de la Grecia clásica. Por aquel entonces, y previo al saber filosófico, existían también otros saberes tales como la mitología o la magia que se preocupaban acerca del hombre. Sin embargo, mientras

¹¹ Cfr. SELLÉS, J.F., *Antropología para inconformes*, Rialp, Madrid, 2007, 2ª ed., 82.

aquellos dos eran saberes prácticos, la filosofía era un saber teórico, no pragmático. Se diferenciaba de la mitología en que mientras ésta se centraba en el pasado (el presente para ella es consecuencia del pasado) la filosofía lo hacía en el presente. Del mismo modo también se diferenciaba de la magia porque tampoco ésta se centraba en el presente sino en el futuro. Por lo tanto, había en la Grecia clásica saberes que trataban el tema del hombre como también lo hacía la filosofía, pero diferían de ella en su practicidad (la filosofía no es un saber práctico sino teórico, no perseguimos un fin extrínseco al filosofar) y en poner el fundamento en el pasado (como lo hacía la mitología) o en el futuro (como lo hacía la magia).

La etapa, denominada grecorromana, la cual comprende desde el s.VI a.C hasta el s.V d.C, con tres etapas claramente diferenciadas, la clásica, la helenística y la neoplatónica, entiende el hombre como *animal racional*, lo que nos distingue del resto de los animales es la razón. El pueblo griego era un pueblo humanista según indica Muñoz¹², y la filosofía en esta sociedad era una modalidad del saber, y ésta a su vez se convertía como algo propio del hombre, una tendencia de éste. Se les considera un pueblo humanista ya que toda su cultura giraba en torno al hombre y su armonía con la naturaleza. Intentaron explicar el lugar que el hombre ocupa en el universo, cuáles son sus valores y en función de ellos, establecieron un ideal de hombre¹³. Con ello nació el humanismo. '¿Qué lugar ocupa el hombre en relación al cosmos, al universo?' será la pregunta lanzada por este

¹² Cfr. MUÑOZ, A., "La filosofía y sus opciones", *Anuario Filosófico*, 7 (1974).

¹³ Cfr. RUS, S., "La aparición del humanismo en Grecia y la aportación de Protágoras", *Persona y Derecho*, nº 13 (1985) 123-161.

humanismo. En el intento de dar respuesta a ello se empeñaron muchos autores de la época.

En este período, como se acaba de referir, la razón cobra un valor muy importante. Se afirma que la filosofía nace en Grecia, pues fueron los griegos quienes iniciaron dicha disciplina al afirmar que la inclinación al saber era una inclinación natural del hombre, propio del éste. Por otra parte, se entiende el hombre como *animal social*, inexplicable sin un colectivo. En efecto, no se concibe el hombre en soledad y, por tanto, sin formar parte de *la polis*. Cabe aquí explicar que los griegos, concretamente Aristóteles en *La Política*, al afirmar que el hombre es un ser social por naturaleza, no entiende como tal que el hombre deba vivir en familia y comunidad y que fuera de ella no se entienda como tal, sino que lo que propone Aristóteles es que si no se vive en sociedad la vida del hombre queda coja, sin sentido, porque sólo en sociedad podrá desarrollar las virtudes. Según lo afirmado sólo nos realizaremos plenamente como tales en sociedad¹⁴.

Lo importante en esta concepción es el *tener*; el hombre es el ser que tiene. Pero no deberemos entenderlo como un tener material, un tener cosas, sino que el hombre por ser hombre es poseedor de ciertas cosas que el resto de animales no tienen. Habrá diferentes teneres, de inferior a mayor serían: un tener práctico como el lenguaje; otra posesión serán las ideas, sería el poseer según la inteligencia, tenemos ideas, al pensar paralizamos la realidad siempre en movimiento y obtenemos ideas, inmateriales e imperecederas que no están sujetas al tiempo. Gracias a este descubrimiento surgió la filosofía¹⁵. Descubrieron que había verdades que superaban el tiempo. Por encima de

¹⁴ Cfr. CRUZ PRADOS, A., *Ethos y polis*, Pamplona, Eunsa, 2007, pp. 197-198.

¹⁵ Cfr. SELLÉS, J.F., *Antropología para inconformes*, ed. Cit., 83.

este tener nos encontraríamos con el tener propio de la virtud; superior, porque es considerado más interno.

Sin embargo, y aquí entra en juego la aportación de Polo, el llamado conocimiento objetivo o intencional a través del cual tenemos ideas es limitado, puesto que conoce la realidad aspectualmente, pero no lo radical de ella. Además, en dicho conocimiento, como las operaciones se conmensuran con el objeto conocido, éstas son detenidas, no crecientes. Tras este conocer existe otro superior al de las operaciones cognoscitivas. Polo defiende la superioridad del tener propio de los hábitos: “Si el conocimiento limitado es el conocimiento operativo-objetivo, sólo si además de las operaciones existen otro tipo de actos superiores, que son los hábitos, podemos abandonar el límite: si no, la limitación de nuestro conocimiento sería insuperable”¹⁶. Dicha superioridad es debida a que en el hombre hay diferencia entre el conocer y quién conoce, puesto que de no ser así, sería imposible conocer quiénes somos, ya que lo conocido, nosotros, se conmensuraría con la operación y no ocurre así, puesto que todos o casi todos podemos ver la diferencia entre conocer y conocer que conocemos, esto es, lo que nos permite el abandono de límite mental. El abandono del límite mental es la propuesta que sugiere Polo como método para alcanzar el ser personal a lo que se dedica la *Antropología trascendental*¹⁷.)

El quién no se confunde con la operación, no es la operación, su conocer es una posesión de objeto conocido. Con los llamados hábitos de la inteligencia, poseemos los actos del pensar de la intelligen-

¹⁶ POLO, L., “El conocimiento habitual de los primeros principios”, *Anuario Filosófico*, 10 (1991).

¹⁷ El desarrollo de ésta cuestión puede verse en POLO, L., *Antropología trascendental I: la persona humana*, Pamplona, Eunsa, 2003.

cia, es decir, no es lo mismo conocer, que conocer que conocemos. Este conocer que conocemos corre a cargo de los hábitos intelectuales. Dichos hábitos pueden ser prácticos -en cuya cumbre está la prudencia (conocida como virtud) que dirigirá las otras virtudes-. Pero también hay hábitos intelectuales teóricos -los encabeza el hábito de la sabiduría-. En la cima de los teneres, los griegos situarían estos hábitos. Por tanto, concluiríamos este apartado diciendo que para ellos tenía más peso la inteligencia que la voluntad, pues lo distintivo del hombre es que *tiene "logos"*. Se verá con más detenimiento en los siguientes epígrafes.

Por otra parte, y retomando nuestro recorrido histórico, los autores de la época que podríamos destacar son Sócrates, Platón y Aristóteles, para los tres, aunque cada uno con diferentes matices, lo que más les preocupa es el desarrollo de la virtud. Por tanto, podríamos concluir diciendo que en la Grecia clásica el modelo de hombre que se tenía consistía en un hombre virtuoso. Era considerado así el que cumplía la ley si las leyes eran justas. Dos eran las piezas claves en este contexto: la ley y la virtud, las cuales se daban la mano. Por tanto, en este período, el objetivo de la educación era formar buenos ciudadanos, es decir, formar hombres virtuosos, puesto que cuanto más justos fueran más justas serían las *polis* que ellos configurarían. Esto era así en la Grecia clásica y también en Roma. Un buen gobierno sería aquel que fomentase la adquisición por parte de la juventud de virtudes.

Como vemos dicha idea no nos suena tan lejana. Sin embargo, pese a la importancia de las virtudes y de los otros teneres, ninguno responde al interrogante: ¿quién es el hombre? Nos dice qué tiene, pero no dan una respuesta clara sobre quién es. Será el cristianismo, con el concepto de *persona*, quien se preguntará ya no por lo distintivo del *tener* humano, sino por el *ser* de dicho hombre. El término de

persona, tan polémico durante tantos años, aparecerá con el cristianismo y se irá desarrollando y desvelando poco a poco hasta nuestros días.

1.2. Cristianismo

Aunque los filósofos de la Grecia clásica habían llegado a un estudio profundo acerca del ser, también del ser del hombre, será con el cristianismo con el que se descubre por vez primera la referencia real del término *persona*. Dicho término es considerado un descubrimiento cristiano. Tal como señala Polo “la noción de persona... es cristiana y no hay precedente pagano de ella. La noción de persona se desarrolla dentro del pensamiento cristiano, primero en los padres griegos y después en la teología-filosofía medieval”¹⁸.

El cristianismo resalta la dualidad *ser-tener* como constitutivo del ser humano, donde el ser es referente del tener. Primero es el ser y después el tener. El cristianismo cifrará el núcleo de la concepción del hombre en la filiación divina, en la medida en que la conciencia de la filiación es exclusiva del ser humano. Polo lo explica del siguiente modo: “el hombre es radicalmente hijo, pero no es radicalmente padre. Es obvio que sin padres humanos no hay nueva generación, pero los padres humanos ponen algo de la realidad del hijo, aunque no todo. El alma humana espiritual no procede de los padres humanos. Por tanto, se puede decir que éstos participan de una pa-

¹⁸ Tal como señala Polo “la noción de persona... es cristiana y no hay precedente pagano de ella. La noción de persona se desarrolla dentro del pensamiento cristiano, primero en los padres griegos y después en la teología-filosofía medieval”, en POLO, L., *Introducción a la filosofía*, Pamplona, Eunsa, 1995, p. 199.

ternidad más alta que es la paternidad divina. Así tenemos que desde el inicio de su existencia el ser humano ya está vinculado a Dios. Es hijo de manera plena, y por serlo no basta con los padres humanos, hace falta también la intervención divina, que de entrada es creadora. Por eso el hombre es hijo de un modo completo, en cambio no es padre más que por participación; es decir, es padre porque Dios le ha dotado de la capacidad de serlo”¹⁹.

Ser persona para el cristianismo, es sinónimo de ser hijo de Dios. Ser persona significará, estar abierto, en primer lugar al Creador. El hombre como apertura significa, ser susceptible de elevación, de perfeccionamiento. Porque el hombre a diferencia de las águilas, las ballenas o los almendros está llamado a perfeccionarse. Aquí radicaría el fin último de la educación: ayudar a crecer, ayudar al ser humano. La educación debe ayudar a encontrar la respuesta a la pregunta ¿quién soy?²⁰. Si a conocer de modo natural quien soy ayuda – como veremos- el hábito de sabiduría, al modo de lograr una educación personalizada ayuda el hábito de la sindéresis²¹, pues el cometido propio de este hábito es la “apertura de la persona a lo inferior a ella”²², es decir, hacia “la esencia y la naturaleza humana”²³. Esta

¹⁹ POLO, L., “La esencia humana” , *Anuario Filosófico*, 188 (2006) 44.

²⁰ ALTAREJOS, F., RODRÍGUEZ, A., “La libre donación personal: libertad íntima y libre manifestación humana desde la filosofía de la educación de Leonardo Polo”, González Ginocchio, D. “Metafísica y libertad”, *Anuario Filosófico*, nº 214 (2009) pp. 89-98.

²¹ El hallazgo de la sindéresis se debe a s. Jerónimo, en el siglo IV que la denominó la chispa de la conciencia.

²² SELLÉS, J.F., *Antropología para inconformes*, ed. cit., 573.

apertura consiste en la activación de la inteligencia y de la voluntad y, por medio de ellas, de las facultades sensibles. Otro modo de caracterizar a la sindéresis es entenderla como la puerta que permite que el acto de ser personal se abra a la esencia y a la naturaleza humana. En definitiva, es “la apertura con que cuenta el intelecto agente para iluminar, dirigir, controlar la naturaleza humana”²⁴. Por otra parte, como señala Rafael Corazón, “a esta realidad los modernos la llamaron *sujeto* y los clásicos *alma*”²⁵. Según Polo, el alma está en el orden de la esencia, la sindéresis será el ápice de la esencia humana²⁶. Por eso Polo –como otros autores en el s. XX tales como el segundo Scheler o Nédoncelle, distingue entre alma y espíritu.

De este modo, el ser humano es visto como un ser en apertura, no terminado. De ahí que al hablar de educación se haga referencia a la formación y no exclusivamente a la instrucción. Así entendida, no es adecuado contextualizar la educación exclusivamente al ámbito escolar²⁷. Aquí puede encontrarse una de las razones de por qué este

²³ SELLÉS, J.F., “El conocer personal. Estudio del intelecto agente según Leonardo Polo”, *Anuario Filosófico*, 163 (2003) 126.

²⁴ *Ibid.*, p.107.

²⁵ CORAZÓN, R., “Sobre la esencia Humana”, *Studia Poliana*, Pamplona, Universidad de Navarra, 2004, 6, pp. 211-223

²⁶ POLO, L., “La libertad trascendental”, *Anuario Filosófico*, 178 (2005).

²⁷ Como señala Sarramona, “la educación actual es el resultado de influencias muy diversas, de modo que no son resultado de influencias muy diversas, de modo que no son solamente las instituciones tradicionales de la familia y la escuela las que tienen un peso decisivo en la conformación de los educandos, sino otros organismos de educación no formal y, por supuesto, también los medios de comunicación social y las fuentes informativas de todo tipo” En COLOM, A., BERNABEU, J.L.L., DOMÍNGUEZ, E. y

trabajo no sólo va dirigido a los profesionales de la educación, sino a todas aquellas personas que directa o indirectamente educan.

¿Por qué ser más virtuoso? ¿Por qué conocer más? Éstas y otras muchas cuestiones son las que motivaron este estudio y a estas y otras muchas preguntas son a las que intentaremos dar respuesta a lo largo de éstas líneas. Las respuestas planteadas serán respuestas abiertas, que se puedan rebatir y perfeccionarse a la luz de nuevos descubrimientos, evitando a toda costa caer en dogmatismos. Desde la propuesta de Polo sugeriremos un por qué, pero no pretendemos tener la última palabra, puesto que no es lo propio de la filosofía. Ir investigando, estar abiertos a nuevos descubrimientos para ir enriqueciendo nuestra búsqueda, podría resumir el objetivo de esta investigación. Se trata de proponer una serie de ideas que puedan resultar beneficiosas para esclarecer el sentido de la educación, para, desde la contemplación y desde el pararse a pensar, poder mejorar la acción que aquí nos afecta, esto es, la educación, con la finalidad de que sea lo más favorecedora posible para el ser humano, para los educandos. Cabe recordar aquí que en la acción educativa, pese a que hay un educador y un educando, no hay que olvidar que todos nos educamos, también el profesor puede aprender y mucho de sus alumnos.

Con el cristianismo y sus aportaciones sobre el hombre, podremos distinguir en nosotros mismos la diferencia existente entre naturaleza y persona²⁸. En este sentido es ilustrativa la noción de ‘tipo’

SARRAMONA, J., *Teorías e instituciones contemporáneas de la Educación*, (A.COLOM, Ed), Ariel, Barcelona, 2008, 7ª ed,183.

²⁸ Esta distinción es posible atendiendo a la distinción real entre acto de ser y esencia. Cfr Tomás de Aquino, *De veritate*, q.1 a.1 ad. sc 3: “Ad tertium dicendum quod cum dicitur: diversum est esse, et quod es, distinguitur actus essendi ab eo cui ille actus convenit”.

que propone Leonardo Polo para entender la distinción planteada. Según Polo, el tipo es “el natural de cada uno, su temple, su temperamento, el cariz de sus modos de disponer, la esencia es la finalización de *lo natural* desde la persona y en atención a ella, es decir, la organización que hace coherentes los rasgos del tipo”²⁹. De otra parte, Polo distingue un doble sentido de la noción de ‘tipo’:

a) El primero, radica en la diferencia entre el tipo varón y el tipo mujer, lo que Polo denomina la distinción tipológica básica³⁰. La condición sexuada genera una dualidad típica porque en la especie humana la diferencia sexual es mucho más acentuada que en las otras, principalmente por las connotaciones espirituales³¹. Este sentido integra lo biológico, lo psicológico y lo social³². Este modo de considerar el tipo no es lo que en sociología se entiende por tipo humano. El tipo sociológico sirve para diferenciar un grupo de individuos de otro. Esta noción fue utilizada por Platón y en la sociología moderna es característica la tipología de Weber³³.

b) El segundo, que “cada mujer y cada hombre es un tipo”³⁴. Cada persona, por su carácter irreductible, que la hace irrepetible, hace de su esencia humana un tipo diferente; por eso es válida la te-

²⁹ POLO, L., *Ética: hacia una versión moderna de los temas clásicos*, Madrid, AEDOS-Unión Editorial, 1997, p. 78.

³⁰ POLO, L., “La esencia humana”, *Anuario filosófico*, 170 (2006).

³¹ POLO, L., *Ética: hacia una versión moderna de los temas clásicos*, Madrid, AEDOS-Unión Editorial, 1997.

³² POLO, L., *Ayudar a crecer*, Pamplona, Eunsa, 2006.

³³ IBIDEM.

³⁴ POLO, L., *Ética: hacia una versión moderna de los temas clásicos*, Madrid, AEDOS-Unión editorial, 1997, p.75.

sis antes mantenida de que hay tantos tipos como personas humanas porque biológicamente ningún tipo humano agota la especie³⁵.

Quizás fuese oportuno resaltar que con el Cristianismo también se da una nueva concepción de la Historia, ya no cíclica, sino que cada persona da cabida a la novedad, no podemos prever qué hará esa persona con su libertad, no sabremos qué pasará. Por tanto, ahora ya no importa tanto el pasado ni el presente, sino que se fija la vista sobre todo en el devenir, esto es, en el futuro. El hombre se percibe así mismo como proyecto³⁶.

1.3. Edad Media

Por lo que a la Edad Media se refiere, es una época histórica que abarca desde el S.VIII hasta el S. XIV. Como ya se ha dicho en el punto anterior, el cristianismo introduce en antropología un significado nuevo a un concepto antiguo: *persona*. Los principales autores de esta época, en la Europa medieval dejan constancia en sus escritos de la diferencia que hay entre persona y naturaleza humana. Y al final del periodo medieval se plantea la distinción entre acto de ser y esencia, términos escolásticos que serán utilizados durante siglos. El hombre ya no es entendido sólo como hombre, ahora es también persona, un quién. El hombre ya no se ve como un simple elemento del cosmos, sino que pasa a ocupar un lugar muy importante, convirtiéndose en el centro de lo creado. Por otra parte, un aspecto fundamental y distintivo del ser persona para los autores de la época es la capacidad de

³⁵ POLO, L., *Antropología trascendental I: la persona humana*, Pamplona, Eunsa, 2003.

³⁶ MONDÍN, B., *Antropología filosófica: l'uomo, un progetto impossibile?*, Roma, Pontificia Università Urbanina, 1989.

trascendencia, entendida como la posibilidad de abrirse a Dios. Así lo defendió la escolástica de este periodo.

La época dorada de este período la encontramos en el S.XIII y es precisamente aquí cuando acudimos a la fundación de las primeras universidades. Autor representativo de este periodo fue Tomás de Aquino. Pasaremos a aludir a él a continuación no sólo por sus grandes aportaciones al campo de la filosofía, sino también porque sus obras han sido estudiadas significativamente por Leonardo Polo.

Para entender a un autor y su correspondiente obra es importante primero mirar el contexto en el que el autor vive. Hacia el s. XIII, como ya hemos dicho, nacen las universidades; es un período en el que hay cierto temor por parte de los pensadores e intelectuales cristianos a la doctrina de Aristóteles, pues se ve como una posible amenaza para la fe cristiana, porque si el estagirita lo explica todo, la fe tiene poco que aportar, es decir, parece quedarse sin contenido temático suficiente. Por este motivo, hay un esfuerzo entre los autores de la época para encontrar un equilibrio o mejor dicho para hacer compatible ambos saberes, el que proporciona la filosofía y el que otorga la fe sobrenatural; se trata del vínculo entre razón y fe. Con los progresivos estudios, se descubrió que el pensamiento de Aristóteles se adaptaba al contenido de la fe, convirtiéndose así en un importante apoyo en la profundización de las verdades cristianas. Santo Tomás estudió mucho a dicho autor y llegó a la conclusión que adaptando su filosofía, la aportación del Estagirita a la fe cristiana podría ser de gran utilidad.

De entre las aportaciones del Aquinate al saber filosófico destacamos las siguientes: la capacidad cognoscitiva que nos diferencia a los hombres de los demás animales, a través de la cual no sólo conocemos lo concreto, sino que también podemos acceder a lo universal, e incluso a Dios, acceso que se encuadra en los preámbulos de la fe,

que son aquellas verdades que son básicas para la fe, pero que con la razón también las podemos alcanzar. Relacionado con ello encontramos las cinco vías tomistas de acceso a la demostración de la existencia de Dios. Su peculiaridad radica en que parte de la realidad para llegar hasta la demostración de la existencia de Dios, dando así solución a las hipótesis del agnosticismo³⁷ y del ontologismo³⁸. Pero quizá la aportación que más nos atañe por estar estrechamente relacionada con nuestro tema es la de la diferenciación entre la distinción ya señalada entre *acto de ser y esencia*³⁹. La diferenciación que establece Tomás de Aquino entre ambas sostiene que el acto de ser metafísico se distingue trascendentalmente de la esencia metafísica, pero se trata de una diferenciación de lo trascendental metafísico, es decir que se estudiará el acto de ser en cuanto tal y la esencia en cuanto tal. Sin embargo, Polo buscará ampliar las aportaciones de Tomás de Aquino proponiendo lo 'trascendental antropológico', ya que defiende que lo que diferencia al hombre de los demás seres es la libertad, y dicha no es predicamental o manifestativa, sino radical, íntima o trascendental. Desde aquí Polo establece una doble distinción una distinción (trascendental) entre lo trascendental metafísico y lo trascendental antropológico y una distinción trascendental entre el acto

³⁷ Corriente que defiende que no se puede acceder a través de la razón al conocimiento de lo religioso.

³⁸ Defenderán la existencia evidente e inmediata de Dios, la cual no necesita demostración ninguna.

³⁹ Para una mayor profundización, cfr. HAYA, F., *El ser personal. De Tomás de Aquino a la metafísica del don*, Pamplona, Eunsa, 1997. LOMBO, J. A., *La persona en Tomás de Aquino: estudio histórico y sistémico*, Roma, Apollinare Studi, 2001; GARCÍA-VALDECASAS, M., *El sujeto en Tomás de Aquino*, Pamplona, Eunsa, 2003.

de ser humano y la esencia humana⁴⁰. La libertad será entendida primeramente como estructura ontológica más que como una estructura operativa⁴¹. Es precisamente porque el ser humano es libre que realiza acciones libres.

La filosofía árabe, entre quienes destacan Avicena y Averroes, merece ser destacada en este período. Estos autores “representan las dos formas generales que asumió la filosofía en el Islam: el neoplatonismo aristotelizante y el aristotelismo puro (aunque transformado)”⁴². Ambos pensadores musulmanes pregonaron la idea de la pasividad del conocimiento. El hombre por sus propias fuerzas no puede conocer los grandes temas, necesita que Dios le ilumine. Con ello el hombre se libera de toda responsabilidad ya que todo recae sobre la voluntad de Dios. Esta idea ha influenciado hasta nuestros días. En efecto, todavía persiste la creencia de que el hombre es incapaz de conocer los grandes temas de manera natural. Por tanto, todo lo de este ámbito se relega al campo de la fe. Se trata del error del fideísmo, en exceso difundido, el cual afirma que la persona no puede conocer naturalmente las realidades superiores.

⁴⁰ LOMBO, J., “La persona y su naturaleza: Tomás de Aquino y Leonardo Polo”, *Cuadernos de Anuario Filosófico*, 29 (1996).

⁴¹ CASTILLA, B., “Consideraciones en torno a la noción de persona”, SARMIENTO, A. (ed), *El primado de la persona en la moral contemporánea, XVII Simposio Internacional de Teología de la Universidad de Navarra*, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 1997, pp.153-163.

⁴² Estos autores “representan las dos formas generales que asumió la filosofía en el Islam: el neoplatonismo aristotelizante y el aristotelismo puro (aunque transformado)” en GARCÍA-MARQUÉS, A., “La polémica sobre el ser en Avicena y Averroes latinos” *Cuadernos de Anuario Filosófico*, 20 (1987), p. 73.

En la baja Edad media (S.XV) ya se ha eclipsado la idea del hombre abierto a la trascendencia. La antropología de esta época, desde el S.XIV hasta el S.XVII, fijará su atención en el obrar humano quedando el ser en segundo plano. Ahora los estudiosos del ser humano, más que preguntarse ¿quién es el hombre?, se preguntarán ¿cómo actúa? Acudiremos en estos siglos a un reduccionismo acerca del hombre. Así lo encontramos con dos grandes corrientes; por un lado el naturalismo, que defenderá sólo la razón; por otro, el fideísmo, que abogará sólo la fe.

Movimientos importantes de la época son el Humanismo y el Renacimiento, movimientos de descontento con la cultura escolástica, de la que dicen que por preocuparse en demasía de la teoría, se fue olvidando de la belleza de la naturaleza y de la vida. No podemos detenernos a profundizar en estos movimientos, pero con ellos se iniciaría un cambio de rumbo, que junto al racionalismo y empirismo nacientes en el C.XVII, supondrán dar comienzo a una nueva época histórica del pensamiento occidental. Con todo, a finales de los S.XVI-XVII la llamada escolástica renacentista recuperó la discusión sobre la distinción real entre acto de ser-esencia. Aportación, que como ya hemos dicho, será de gran importancia en la antropología poliana que en este trabajo nos ocupa. Lo trataremos sobre todo en epígrafe 2 de éste segundo capítulo. Sin embargo, la Escolástica de los últimos años de la Edad Media volvió a retomar la idea de persona como ‘sustancia’, entendiendo a la persona como una determinación única de la esencia que le hace apta para recibir la existencia⁴³.

⁴³ Cfr. FORMET, E., *Persona y modo substancial*, Barcelona, PPU, 1983.

1.4. Edad Moderna

Avanzando un poco más nos encontramos con la Edad Moderna. Se trata del período histórico que abarca desde el S.XVII al S.XIX. Es una época caracterizada por la hegemonía de la razón. El centro no es el cosmos, tampoco el ser; no es Dios. Ahora todo gira en torno a la razón del hombre. Una razón autónoma, no atada a nada ni a nadie. El hombre en este contexto se entiende como independiente, como fundamento; es él quien a través de su razón decide qué es el bien y qué es el mal. El hombre se comprende como un ser que no necesita ni de Dios ni de los demás hombres. Esta actitud da lugar a una progresiva secularización.

La hegemonía de la razón se inicia en el racionalismo (S.XVII y S.XVIII) con Descartes, Spinoza y Leibniz. Cogerá fuerza con la llamada Ilustración desde 1688 hasta 1798, cuyo lema es '¡atrévete a saber'. Su idea principal fue la autonomía de la razón. Este racionalismo no es el de la Grecia clásica. Sin duda, el autor más importante a destacar de éste período moderno es Kant, quien intenta aunar las dos corrientes imperantes: el racionalismo y el empirismo. La Edad Moderna parece recoger de la Escolástica renacentista el interés por la persona humana, pero no logra llegar a la cuestión radical acerca del ser personal, al quién⁴⁴.

⁴⁴ "La filosofía, desde Descartes hasta Kant, rehízo -penosa y erróneamente-, el camino perdido. El hombre aparece, en Descartes, como una sustancia: *res* (sin entrar, por lo demás, en la cuestión clásica de la unidad, *puramente analógica*, de la categoría de sustancia); en la "Crítica de la Razón pura" se distingue esta *res*, como sujeto, del *ego* puro, del yo; en la "Crítica de la Razón práctica" se descubre, allende el yo, la persona; a la división cartesiana entre cosas pensantes y cosas extensas substituyó Kant la disyunción entre personas y cosas. La historia de la Filosofía Moderna ha recorrido así, sucesivamente, estos tres estadios: sujeto, yo, persona. Mas qué sea persona

A la Ilustración le seguirá el Idealismo. Sus representantes resaltarán la importancia de las ideas hasta el punto de llevar dicho reconocimiento al extremo. Las ideas son importantes pero no lo único ni lo más relevante. Uno de sus máximos representantes fue, como es sabido, Hegel, el cual concibió el hombre como un instrumento a través del cual el Espíritu Absoluto, que no es el Dios de los cristianos, pueda manifestar su ser. Esta manifestación se lleva a cabo a través de las épocas contrapuestas de la historia hasta su consumación en el presente histórico de Hegel; por tanto, ya no cabe espacio para saber más; con lo que se cierra el futuro al saber y, en consecuencia, la esperanza. Se cierra el saber puesto que Hegel propone que lo que de nuclear se podía saber se supo en su presente histórico. Como se puede observar, no es fácil entender la postura de panlogística de Hegel. De ahí que los conocedores de Hegel, advirtieron que, de aceptar el sistema hegeliano, no podían aportar novedad alguna, es decir, seguir investigando. Por eso los posthegelianos suelen ser antihegelianos⁴⁵. Con Hegel el término de *persona* queda olvidado, o mejor, relegado y sustituido por el de *hombre*, y éste a su vez se tiene como sinónimo de razón, pues se admite que a más capacidad racional más hombre. Por eso las reacciones antihegelianas esconderán en la mayoría de las corrientes un voluntarismo de fondo que irrumpe en la filosofía contemporánea.

es cosa que Kant dejó bastante oscura. Desde luego no es sólo conciencia de la identidad, como para Locke. Es algo más. Por lo pronto, ser *sui juris*, y este "ser *sui juri*" es, para Kant, ser imperativo categórico". en ZUBIRI, X., *Naturaleza, Historia y Dios*, Madrid, Alianza Editorial, 1987, pp. 425-426.

⁴⁵ Cfr. POLO, L., *Hegel y el posthegelianismo*, Pamplona, Eunsa, 1999.

1.5. Edad Contemporánea

La Edad Contemporánea es el período histórico que se inicia a partir de la mitad del S.XIX. Si en la modernidad lo radical del hombre, lo que le distinguía era la razón, ahora la potencia principal será la voluntad, una voluntad autónoma, que no depende de nadie. Por consiguiente, la visión que se tiene del hombre en este contexto es el de un ser totalmente independiente. El aspecto primordial de este hombre será su autonomía.

Como principal representante de este período tenemos a Nietzsche. Opuesto al panlogismo hegeliano fue el materialismo, con representantes como Marx y Engels, para quienes el hombre vale lo que produce. Otra corriente sería el positivismo con Comte, quien rechazando la primacía de la teoría, se centró en los hechos: “los pensadores positivistas... se plantean las cuestiones con el único objeto de averiguar el verdadero estado de las cosas, y reproducirlo con la mayor precisión en sus teorías”⁴⁶.

Otro movimiento antihegeliano fue el utilitarismo, representado por Jeremy Bentham, quien sostuvo que la decisión entre dos cursos alternativos de acción se rige por la máxima que establece como criterio la mayor felicidad para el mayor número de personas⁴⁷, es decir, el principio de utilidad aprobará o desaprobará la acción en función de si ésta aumenta o disminuye la felicidad de las partes cuyo interés está en juego⁴⁸.

⁴⁶ COMTE, A., *The positive Philosophy of August Comte*, Nueva York, Calvin Blanchard, 1855, p. 385.

⁴⁷ Cfr. BENTHAM, J., *The utilitarians*, Nueva York, Anchor Press, 1973.

⁴⁸ Cfr. BENTHAM, J., *Principles of morals and legislation*, London, University of London, 1973.

De esa época fueron los voluntarismos de Schopenhauer y de Nietzsche, para los cuales el yo del hombre es voluntad. Con todo, se trata de una voluntad impersonal, cósmica, a la que el mismo yo está subordinado. Por su parte, la fenomenología existencial o el psicoanálisis, negaron la posibilidad de conocer la persona humana, porque al admitir que el conocer humano más alto es el de la razón y notar a la vez que la persona es superior a su razón, advirtieron que la razón no puede dar cuenta de lo superior a ella: la persona. De modo que sus propuestas antropológicas fueron problemáticas. Corriente reduccionista también de este período fue el historicismo, para el cual el hombre se reduce a tiempo. La fenomenología defendió que del hombre sólo podemos conocer aquello presentado por los datos de la conciencia, por lo tanto, todo lo que esté más allá del objeto de la conciencia no se puede conocer. Por otra parte, la hermenéutica señaló como rasgo distintivo del ser humano la actividad práctica de interpretar, con lo cual, para esta corriente, la capacidad teórica de la razón quedó puesta en entredicho.

Ante el olvido de la parte espiritual del hombre y en reacción a estos movimientos empiristas surgieron también corrientes como el vitalismo o el espiritualismo, para los que lo espiritual que hay en el hombre no puede quedar reducido a lo orgánico. Algunos de sus representantes recuperaron los hábitos intelectuales, esas realidades que no son materiales y que sin embargo perfeccionan a la inteligencia. El ontologismo fue otra corriente de protesta frente a los materialismos imperantes, pues defendió el espíritu humano y su apertura a la trascendencia divina. Por su parte, Kierkegaard fue el iniciador del existencialismo, otra de las corrientes de reacción antihegeliana, quien denunció el olvido de la persona humana. Tomará una importancia relevante en este período la apertura manifestativa de corte social del ser humano y, consecuentemente, las relaciones interper-

sonales que establece. En este punto destacaron los llamados pensadores dialógicos, para los cuales la relación intersubjetiva tiene gran relevancia. Algunos autores que profundizaron en la relación entre el yo y el tu fueron, E. Mounier, padre del personalismo, F. Ebner, M. Buber o R. Guardini⁴⁹.

Por síntesis, tras un largo periodo del apogeo de la razón, en este periodo se puso más el énfasis en la voluntad. Muchas de estas filosofías se consideran no racionalistas y, en consecuencia, tienden al voluntarismo. Pero ni los planteamientos racionalistas ni los voluntaristas han dado una respuesta cabal a quién es el hombre. En consecuencia, la educación ve erosionada sus fundamentos y no encuentra el soporte que dé razón de sí misma. La tarea de la educación como ayudar a crecer necesita de unos fundamentos sólidos. Como se ha visto, el racionalismo no pudo dar respuesta a quién es la persona humana, porque la persona humana, si bien piensa, es decir, tiene razón, no es su razón, pues es claro que no es lo mismo pensar que saber que pensamos. Del mismo modo, tampoco los voluntarismos dieron con la respuesta acertada sobre la pregunta por la persona o existencia humana, puesto que si bien es claro que queremos, con todo para ello tiene que haber alguien que quiera. Tanto en el caso racional como en el caso volitivo, nos damos cuenta de la existencia de un qué y de un quién, en el caso de la razón las preguntas serían ¿qué conoce? y ¿quién conoce?, mientras que en el caso de la voluntad serían ¿qué quiere? y ¿quién quiere?

En la actualidad, al ver el fracaso de poner una potencia, bien sea la inteligencia, bien sea la voluntad, como el rasgo distintivo del

⁴⁹ Cfr. SCHÜTZ, CH; SARACH, R., "El hombre como persona" en M.FEINER, J.LÖHRER (ed), *Mysterium Salutis. Manual de Teología como Historia de la Salvación*, Madrid, Cristiandad, 1970, pp. 716-736.

ser humano, la tendencia ha sido la de fijarse en aspectos, que aunque no de poca importancia sí de menos hondura. Con ello se han situado en la periferia de la persona y no se ha ahondado en el corazón de esta. Tal sería el caso por ejemplo, el lenguaje, la cultura, los sentimientos, etc., cayendo así en reduccionismos los cuales pagarán las generaciones venideras. Todas estas disciplinas nos son de gran ayuda para conocernos un poco más a cerca del hombre, incluso alguna como conocer y ahondar en los sentimientos humanos nos ha ayudado en nuestro obrar. Sin embargo y en parte, al ser herederos durante años de la incapacidad del conocimiento humano para reflexionar sobre asuntos profundos, no responden al sentido vital de cada uno de nosotros.

Como acabamos de ver en el apartado anterior, para solucionar el problema del racionalismo y el voluntarismo, surgieron dos caminos: por un lado preguntar por lo distintivo del ser humano, investigando si podría haber en el hombre una dimensión superior a la inteligencia y a la voluntad; encontramos aquí el existencialismo, se preguntó por la persona humana y no tanto por las potencias de ésta. El otro camino ha optado por fijarse por elementos humanos inferiores como lenguaje, el trabajo, la técnica, la política, la cultura, etc. En este segundo derrotero el centro de atención ya no es la persona, tampoco sus potencias, sino las diversas manifestaciones humanas.

Aludamos un poco más al existencialismo, pues es el que más se ha centrado en la persona. Este movimiento filosófico acierta en su denuncia, a saber, que lo radical en el hombre es la persona, pero no en el método, ya que pretende acceder a ella a través de la razón, y tras intentarlo, descubre que no es posible. Defiende que naturalmente sólo podemos conocer a través de la razón, pero al mismo tiempo sabe que la persona es superior a la razón, que ésta se le escapa y, en consecuencia, sabe que la inteligencia no puede dar razón del ser

personal. Como no admite ningún conocimiento natural superior a la razón que pueda dar cuenta de la persona, muchos existencialistas, como Heidegger, acaban sosteniendo que ésta es incognoscible; otros, como el mismo Kierkegaard, que hay que abandonar el conocimiento natural y abrir para ello el paso a la fe. De manera que unos incurren en una antropología problemática mientras que otros ceden al fideísmo.

Por otra parte, son varias las ciencias que tienen como objeto de estudio al hombre. De entre ellas la psicología, la cual en su inicio estudió el alma y sus facultades en estado natural, pero a partir del s.XIX se centró en problemas psicológicos prácticos haciendo uso del método experimental. Otra ciencia que se centra en el estudio del hombre concretamente del actuar humano, si este es correcto o no, es la ética, pero ésta no atiende al ser sino al obrar, y además anda, como se ha indicado, falta de fundamentación. Por su parte, la sociología estudia el comportamiento social de dicho hombre, pero tampoco estudia el fondo de lo humano. Asimismo, la antropología cultural, disciplina que profundiza en las manifestaciones culturales humanas de diferentes pueblos, o la antropología científico-positivista, estudian al hombre centrándose sobre todo en las características físicas, en su fisiología, no en el fondo⁵⁰.

Unas disciplinas humanísticas se fijan más en el lenguaje; otras, en el ámbito social del hombre; algunas, en las emociones, etc. Ahora bien, aunque es cierto que determinadas ciencias podrán arrojar luz para intentar responder a la pregunta que aquí nos compete, no es menos cierto que la autonomía que adquiere cada una de ellas hace que su explicación sea parcial. La persona humana es mucho más que lenguaje, sociedad, productividad, cultura, etc. Intentar explicar

⁵⁰ Cfr. SELLÉS, J.F., *Antropología para inconformes*, Madrid, Rialp, 2007.

el hombre desde una sola parcela es perderse la posibilidad de ahondar y dejarse envolver por la grandeza de este gran misterio que es la persona humana.

2. LA DISTINCIÓN ENTRE ALGUIEN Y ALGO

Una vez realizado un breve recorrido por la historia de la filosofía y haber advertido la distinta concepción que se tiene del hombre según épocas, para la cuestión que tratamos nos parece de interesante atender a una distinción conocida. Nos referimos a la distinción de Spaemann entre el *alguien* y el *algo*⁵¹, entre el *quién* y el *qué*. Esta distinción es sumamente oportuna para entender quién es la persona y arrojar luz acerca de cómo es posible el crecimiento en la educación.

Efectivamente, puede decirse de entrada que reducir *alguien* (el *quién* que cada uno es) a *algo* (las notas significativas de ese *quién*, lo que el *quién* es) conlleva cercenar desde el inicio la posibilidad de sostener una ampliación trascendental del ser al identificar el ser personal con su manifestación: al no tener presente el crecimiento irrestricto de la persona. La persona como coexistencia es *además*: carencia de culminación. De este modo, de la persona, más que decir que es, es mejor decir que será, puesto que mientras vive nunca acaba de ser

⁵¹ Cfr. SPAEMANN, R., *Personas: acerca de la distinción entre "algo" y "alguien"*, Pamplona, Eunsa, 2000. Cfr. al respecto, AHEDO, J., *El conocimiento de la naturaleza humana desde la sindéresis: el estudio de la propuesta de Leonardo Polo*, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2010.

lo que está llamada a ser, porque como dice Polo siempre es *además*⁵², es decir, está diseñada como ser creciente⁵³. La persona no es, por consiguiente, el ser que se limita a ser, sino que es *además*. Así, desde la libertad es libertad irrestricta; desde el conocimiento, el conocer sin límite; desde el amor, el amor que no se gasta amando.

Una visión igualitaria que busque la identificación del acto de ser personal y de la esencia humana perdería la consideración trascendental de la persona. Y si el futuro es apertura trascendental, “sin futuro la libertad de la persona no es trascendental”⁵⁴. No cabría hablar de una libertad íntima, sino únicamente de una libertad esencial, que tampoco sería posible puesto que sin libertad trascendental el futuro quedaría, como indica Polo, desfuturizado. En efecto, sin libertad íntima “el futuro sólo sería una dimensión del tiempo”⁵⁵ que se alcanza y se hace presente desfuturizándolo.

La finalidad sería entonces la autorrealización. Ahora bien, como señala Polo, esto “equivale a atribuir al operar humano una tarea agobiante y, por otra parte, innecesaria y de corto alcance. Si, por el contrario, se sostiene que el ser humano es realmente distinto de su perfección esencial – en la que se incluye su dotación natural –, no hace falta acudir a la noción de autorrealización. La distinción real entre esencia y ser comporta que el hombre no se autorrealiza esencialmente, pero sí algo muy importante, a

⁵² “El carácter de *además* significa no acabar de ser. Para ilustrar gráficamente esta tesis, he acudido a la siguiente fórmula: el ser personal no es sino que será. La carencia de réplica de la co-existencia justifica dicha descripción”. POLO, L., *Antropología I*, 227.

⁵³ “El futuro es la apertura trascendental en la que el ser personal es otorgado creativamente”, *Ibid*, 231.

⁵⁴ *Ibid*.

⁵⁵ *Ibid*.

saber, que su esencia es el perfeccionamiento de su naturaleza según los hábitos. Para que se autorrealizara, haría falta que su dotación natural fuese un logro terminalmente idéntico con su ser, a partir de una indeterminación o potencialidad inicial”⁵⁶.

No tener en cuenta el sentido trascendental de la persona empobrece la propia comprensión. Lo primero que se ha de advertir de la distinción entre *alguien* y *algo* es el carácter trascendental de la persona. Por significativa, nos parece sugerente detenernos, brevemente, en el modo en que Spaemann entiende los diferentes modos en los que puede ser tratada la distinción entre *alguien* y *algo*⁵⁷. De una parte, “*persona*” no designa nada específico. Nadie responde a la pregunta “¿qué es esto?” diciendo persona. “*Persona*” no designa un *algo*, sino un *alguien*. El concepto de *persona* no designa nada específico, porque “*persona*” no es un objeto, no es algo puesto ahí delante (*objectum*)⁵⁸. La consideración de la *persona* como un objeto es sostenible desde un empirismo que sostiene que sólo lo objetivo es real. Reducir la persona a objeto es cosificarla. Por esa razón, “lo primero y más obvio que debe decirse de la persona es que no se trata de objeto o cosa alguna. De ello no se deriva la descalificación moral de toda práctica objetivante o cosificante sobre la persona, sino también la imposibilidad real de entenderla como objeto o cosa”⁵⁹.

⁵⁶ POLO, L., *Antropología I*, 139s.

⁵⁷ Cfr. SPAEMANN, R., *Personas. Acerca de la distinción entre algo y alguien*, p. 32.

⁵⁸ Cfr. GARCÍA, J., *Principio sin continuación: escritos sobre la metafísica de Leonardo Polo*, Málaga, Servicio de publicaciones e intercambio científico de la Universidad de Málaga, 1998, p. 128.

⁵⁹ FALGUERAS, I., *Hombre y destino*, Pamplona, Eunsa, 1998, p. 48.

De lo que precede se deduce que la persona no se puede conocer de manera objetiva, porque el *quién* que una persona es no comparece como objeto pensado de la operación cognoscitiva; ya que “lo conocido por las *operaciones* de la inteligencia es un ‘que’, un ‘objeto’, no el ‘quien’ que se es”⁶⁰.

Quiénes somos no se identifica con *lo que* somos⁶¹, puesto que las cualidades específicas propias de la naturaleza y esencia humanas no se identifican con la *persona* que cada hombre es. El *alguien* designa una realidad superior al *algo*, ya que no se puede reducir aquél a éste. La *persona* no puede ser tomada como un término común: “si se toma ‘persona’ como un término común, entonces todos somos ‘eso’ que se llama persona: yo soy persona, tú eres persona, él es persona; pero si la persona se predica, se pierde de vista el ‘quién’, es decir, la irreductibilidad a lo común (a lo general o a lo universal). La persona como ‘cada quién’ se distingue de los demás por irreductible”⁶².

¿Qué realidad nombra el *quién* que no se puede objetivar en el *qué*? El *quién* sólo puede ser *recogido* por un nombre propio inconfundible. Tomás de Aquino escribe que ese nombre propio es “aquello por lo cual esa persona se distingue de todas las demás”⁶³. A este propósito Spaemann señala que “persona” no es un concepto de clase, sino un “nombre propio general” porque no son meramente “casos de...”⁶⁴. Polo indica que esta realidad no está en condiciones

⁶⁰ POLO, L., *El yo*, Pamplona, Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra, 2004, p. 36.

⁶¹ Cfr. SPAEMANN, *Personas*, 19.

⁶² POLO, L., *Antropología I*, p. 85.

⁶³ TOMÁS DE AQUINO, *Summa Theologiae*, I, q. 33, a. 2.

⁶⁴ Cfr. SPAEMANN, R., *Personas*, p. 50.

de ser descrita por el lenguaje humano. La razón que señala es que la “persona es un nombre común, pero como nombre común no significa lo que significa *ser*. Por persona hay que entender aquí *cada quién*”⁶⁵. Y así, *alguien* o *persona* es básicamente irreductibilidad. De modo que persona “alude a muchos significados –todos ellos trascendentales–, pero ante todo significa *irreductibilidad*, es decir, *quién*. *Quién* es coexistir irreductible”⁶⁶, lo cual no significa que sea aislada, ya que “si el ser humano se aísla, el crecimiento de su libertad esencial es imposible”⁶⁷; pero tampoco cabe hablar de persona de modo común o en sentido general. “Nadie es la persona de “otro”, porque de ser así las personas no co-existirían: las personas co-existen en íntima coherencia con su distinción”⁶⁸.

Esa irreductibilidad, o no identificación entre el *alguien* y el *algo*, permite que la persona –el *alguien*– posea la capacidad de trascenderse a sí misma⁶⁹. Esa capacidad de trascenderse a sí misma sólo es posible si hay una trascendencia absoluta, es decir, un más allá de nosotros hacia el que nos podamos abrir, en concreto, un infinito en acto que pueda acoger nuestro crecimiento. Por eso ese trascenderse consiste en abrirse al destino⁷⁰. De modo que, por destino hay que entender “la inclusión activa en el ámbito de la

⁶⁵ POLO, L., *El yo*, 112.

⁶⁶ POLO, L., *Presente y futuro del hombre*, p. 167.

⁶⁷ POLO, L., *Antropología II*, Pamplona, Eunsa, p. 14.

⁶⁸ POLO, L., *Antropología I*, p. 81.

⁶⁹ Cfr. POLO, L., *La persona humana y su crecimiento*, Pamplona, Eunsa, p. 52.

⁷⁰ “Por decirlo con términos menos apropiados pero más sugerentes, la alteridad trascendental que es la persona está llamada a vivir una vida infinita, sin que sea vaciada o anulada su diferencia radical”, FALGUERAS, I., *Hombre y destino*, p. 63.

amplitud irrestricta”⁷¹, o sea, que cada uno debe buscar el sentido de su crecimiento irrestricto como persona. En este punto puede concluirse que el destino de la vida es no dejar de crecer como persona, en busca de aquel quien cada uno está llamado a ser⁷².

Recuérdese: *agere sequitur esse*⁷³. Eso denota que el ser del hombre es más que su obrar, porque su ser no se agota en el obrar. El *algo* es un *algo* porque proviene del ser, del *alguien*. La caracterización de la persona como *además* permite comprender el tercer modo que Spaemann destaca para establecer la distinción entre el *alguien* y el *algo*; cuando afirma que la persona es más que su obrar, porque el *alguien* –la persona– no se agota en sus manifestaciones. Esto implica darse cuenta de que hay que distinguir entre *acto* –entendido como el ser personal– y *actualidad* –donde entraría el acto de conocer o el obrar–. Polo advierte esta distinción⁷⁴ al señalar que el acto de

⁷¹ *Ibid.*, p. 59.

⁷² Por eso “no se puede ser más de lo que se es, si no hay un más allá que me permita crecer y no quede mermado por mi crecimiento”, FALGUERAS, I., “Persona, sexualidad y familia”, *Metafísica de la familia*, Pamplona, Eunsa, 1995, p. 149.

⁷³ TOMÁS DE AQUINO, *Summa contra gentes III*, 69.

⁷⁴ Cfr. POLO, L., *Antropología I*, 99-102. Según García la principal aportación de Polo a la metafísica generada a partir de Aristóteles es esta distinción entre *acto* y *actualidad*. Cfr. GARCÍA, J. A., *Después de Husserl. Estudios sobre la filosofía del siglo XX*, (ed.), Libros EnRed, 2006, 82. Esquer también insiste en la importancia de esta distinción. Para no confundir el acto con la actualidad, “la solución, por tanto, va por el lado de asignar la actualidad al pensamiento, y reservar la noción de acto para la realidad (...) Advertir el acto es no dejar de considerar al acto como acto, no sustituirlo por la actualidad”. ESQUER, H., “Acto y actualidad”, *Anuario Filosófico*, 1992 (25), 148.

pensar es actualidad⁷⁵. A lo actual le compete el estatuto ontológico de la mismidad, de lo que es en sí mismo, esto es entender el acto como actualidad, es decir, como dado en presente. Este carácter de la actualidad le compete a la operación cognoscitiva, a lo pensado⁷⁶, que es precisamente el estatuto del *algo*, pero el acto de ser personal no es la actualidad, sino *actuosidad*. La no identificación entre el *acto de ser personal* y la *esencia* implica que el hombre es dual, lo que equivale a afirmar que la no puede ser idéntico.

Dicha dualidad pone de manifiesto que la persona es criatura, un ser creado⁷⁷, un ser dependiente, no sólo porque su esencia depende de su ser personal, sino, sobre todo, porque su ser personal depende de Dios. El primer depender significa que la persona puede perfeccionar su esencia según hábitos y virtudes, lo que implica libertad, y es según los hábitos y virtudes el modo como la esencia humana puede perfeccionarse; el segundo, que la persona es crecimiento irrestricto en orden a Dios.

3. LA ANTROPOLOGÍA TRASCENDENTAL DE LEONARDO POLO

Volver a poner en el centro de estudio a la persona fue tarea llevada a cabo por corrientes contemporáneas como el existencialismo, la fenomenología, el neotomismo, el personalismo o la filosofía del diálogo. Han sido muchos los autores que han vuelto a apostar por la persona humana. Sin embargo, hemos querido volver la mira-

⁷⁵ Cfr. POLO, L., *La libertad trascendental I*, Pamplona, Eunsa, p. 19.

⁷⁶ Cfr. PÍA, S., *El hombre como ser dual*, Pamplona, Eunsa, p. 51.

⁷⁷ Cfr. POLO, L., "La esencia humana", *Anuario Filosófico*, 188 (2006), p. 28.

da hacia la propuesta que sugiere Leonardo Polo en su *Antropología trascendental* y que nos ayudará a presentar una perspectiva distinta de la educación, al menos, a la que está al uso, porque consideramos que su planteamiento es más profundo y riguroso.

Dicha propuesta no la podemos situar en una corriente concreta. No es que su propuesta se presente como original, pues su pensamiento parte del legado de dos autores concretos: Aristóteles y Tomás de Aquino, así como de ciertas aportaciones de otros modernos y contemporáneos: Hegel, Kierkegaard, Heidegger y Nietzsche, entre otros. La tarea que se propone Polo es ampliar las aportaciones de los dos pensadores clásicos corrigiendo las desviaciones de los modernos, sugiriendo un nuevo modo de acceder a la realidad. Polo hace notar que la realidad debe ser conocida, y no sólo pensada, que es lo propio de la razón. En este apartado, más que presentar el abandono del límite mental expuesto en su *Antropología trascendental*, vamos a centrarnos en tres cuestiones que arrojan luz sobre esta propuesta y que nos ayudarán a la hora de abordar su incidencia en el ámbito educativo. Esas tres cuestiones serán: las dualidades, los trascendentales personales y, finalmente, la persona como coexistencia. Estas cuestiones sintetizan bien el pensamiento de Polo tanto respecto de los clásicos como de los modernos.

3.1. Las dualidades

El hombre es un ser dual⁷⁸. Existe en él (como en todo lo creado) al menos la distinción real entre *acto de ser* y *esencia*⁷⁹, que en el

⁷⁸ PIA, S., *El hombre como ser dual*, Pamplona, Eunsa, 2001.

⁷⁹ HAYA, F., *El ser personal. De Tomás de Aquino a la metafísica del don*, Pamplona, Eunsa, 1997.

campo de la antropología se puede tomar como equivalente a la distinción entre la *persona* y aquello de que ésta *dispone*, o sea, entre lo que Marcel, por ejemplo, llamaría *ser* y *tener*⁸⁰. Más aún, se puede decir del hombre que es doblemente dual, porque lo es tanto en su intimidad, en su *ser*, como en sus manifestaciones, en su *tener*. En efecto, la *intimidad* humana (lo que caracteriza a cada quién como persona novedosa) está conformada por dualidades, o sea, no todo en el corazón humano está en el mismo plano ni vale lo mismo. Y, a su vez, tampoco las diversas *facultades* o *potencias* que conforman la *esencia* humana son iguales, sino jerárquicamente distintas y duales entre sí.

Para hacerse cargo de las dualidades humanas es pertinente distinguir en el hombre, de menos a más, entre estas cuatro dimensiones: *naturaleza*, *esencia*, *hábitos innatos* y *acto de ser*. Con una breve descripción de ellos cabe decir que la *naturaleza* humana es la dotación biológica que recibimos de nuestros padres: se trata de la “vida recibida”. La *esencia* humana es el cúmulo de perfecciones con las que cada persona dota a sus potencias humanas a lo largo de la vida biográfica, en especial, a las más elevadas, es decir, a la progresiva activación de la inteligencia (con los hábitos) y de la voluntad (con las virtudes): esto conforma la “vida añadida”. De manera que la persona puede hacer *crecer* su *naturaleza* humana hasta cierto punto (aunque con la muerte la pierde), y *desarrollar irrestrictamente* su *esencia* (a esto último obedecen las nociones de *hábitos* y *virtudes*, que no se pierden con la muerte). Por su parte, la *persona* humana cuenta con tres instrumentos nativos (*hábitos noéticos*) que puede desarrollar: uno de ellos le sirve para conocer y gobernar su *esencia* y *naturaleza* humana (*syndéresis*); otro para advertir la realidad fundamental externa

⁸⁰ MARCEL, G., *Être et avoir*, París, Aubier-Montaigne, 1991.

(hábito de los primeros principios); y otro para alcanzar a conocerse a sí como persona (hábito de sabiduría). A esto se le puede llamar “vida cognoscitiva habitual superior”. Por último, la *persona* humana es cada quién, lo íntimo, lo irreductible, el corazón humano, el espíritu, o, en lenguaje escolástico, el *acto de ser*, a lo que nosotros podemos llamar, sin más, “vida personal”.

De manera que la expresión “dualidades humanas” significa que el hombre no es *simple*. *Simple* sólo es Dios, pues es el Acto Puro, como le llamó Aristóteles, o el *mysterium simplicitatis* como se le describe en la Filosofía Escolástica del s. XIII, es decir, ese ser en el que no cabe distinción real entre ‘*essentia*’ y ‘*actus essendi*’, porque su esencia es su ser⁸¹. Según esto, el ser humano está conformado por duplicidades de elementos reales, en los que hay que subordinar lo menos a lo más importante. En esta vinculación el miembro inferior *sirve* al superior, y el superior *favorece* al inferior. Si esto es así, ninguna realidad humana se puede explicar aislada o *analíticamente*, sino reunitiva o *sistémicamente*⁸².

Al mencionar las dualidades hacíamos referencia a la vida recibida y a la vida añadida. De acuerdo con Marías, podríamos decir que la vida es “una combinación de seguridad e incertidumbre esencial para comprender cómo funciona la expectativa de la muerte. Algo que es inevitable pero afectado por el ‘todavía no’, o ‘no por ahora’”⁸³. Veamos cómo una perspectiva dual, como sugiere Polo, puede facilitar la comprensión de esta aparente aporía que plantea Marías. Esto nos ayudará a comprender que tantas realidades educativas se

⁸¹ TOMÁS DE AQUINO, *Summa Theologica*, Marietti, Taurini, 1917.

⁸² LLANO, C., POLO, L., *Antropología de la acción directiva*, Madrid, Unión Editorial, 1997.

⁸³ MARÍAS, J., *La felicidad humana*, Madrid, Alianza Editorial, 1995, p. 321.

configuran y se resuelven según dualidades. De ahí la importancia que adquiere la dualidad en la comprensión de la realidad. En el planteamiento que sugiere Marías dos elementos coexisten: la vida humana como estructura empírica, por una parte, y la vida humana como proyectiva, por otra.

Atendiendo al primer elemento de la dualidad, “la vida humana como estructura empírica es una estructura cerrada que desemboca en la muerte”⁸⁴. Es mortal, “no sólo en el sentido de que puede morir, sino que tiene que morir”⁸⁵. Así considerada la vida, la vejez se presenta como la última etapa de un largo recorrido. Nadie pasa de viejo, como se pasa de adolescente o de joven. Y, además, no se puede permanecer indefinidamente ahí, como si pudiera ocurrir en la adolescencia o juventud, aunque eso produzca sonrojo en quienes contemplan a un ser maduro en tal actitud. No obstante, ante esta limitación siempre se puede vivir un poco más. La muerte aparece como algo susceptible de ser retrasado. Hay personas que parecen vivir con prórroga o licencia. Quizás la vejez es ese momento de la vida en el que más se disfruta, porque más se valora lo que es y supone vivir. En esa etapa emerge lo valioso ocultado por la rutina del día a día, al percatarnos que la vida se nos ha dado como un don en préstamo y no podemos ejercer sobre ella una acción dominativa. La vejez se presenta como una característica propia de la estructura empírica que afecta singular, pero no esencialmente, a la vida como proyecto. Y el modo en que le afecta se refiere a la manifestación.

Atendiendo al segundo elemento de la dualidad, la persona como ser donal “es primordialmente proyecto y, como tal, no hay ra-

⁸⁴ MARÍAS, J., *La felicidad humana*, p. 321.

⁸⁵ *Ibid.*, 321.

zón alguna para que deje de proyectar”⁸⁶. En este sentido, la atención a la vejez no surge como novedad, sino que es consecuencia lógica de entender la vida como proyecto: “la libertad obliga al ser humano a encontrarse en el futuro; sin proyectos no es posible aprovechar el tiempo”⁸⁷. Ahora bien “proyectarse hacia el futuro contiene alguna inseguridad. Pero sólo en esta línea el hombre aprende”⁸⁸.

Desde el mismo momento en que el ser humano es concebido la educación es la ayuda inestimable que el otro, o los otros, y la sociedad entera ofrecen para la cabal realización de ese proyecto, entendiendo que esa educación irá adquiriendo tintes distintos a lo largo de la vida según vaya consolidándose el proyecto en las diferentes etapas de la vida y según las necesidades personales de cada ser humano, ya que la estructura empírica, como ámbito manifestativo de la vida proyectiva, condiciona el modo de manifestarse, pero no la capacidad de proyectar. La educación atiende de modo diverso a la vida como proyecto -ser personal- y a la vida como estructura empírica -cuerpo-.

De este modo, en la vida humana como proyectiva la muerte acontece de forma bien distinta. Tan evidente como la visión anterior es que la proyección excluye todo término. ¿Por qué no seguir proyectando? Ciertamente que una visión exclusiva de la vida como estructura empírica no nos lo permitirá, pero siempre queda en pie la

⁸⁶ MARÍAS, J., *La felicidad humana*, p. 321.

⁸⁷GARCÍA-VIUDEZ, M., “Aportaciones de Leonardo Polo para una teoría antropológica del aprendizaje”, *Cuadernos de Anuario Filosófico*.XXIX/2 (1996) p. 630.

⁸⁸ POLO, L., *Quién es el hombre*, Madrid, Rialp, 1991, p. 63.

pretensión de proyección ilimitada que pertenece a la vida biográfica como tal⁸⁹.

Considerados los dos extremos de la dualidad podemos extraer una conclusión: la exclusión de uno de los términos de la dualidad es una violencia a la realidad. Ambas formas de considerar la vida humana coexisten en una realidad común que es la persona humana. “Coexistir es, por así decir, el ser ampliado por dentro: la intimidad, el ser como ámbito”⁹⁰. En la dualidad señalada el cuerpo es para la persona y no la persona para el cuerpo, de ahí que el ser persona no dependa de sus manifestaciones, y su dignidad no se vea mermada por la dificultad en la manifestación, cuando la vejez acontece en la vida como estructura psíquica, o cuando irrumpe la muerte. Podemos, entonces, formular la vejez y la muerte de esta manera: “el ser humano tiene que morir, pero la vida es una estructura abierta que postula la inmortalidad”⁹¹.

Por consiguiente, si la *educación* es una realidad humana, para comprenderla, deberemos seguir este modelo dual. Además, la vinculación entre lo inferior y lo superior en el hombre debe entenderse de manera que lo inferior jamás puede ser explicado sin lo superior, pero no al revés. Con todo, lo superior en lo humano no queda desvinculado o aislado, sino que requiere ser dualizado con una realidad superior a la humana, en rigor, con Dios. Es pertinente proceder según el modelo expositivo de las dualidades para explicar lo humano, porque multitud de pluralidades humanas están constituidas así: varón–mujer, esposo–esposa, padres–hijos, hermano–hermana,

⁸⁹ MARÍAS, J., *La felicidad humana*, Madrid, Alianza Editorial, 1995.

⁹⁰ POLO, L., *Presente y futuro del hombre*, Madrid, Rialp, 1993, p. 169.

⁹¹ MARÍAS, J., *La felicidad humana*, p. 322.

discente–docente, etc. Pues bien, en este trabajo deberemos tener presente alguna de estas dualidades que están más vinculadas con la *educación*.

3.2. Los trascendentales personales

Hemos visto hasta ahora cómo el carácter trascendental de la persona nos advierte de que en la persona no cabe identidad. Dicha advertencia apunta a que hay que tomarse en serio la distinción real señalada por Tomás de Aquino entre el *acto de ser* y la *esencia*, lo que nos lleva a la consideración dual de la persona y a la distinción entre alguien y algo. De acuerdo con con la dualidad y la inidentidad, Polo amplía la consideración de los trascendentales personales.

Comencemos por señalar que para Polo –quien asume la doctrina tomista de la distinción real *actus essendi-essentia* en las criaturas–, el hombre y la criatura cósmica son dos criaturas que se distinguen en términos de acto de ser y de esencia. De esta afirmación se extraen las siguientes tesis: a) el acto de ser del cosmos se distingue del acto de ser humano, es decir, son dos actos de ser que se distinguen como tal en términos de actividad; b) la esencia extramental o universo físico se distingue de la esencia del hombre, o sea, las dos esencias son pasivas de distinta manera; c) la distinción real entre el acto de ser de la criatura cósmica y su esencia no es equiparable con la distinción real del acto de ser humano con su esencia.

Por consiguiente, nos encontramos ante cuatro realidades claramente diferenciadas, que Polo denomina de manera diversa: la esencia de la realidad extramental recibe el nombre de *universo físico* o *concausalidad cuádruple*, y el acto de ser del que depende *persistencia*;

el acto de ser humano se denomina *co-existencia* o *además* y la esencia del hombre *disponer*. Con estos nombres Polo intenta describir, lo más ajustadamente posible, la actuosidad del acto de ser y la pasividad esencial de dichas realidades.

De esta manera, la afirmación de Tomás de Aquino según la cual el ser se divide en dos: increado y creado, queda ampliada—según Polo— por el lado de la criatura. El ser creado se divide, al menos, en dos: criatura cósmica y criatura personal humana. La criatura cósmica y el hombre se distinguen en términos de criatura, y esto no sólo porque sean *creados* de distinta manera, sino —sobre todo— porque *son* criaturas de modo diverso.

Esta división del ser, atendiendo a su carácter creado, conlleva también una distinción en el estudio de ambas criaturas. Según Polo, la criatura cósmica debe ser estudiada con un método distinto con el que se estudia la criatura humana. Por eso, propone la *antropología trascendental* como el ámbito de estudio propio del carácter personal humano⁹². Sin embargo, con ello no se quiere decir que el estudio del hombre como ontología regional —o de la antropología bajo la idea de una filosofía segunda— sea falso, sino que desde dichos ámbitos no se alcanza la radicalidad del acto de ser y esencia del hombre.

En consecuencia, Polo sostiene que la metafísica —estudio del ser extramental como primer principio— y la antropología trascendental —estudio del ser como persona humana— tienen *métodos* cognoscitivos distintos⁹³; precisamente porque sus *temas*

⁹² Un estudio muy pertinente acerca de los trascendentales puede verse en GARAY, J., “El sentido de los trascendentales”, *Anuario Filosófico*, XXIX/2 (1996), pp. 573-586.

⁹³ No nos detendremos en la exposición del método que el autor propone para la metafísica y la antropología trascendental, y que denomina *abandono*

reales son distintos realmente. Que los actos de ser sean distintos no significa que sean heterogéneos, pues de ese modo se entienden los actos de ser como ideas diferentes y, por tanto, aisladas, lo que equivale a introducir el límite mental en su conocimiento. Por eso es más acertado decir que los actos de ser son distintos y no diferentes, pues son reales y no mentales.

En efecto, Polo considera que la antropología trascendental tiene como objeto el estudio de los trascendentales personales humanos, los cuales se distinguen de los metafísicos⁹⁴. Si en metafísica se establece el ser como el trascendental primero, en antropología se afirma que lo característico de la persona humana es *co-ser* (o *co-existir*); por eso, Polo denomina al acto de ser humano *ser además*. Por otra parte, si la verdad y el bien son denominados en metafísica trascendentales relativos, con más razón, en antropología serán trascendentales el inteligir y el amar como persona⁹⁵, pues la verdad y el bien dependen de éstos. Pero como el inteligir y el amar personales sólo se entienden si son actos libres; Polo propone también la libertad como trascendental personal.

De este modo, en la persona humana se distinguen convirtiéndose como trascendentales personales la *co-existencia*, la

del límite mental, por no ser objeto de estudio directo de este trabajo. En estos momentos, remito al lector a *El acceso al ser*; al *Curso de teoría*, II; *Antropología I* y *II*, libros que Polo dedica casi en su totalidad a exponer el método con el que se accede a los distintos temas metafísicos y antropológicos.

⁹⁴ Polo dedica la Primera Parte de la *Antropología I* a lo que denomina *la ampliación de los trascendentales*.

⁹⁵ Que el intelecto personal y el amar personal —o donal— sean trascendentales antropológicos significa que se convierten con el co-acto de ser humano.

libertad, el *intelecto personal* (que Polo denomina *intellectus ut co-actus* por el carácter co-existente del hombre) y el *amar donal* (que se dualiza en *dar y aceptar*)⁹⁶. Con todo, se ha de hacer hincapié en que estos trascendentales se convierten, y que sólo en su conversión se alcanza su carácter personal.

Vamos a centrarnos, brevemente, en cada uno de los trascendentales personales señalados.

3.2.1. *Coexistencia*

La dualidad, tal y como ha sido presentada en epígrafes anteriores, pone de manifiesto, en su carácter de apertura, que lo propio del hombre es coexistir, ser con-otro. Señala Polo que "la coexistencia no le resta nada a la existencia, ni le añade nada en sus mismos términos, sino que es enteramente compatible con ella, y no la excluye. De otra manera la ampliación (respecto de la consideración del hombre como existente) no sería coherente. El coexistir humano no prescinde del existir con el que co-existe (aunque existir sea distinto de co-existir y el co-existir por ser superior no se agote con él). Co-existir es *el ser ampliado por dentro: la intimidad*"⁹⁷.

⁹⁶ Estos cuatro trascendentales humanos son estudiados por Polo en la Tercera Parte de la *Antropología I*.

⁹⁷ POLO, L., *Antropología I*, p. 92. "Definiré la intimidad como el modo de ser que no necesita asimilar elementos exteriores ni poseerlos para mantenerse", POLO, L., "La radicalidad de la persona", en *La persona humana y su crecimiento*, Pamplona, Eunsa, 1996, p. 156. Y en términos similares lo señala Tomás de Aquino: "el ser es aquello que es más íntimo a cada cosa, y lo que más profundamente está dentro (*inest*) de todas ellas", TOMÁS DE AQUINO, *Suma Contra Gentes*, IV, c. 11.

De este modo, la coexistencia no es mera existencia⁹⁸. El hombre es co-existente porque *existe con* otros actos de ser, es decir, existencialmente se *abre* a ellos. La persona humana es íntimamente co-existencial: co-existir es ser en compañía, “ser acompañándose”⁹⁹; y en segundo lugar, la persona *co-existe* con otros seres: con el ser material, con las demás personas humanas y, sobre todo, con Dios. Por tanto, teniendo en cuenta esta dualidad co-existencial de la persona humana, Polo describe el acto de ser humano como *co-ser-con* (el primer *co* se refiere a la co-existencia íntima – que a su vez se dualiza en apertura interior y hacia dentro – y, el segundo, a la co-existencia con otros seres)¹⁰⁰.

Y una intimidad que “es apertura tanto hacia dentro como hacia fuera; y eso es el ser personal, no el ente en cuanto ente. Por eso, persona no significa supuesto (conocimiento objetivado), pues el supuesto ya está consumado, y lo que sustenta le es añadido”¹⁰¹.

⁹⁸ “La co-existencia designa el ser del hombre como un ser que no se reduce a existir”, POLO, L., *Presente y futuro*, Madrid, Rialp, p. 158.

⁹⁹ Cfr. RICARDO YEPES, “Persona: intimidad, don y libertad nativa. Hacia una antropología de los trascendentales personales”, en *Anuario Filosófico*, XXIX/2 (1996), p. 1086.

¹⁰⁰ A este propósito, sugiere Piá que coexistencia no debe confundirse con relación. “La relación se da siempre entre dos términos previamente dados: la persona humana no es “dos personas” ni tampoco es única o aislada. Por eso se debe abandonar el conocimiento objetivo en antropología trascendental, porque éste siempre conoce lo que conoce como algo ya conocido, es decir, como un término aislado: el objeto conocido no tiene intimidad”, PIÁ TARAZONA, S., “La libertad trascendental como dependencia”, *Studia Poliana*, 1 (1999), p. 86, nota 10.

¹⁰¹ POLO, L., *Antropología I*, 79. Este modo de entender el ser personal es radicalmente distinto a la “Autoconciencia” en Hegel o al “Yo legislador” en Kant, cuyas propuestas carecen precisamente de ese carácter de apertura

Según esto, la persona es intimidad abierta. Y de acuerdo con la dualidad la intimidad permanece abierta.

En primer lugar conviene advertir que el carácter de apertura que caracteriza a la persona va más allá de la naturaleza y su intimidad. La apertura expresa que ser persona es ser abierta personalmente una persona distinta, y a quien radicalmente se abre es al ser personal que puede dar razón de su apertura, al que la ha constituido como tal, a Dios. La persona se abre al Origen en busca de su identidad¹⁰². En otras palabras, se abre en la búsqueda de una aceptación personal¹⁰³. Ahí encuentra verdadero sentido su pregunta sobre quién es, pues en el Origen está el ser y destino de cada persona. Como señala Sellés, “la respuesta a esta apertura permite a cada persona fraguar su *destino*. La apertura a ese destino es la *libertad* radical de la persona, y la respuesta a él es su responsabilidad, perfectamente compatible, por tanto, con su libertad”¹⁰⁴. Esta dimensión de la

-se trataría más bien de una ampliación de la limitación-, por lo que no acaban de alcanzar el ser personal, aunque su intento no deje de ser una interesante aportación. Este mismo enfoque que incide en el carácter personal del hombre es central en la enseñanza de Juan Pablo II. Véase en la *Laborem exercens* el n. 15.

¹⁰² “Buscar tiene en sí mismo sentido coexistencial. Más aún, equivale a coexistencia no idéntica. De aquí que el ser humano, considerado en su radicalidad, no pueda ser considerado en equilibrio, asentado ya, sino intrínsecamente en tensión coexistencial”, ESQUER, H., *El límite del pensamiento*, Pamplona, Eunsa, 2000, p. 207.

¹⁰³ “El hombre coexiste con el Absoluto en la forma de una búsqueda de aceptación personal”, POLO, L., “La coexistencia del hombre”, *El hombre: inmanencia y trascendencia. Actas de las XXV Reuniones filosóficas*, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 1991, p. 46.

¹⁰⁴ SELLÉS, J.F., *La persona humana. Introducción e Historia*, t. I, Colombia, Universidad de La Sabana, 1998, p. 300.

coexistencia “es la forma suprema de reconocimiento: la ratificación del *esse* humano, libertad creada, por Quien es capaz de refrendar en lo más alto el donar humano que el hombre ha de refrendar”¹⁰⁵ con su respuesta.

En segundo lugar, es pertinente resaltar que la coexistencia mantiene una apertura con los demás seres de acuerdo con su *ser-con*¹⁰⁶. Esta segunda dimensión de la coexistencia viene marcada por la mutua condición personal y se encauza “en la forma de un perfeccionamiento común de la esencia humana y, en la Historia, en la forma de satisfacción de las necesidades propias y ajenas”¹⁰⁷.

La coexistencia no consiste, por consiguiente, en un mero “estar con”, es más bien una ampliación del existir¹⁰⁸. Y así llegamos a la tercera dimensión de la coexistencia “cuyo sentido es en cierto modo más impropio pero no independiente: coexistir con el universo. En algún lugar he denominado al hombre como el perfeccionador que se perfecciona. Es perfeccionador del universo en dualidad. Este es el ámbito de la praxis técnico-productiva. Y es perfeccionante de sí también en dualidad, en coexistencia con sus semejantes: ámbito de la praxis ética”¹⁰⁹.

¹⁰⁵ POLO, L., *La coexistencia del hombre*, p. 46.

¹⁰⁶ Cfr. SELLÉS, J.F., *La persona humana. Núcleo personal y manifestaciones*, t. III, Colombia, Universidad de La Sabana, 1998, p. 185-186.

¹⁰⁷ POLO, L., *La coexistencia del hombre*, p. 46.

¹⁰⁸ Cfr. POLO, L., *Antropología I*, p. 33.

¹⁰⁹ POLO, L., *La coexistencia del hombre*, p. 46. Referencias al “perfeccionador que se perfecciona” pueden encontrarse, entre otras, en *Antropología I*, 207. *Ética socrática y moral cristiana*, julio 1994, p. 14. *Sobre la existencia cristiana*, p. 91.

La vinculación entre estas tres dimensiones de la coexistencia es correlativa: “el perfeccionamiento del universo se endereza al perfeccionamiento social de la esencia humana. Ahora bien, el sentido último y el valor definitivo de todas las posibilidades humanas sólo se desvela en la estructura última de la coexistencia humana”¹¹⁰, con el Absoluto.

En tercer lugar, y en conexión con las tres dimensiones de la coexistencia, si coexistir es el ser ampliado por dentro, coexistir significa *además*¹¹¹. La persona no es el ser que se limita a ser, sino que es *además*. Así, como ya se advirtiera, desde la libertad, es libertad irrestricta; desde el conocimiento, el conocer sin límite; desde el amor, el amor que no se gasta amando.

De acuerdo con el carácter de *además*, la apertura personal indica *acompañamiento* personal, no término¹¹². Quiere decirse con esto que nuestro ser es *acompañante*. En otras palabras, el *acto de ser* humano está diseñado especialmente para acompañar al mundo, al hombre y a Dios, de acuerdo con las tres dimensiones de la coexistencia.

Cada persona humana se puede designar con el adverbio *además*. Un *además* que manifiesta la presencia mental, y un carácter de novedad y diferencia respecto de la persistencia. “El acto de ser del universo es un primer principio al que llamo *persistencia*, y al que describo como *comienzo que ni cesa ni es seguido*”¹¹³.

¹¹⁰ POLO, L., *La coexistencia del hombre*, p. 46.

¹¹¹ Cfr. ESQUER, H. *El límite del pensamiento*, p. 205. Cfr. POLO, L., *Antropología I*, p. 190.

¹¹² Cfr. POLO, L. *Antropología I*, p. 129.

¹¹³ POLO, *Antropología I*, p. 127.

El además manifiesta la presencia mental en la medida en que “el carácter de *además* es creado, no originario, y como método, comporta punto de partida: la presencia mental. El carácter de *además* se distingue de la Identidad: por eso es preciso hablar de distinción real. Como la presencia mental no es el Origen, el volver, sin anularse o detenerse en ella, muestra que el carácter de *además* es un *novum*”¹¹⁴. Manifiesta novedad y diferencia respecto a la persistencia. “El carácter de *además* se entiende como novedad que se proporciona su propio punto de partida; por eso es criatura. Pero, al no perder su novedad en la vuelta, está abierto, co-existe con Dios. En cambio, la persistencia es sin más comienzo *extra nihilum*. Por eso el acto de ser humano es superior al persistir: es la novedad que, por tener punto de partida, es *extra nihilum* en tanto que también lo es su punto de partida. Ahora bien, considerado respecto de su punto de partida, el co-acto de ser es criatura, pero no *extra nihilum*”¹¹⁵.

Cada persona es un sobrar, una *superabundancia de ser*¹¹⁶. Sobra, y no sólo respecto de su naturaleza o esencia humanas, sino que sobreabunda como *ser*. Cada hombre es un ser que no se limita a ser, sino que es *además*; que es *añadiéndose*; añadidura de ser que no se consume¹¹⁷. Si atendemos únicamente al ser de la persona humana, esto es, sin referencia a la naturaleza y esencia humanas, hay que decir que no es un ser clausurado, sino que es *además*, un ser que sobreabunda en ser, un ser como *superabundancia*.

¹¹⁴ POLO, L. *Antropología I*, p. 199.

¹¹⁵ *Ibid.*, nota 206.

¹¹⁶ “Alcanzar la co-existencia es el carácter de *además*, el entero sobrar”, *Ibid.*, p. 190.

¹¹⁷ “Según ese sobrar sin consumarse la carencia de réplica se trueca en búsqueda”, *Ibid.*, p. 224.

En suma, el primer “co” de la expresión “co-existencia-con” denota la apertura íntima del acto de ser humano. Pero una apertura personal requiere de otra persona a la que la primera se abra personalmente. Por eso, el segundo “con” de esa fórmula señala que no cabe una persona única, sola o aislada, sino que deben existir necesariamente varias, y deben ser respectivas radicalmente, en cuanto a su ser.

De acuerdo con lo que se ha venido señalando, *la coexistencia personal*, que no es el mero convivir, habitar o coincidir con, consiste en que el ser personal es abierto personalmente en su intimidad, y que en ésta no encuentra a otra persona que le manifieste en su interior su propio sentido personal que busca¹¹⁸; lo cual implica que necesariamente debe existir una persona distinta, pues, de lo contrario, la persona carecería de sentido completo¹¹⁹. Una persona requiere, por tanto, al menos de una persona distinta a la que se abra, es decir, es imposible que exista una única persona. La soledad es la negación del ser personal¹²⁰. En otras palabras, "buscar tiene en sí mismo sentido coexistencial. Más aún, equivale a coexistencia no idéntica. De aquí que el ser humano, considerado en su radicalidad, no pueda ser considerado en equilibrio, asentado ya, sino intrínsecamente en tensión coexistencial"¹²¹.

¹¹⁸ Cfr. POLO, L. *La coexistencia del hombre*, p. 33-44.

¹¹⁹ Cfr. RODRÍGUEZ, A. y AGUILERA, J. C., “La intersubjetividad a la luz de la apertura íntima personal”. *Studia Poliana*, 13 (2011), pp. 31-49.

¹²⁰ “La soledad frustra la misma noción de persona”, POLO, L., *Introducción a la filosofía*, Pamplona, Eunsa, p. 228.

¹²¹ ESQUER, H., *El límite del pensamiento*, pp. 203-204.

Es pertinente distinguir en el hombre entre la *coexistencia* y la *intersubjetividad*. La *coexistencia* es el *acto de ser personal humano*¹²², y designa que la persona humana es constitutivamente *relación personal u originaria*, en primer lugar respecto de Dios¹²³ y, en segundo, respecto de las demás personas creadas. La *intersubjetividad humana*¹²⁴, en cambio, es la apertura manifestativa del hombre a los demás mediante las relaciones familiares y sociales, y se da en el plano de la *esencia humana*. En el s. XX, la filosofía del diálogo, las sociologías, el personalismo, y otras corrientes de pensamiento han aludido de ordinario a la intersubjetividad, pero no han tenido en cuenta –salvo excepciones– la coexistencia. En efecto, pocos pensadores –tanto filósofos como teólogos– han intuido el carácter vinculado del acto de ser personal humano respecto del Creador. Entre ellos cabe recordar a Scheler¹²⁵, Buber¹²⁶, Guardini¹²⁷, Spaemann¹²⁸, Ratzinger¹²⁹, etc.

¹²² “Hemos propuesto un nombre para aquel acto de ser que no se reduce al acto de ser del universo. Co-existencia designa el ser personal como más que existente”. POLO, L., *Antropología I*, p. 32.

¹²³ “Dios es un ser personal con el que el hombre co-existe”. *Ibid.*, 93. “Cada quién co-existe con Dios”. *Ibid.*, 151. “Si se tiene en cuenta que la intimidad es también apertura hacia dentro, se ha de sostener que, radicalmente, la persona humana co-existe con Dios trocándose en búsqueda”. *Ibid.*, p. 205.

¹²⁴ Cfr. RODRÍGUEZ, A., “Coexistencia e intersubjetividad”, *Studia Poliana*, 2001, (3), pp. 9-33.

¹²⁵ “La absoluta dependencia (del hombre) lo afecta como *totalidad indivisa*”. SCHELER, M., *De lo eterno en el hombre*, Madrid, revista de Occidente, 1940, 112. “Se trata de una relación de ser”. *Ibid.*, p. 113.

¹²⁶ “La persona aparece cuando entra en relación con otras personas”. M. BUBER, *Yo y tú*, Madrid, Caparrós, 1993, p. 61.

3.2.2. *Libertad*

Si se mantiene la distinción entre el ser humano y el ser que trata la metafísica, se siguen descubriendo otros trascendentales; por ejemplo, la libertad¹³⁰. Polo señala a la libertad como la pieza clave en

¹²⁷ “El ‘¡Oh Dios! Nos has creado para tí’ no ha de entenderse de forma entusiasta o edificante, sino correctamente. Dios ha establecido con el hombre una relación, sin la que éste no puede ni existir ni ser entendido... Se puede entender al hombre no como algo cerrado que vive y se apoya en sí mismo, sino como alguien cuya existencia consiste en una relación: de Dios, hacia Dios. Esta relación no es algo secundario sobreañadido a su ser, de forma que también sin ella pueda seguir existiendo, sino que en ella se apoya su ser”. GUARDINI, R., *Quien sabe de Dios conoce al hombre*, Madrid, ed. PPC, 1995, p. 155. “La relación de la que estamos hablando es, por el contrario, de otro orden; en esta relación yo-tú consiste su ser”. *Ibid.*, p. 156.

¹²⁸ “Cada persona mantiene *a priori* con las demás una relación”. SPAEMANN, R., *Personas*, 56. “El solipsismo es incompatible con el concepto de persona. Una única persona en el mundo es algo que ni se puede pensar”. *Ibid.*, 57. “La relación del hombre con el Absoluto compromete al hombre en lo más profundo. Define su identidad de modo aún más central que la pertenencia a una nación”. *El rumor inmortal*, Madrid, Rialp, 2010, p. 131.

¹²⁹ “Lo simplemente único, lo que no tiene ni puede tener relaciones, no puede ser persona”. RATZINGER, J., *Introducción al cristianismo*, Salamanca, Sígueme, 1970, p. 149. “La persona es la pura relación de lo que es referido, nada más. La relación no es algo que se añade a la persona... sino que la persona consiste en la referibilidad”, *Ibid.*, p. 152. “No puede llegarse a lo propio del amor si el hombre no se comprende como relación”, *Ibid.*, p. 212.

¹³⁰ “El carácter trascendental de la libertad no es admisible desde el acto de ser como primer principio, pues desde él sólo cabe una interpretación predicamental de la libertad. Siguiendo el planteamiento clásico, la libertad es una propiedad de ciertos actos voluntarios. Para considerar la libertad como trascendental es menester ampliar el planteamiento trascendental sin

la distinción real entre el acto de ser personal y la esencia del hombre. La libertad es trascendental, no esencial, y sin embargo, se extiende a la esencia en tanto que esta manifiesta el ser personal¹³¹. Por otra parte, el acto de ser personal la libertad trascendental se extiende a la esencia como disponer. A nivel trascendental la libertad se convierte por elevación con el conocer personal. En efecto, este conocer se comprende como lo que está separado de todo y no se mezcla con nada. Se trata de la noción clásica de intelecto agente: “en el intelecto agente esa nada es la libertad, esa nada respecto a lo inteligido, ese no estar mezclado como en una sopa con lo inteligido, y por lo que es capaz de inteligir, eso, el serlo todo intelectualmente, eso es libertad. El no estar determinado de ninguna manera, eso es la libertad en su sentido radical”¹³².

Desde la libertad, el acto de ser se entiende como conocer, pero también la esencia se entiende como disponer. Disponer se comprende de dos formas: como posesión de lo disponible y como “ordenar”, como distribuir lo disponible. Ahora bien, “la persona dispone de lo que conoce”¹³³, y es aquí por lo que la libertad se extiende a la esencia: lo conocido es lo disponible. El ser personal dispone (posee, distribuye, “ordena”) lo disponible (lo conocido) según la esencia. Esto no significa que el conocer conoce lo conocido según la esencia, sino que, una vez conocido, dispone de él según la esencia.

perder la primacía del ser. Sin duda, al intentar acentuar la importancia de la libertad, la filosofía moderna ha incurrido en voluntarismo. Pero ese planteamiento es insuficiente”, POLO, L., “El descubrimiento de Dios desde el hombre”, *Studia Poliana* 1 (1999), p. 18.

¹³¹ “Al depender de la co-existencia, la manifestación esencial está, por así decirlo, ‘atravesada’ por la libertad”, POLO, L., *Antropología II*, p. 13.

¹³² POLO, L., *La esencia del hombre*, p. 162.

¹³³ *Ibid.*, p. 163.

La libertad constituye, junto con la co-existencia, la primera dualidad a nivel trascendental, es decir, la primera dualidad del acto de ser personal. Co-existir es apertura irrestricta, apertura que, como ya hemos indicado, va por dentro, es intimidad, y descubre la carencia de réplica y busca la réplica en una búsqueda libre.

Pero hay un aspecto que resalta en la libertad –además de la búsqueda libre- respecto de los demás trascendentales. Nos estamos refiriendo a que la libertad es, precisamente, el trascendental que describe todos los demás. Decir que la libertad describe el resto de trascendentales no es sino decir que los demás trascendentales son libres: “tanto la co-existencia como el intelecto personal y el amar donal son libres”¹³⁴. Pero esta anterioridad no impide que más adelante nos refiramos a la conversión de los trascendentales. Queremos resaltar que para una adecuada comprensión de este trascendental es pertinente adelantar y, en algunos casos desarrollar parcialmente, algunos aspectos de otros trascendentales, antes de abordarlo específicamente.

La libertad es búsqueda y cada uno de los otros trascendentales son libres. Se quiere con esto señalar que en el intelecto y en el amar donal la libertad es “actividad que anima la búsqueda”¹³⁵. Sin embargo, la co-existencia es, ella misma, búsqueda que alcanza el intelecto y el amar donal: “la co-existencia que se dualiza con la libertad se convierte, por continuación, o trocándose en ella, con la búsqueda de réplica [intelecto] y de aceptación [amar donal]”¹³⁶. No conviene perder de vista –la semántica puede jugar malas pasadas–

¹³⁴ POLO, L., *Antropología I*, p. 226.

¹³⁵ *Ibid.*

¹³⁶ *Ibid.*, p. 198. Los corchetes son nuestros.

que cuando se dice que la búsqueda alcanza el intelecto y el amor donal, eso no quiere decir que alcanzar deba entenderse como acabar, como un proceso completado, acabado, sino más bien ha de entenderse como un *acompañar* que no acaba.

La libertad es la actividad que anima a la búsqueda del intelecto en su búsqueda de réplica. También se dice que el intelecto es libre por su transparencia. Por su parte, la libertad como actividad que anima la búsqueda del amor donal es búsqueda de aceptación. Y de esa aceptación surge la distinción que propone Polo entre libertad de destinación y libertad nativa. En tanto que dona, el amor es libre y la libertad es libertad de destinación. En tanto que acepta, el amor es también libre, y la libertad, libertad nativa¹³⁷.

Un aspecto que merece la pena destacar es que el carácter dual de la libertad se convierte con el carácter dual de la persona. La libertad nativa se convierte con la apertura interior de la co-existencia personal. Así, la libertad nativa equivale a la intimidad de la co-existencia, es decir, a ser acompañándose. Se convierte con el sentido metódico del carácter de *además* (*co-existir*), que se cifra en el desaferramiento de la presencia mental¹³⁸.

¹³⁷ “Propongo la distinción entre la *libertad nativa* y la *libertad de destinación*. La libertad de destinación es el miembro superior de dicha dualidad, es decir, el valor temático de la libertad. Por su parte, la libertad nativa es el sentido metódico de la libertad. Estas dos designaciones son suficientemente indicativas. La libertad de destinación se convierte con la búsqueda intelectual y con la búsqueda amorosa. En cambio, el valor metódico del carácter de *además* se llama libertad nativa en atención a que es un hábito innato”. POLO, L., *Antropología I*, p. 248.

¹³⁸ POLO, L., *Antropología I*, p. 118. Es sugerente lo que comenta Piá respecto al desaferramiento en el que se cifra el carácter metódico. “A mi modo, se puede decir que éste es el sentido más alto de la libertad a la que

En cambio, la libertad de destinación se convierte con la apertura hacia dentro, es decir, con *la posesión del futuro sin desfuturizarlo*¹³⁹. Por eso la libertad de destinación, al ser el miembro superior de la dualidad, se convierte con la búsqueda intelectual y con la búsqueda amorosa, es decir, con "la búsqueda de réplica o de aceptación animada por la actividad libre"¹⁴⁰.

¿Qué se quiere señalar con esta distinción? Sencillamente que la libertad personal es *atemática*. Que sea atemática no quiere decir que carezca de tema, sino que su tema viene otorgado por los otros trascendentales¹⁴¹. La carencia de tema propio se entiende porque para Polo la libertad es tan solo *método*¹⁴². Ahora bien, la palabra *método* en la filosofía de Polo significa *conocimiento*. De manera que no parece del todo ajustado llamar método a la *libertad de destino* (sí a la *nativa*, si es que ésta equivale al *hábito de sabiduría*), porque la libertad no es directamente cognoscitiva. Y, por esta razón, "el valor

llegan los filósofos modernos, en tanto que para ellos libertad significa espontaneidad. Pero si la espontaneidad (como desaferramiento) no se convierte en destinación (miembro superior de la dualidad), la persona queda aislada y sucumbe a la tragedia", PIÁ TARAZONA, S., "La libertad trascendental como dependencia", *Studia Poliana* 1 (1999), p. 94.

¹³⁹ Cfr. POLO, L., *Antropología I*, p. 151.

¹⁴⁰ POLO, L., *Antropología I*, p. 244.

¹⁴¹ "La libertad es un tema que *no remite a otro tema*, salvo por conversión con los otros trascendentales (...) La libertad trascendental se distingue de los otros trascendentales personales por no remitir a un tema propio", POLO, L., *Antropología I*, p.234; *Ibid.*, p. 237; "La libertad es un tema sin tema", *Ibid.*, p. 242; "libertad trascendental –como tema sin tema–", *Ibid.*, p. 244.

¹⁴² Posada advierte que la libertad carece de tema "pues en rigor la libertad es tan sólo método", POSADA, J.M., "La libertad como ser", *Studia Poliana*, 8 (2006), p. 200.

temático de la libertad ha de convertirse con los otros trascendentales personales. A la conversión del valor temático de la libertad trascendental puede llamársela *comunicación* de la actividad”¹⁴³.

Que la libertad sea *atemática* no indica que no sea respectiva a nada o que sea aislada, espontánea o autónoma, como la entendió Kant, concepción que Polo corrige¹⁴⁴.

La libertad sólo tiene tema porque es continuada por el conocer y amar personales. Por eso, en otros lugares, Polo sostiene que la libertad personal humana es respectiva, en primer término, a Dios¹⁴⁵,

¹⁴³ POLO, L., *Antropología I*, p. 237; “La libertad es un tema sin tema”, *Ibid.*, p. 242; “libertad trascendental –como tema sin tema–”. *Ibid.*, p. 244. Conviene tener presente que la palabra *método* en la filosofía de Polo significa *conocimiento*. De manera que no parece del todo ajustado llamar método a la *libertad de destino* (sí a la *nativa*, si es que ésta equivale al *hábito de sabiduría*), porque la libertad no es directamente cognoscitiva.

¹⁴⁴ “Para ser pura libertad tiene que ser autónoma. Esta interpretación de la libertad por parte de Kant es de la misma índole que todo esto, es moderna y se parece mucho a la fe de Lutero... Es una interpretación de la libertad insostenible... Lo malo de la interpretación de la libertad de Kant... es que al absolutizarse en su propia autonomía no puede ser intersubjetiva... La libertad al acorazarse en sí misma... se queda vacía”, POLO, L., “Lo radical y la libertad”, *Anuario Filosófico*, 178 (2005) pp. 24-25. Y más adelante añade: “una libertad independiente no es una libertad personal... Una libertad independiente absolutamente estaría abierta a la nada”. *Ibid.*, pp. 59-60.

¹⁴⁵ “Existe un Dios personal sin el cual la libertad humana acabaría en la nada”. POLO, L., *Quién es el hombre. Un espíritu en el mundo*, Madrid, Rialp, 6ª ed., p. 225. Y más adelante añade: “La soledad es la muerte de la libertad”. *Ibid.*, p. 246. “(La libertad) no puede estar sola en su arranque. Tampoco en su destino. Si está sola en su arranque o en su destino, el hombre se encuentra solo”. *Ibid.*, p. 248. Y en otro lugar escribe: “la libertad de la persona está en destinarse a Dios”. La libertad trascendental, *Anuario Filosófico*, 178 (2005) p. 147.

y en segundo, a las demás personas¹⁴⁶, porque tanto el conocer como el amar personales se abren a la divinidad y a las demás criaturas personales.

Como vemos, la libertad se convierte con los otros tres trascendentales personales, y lo hace de acuerdo con el carácter de *además*. Esta noción hay que entenderla como búsqueda que alcanza acompañando.

Hasta ahora hemos tratado la libertad con los otros trascendentales. Sin embargo, la libertad trascendental, en sí misma, no es búsqueda. La búsqueda, como hemos dicho, corresponde al intelecto y al amor donal, trascendentales que buscan una realidad personal que les trasciende. Pero aunque la libertad en otros es búsqueda, en sí misma no busca otra cosa. Señala Polo que “considerada estrictamente como trascendental, la libertad es un tema que no remite otro tema, salvo por conversión con los otros trascendentales... La libertad trascendental se distingue de los otros trascendentales personales por no remitir a un tema propio. De aquí que su valor temático equivalga por entero a la no desfuturización del futuro: como tema la libertad no es dual. No tendría sentido decir que la libertad personal se continúe en búsqueda puesto que se alcanza como posesión del futuro que no lo desfuturiza”¹⁴⁷.

Esto conlleva que tenemos el futuro en nuestras manos, pero no haciéndolo presente o reduciéndolo a prosecución del pasado. El ser humano tiene en sus manos el pasado en cuanto que conocido y el presente en cuanto que obra. Tiene también el futuro en cuanto

¹⁴⁶ “¿Para qué la libertad? Para la intersubjetividad”. POLO, L., *Introducción a la filosofía*, p. 229.

¹⁴⁷ *Ibid.*, p. 226.

que libre, o sea, en cuanto que proyecta su vida desde la libertad trascendental; pero este proyecto no implica la anulación del futuro —que lo desfuture— pues como tal, como futuro, es parte esencial de su proyecto de vida.

De esta manera se enfatiza el crecimiento de la libertad. La libertad trascendental plantea intrínsecamente la cuestión del crecimiento. A nivel personal el crecimiento se resuelve como apertura al futuro o destinación. A nivel manifestativo se resuelve como apertura a los demás en la convivencia personal. Esta cuestión es clave para lo que veremos en los capítulos tres y cuatro. De ahí que se empiece a vislumbrar la importancia de los hábitos, cuestión que se nos plantea nuclear. Si la libertad posibilita intrínsecamente la cuestión del crecimiento, sabemos también que el concurso de los hábitos se presentará imprescindible.

La libertad, en su sentido pleno, desemboca en la condición radical de la persona, que es la coexistencia, afirmando que para ésta existir es propiamente coexistir; que el ser de la persona es ser-con. Cabe decir, aún con mayor radicalidad y plenitud, que el ser de la persona es co-ser-con¹⁴⁸ y, por tanto, carencia de culminación, es decir, que la coexistencia está siempre por alcanzar: la persona es *además*. La persona es siempre *además* de lo que es porque siempre puede seguir creciendo.

Es en el significado de *además* donde se aclara este asunto: “como se ha dicho, el carácter de *además* alcanza la libertad trascendental. Pero también es preciso sostener que la libertad se alcanza como *además*. El carácter de *además* significa no acabar de ser (...) No acabar de ser equivale a la primera descripción de la libertad trascendental

¹⁴⁸ Cfr. *Ibid.*, p. 217.

que propongo: la capacidad, inmediatamente activa, de no desfuturizar el futuro”¹⁴⁹. Ahora bien, postular que la carencia de culminación es definitiva sería afirmar que la persona está abocada a la frustración: a no saber quién es y a que el intelecto personal no alcance su tema (puesto que “la libertad de destinación se convierte con la búsqueda intelectual y con la búsqueda amorosa”¹⁵⁰). Si así fuese la libertad íntima carecería de sentido y no cabría hablar de una optimización de la persona. En cambio, es al conocer y al amar personal a quienes compete esa búsqueda, pero una búsqueda que es libre, porque la libertad anima la búsqueda. Y así se entiende el carácter trascendental de la libertad, porque la búsqueda ha de ser libre. Esa conversión a la que se ha aludido es posible en la medida en que, como afirma García, “la libertad trascendental es, ante todo, la apertura misma de la coexistencia personal”¹⁵¹.

Esta afirmación de García tiene un fundamento en los textos polianos. Al leer los epígrafes dedicados al estudio de la *co-existencia* y de la *libertad* personales de Polo¹⁵², se puede tener la sensación de cierta oscilación, pues junto a pasajes en los que se habla de que estos dos radicales personales no se reducen a un único trascendental, pues se declara explícitamente que son distintos¹⁵³. Por tanto, co-

¹⁴⁹ *Ibid*, p. 227.

¹⁵⁰ *Ibid*, p. 216.

¹⁵¹ GARCÍA GONZÁLEZ, J., “La libertad personal y sus encuentros”, *Studia Poliana*, 5 (2003), p. 17.

¹⁵² Cfr. epígrafes I y IV, referentes a la Tercera Parte del citado volumen de la *Antropología I*.

¹⁵³ “La libertad personal es el trascendental personal más próximo a la coexistencia, con el que ésta se dualiza de inmediato o directamente. Se trata de la primera dualidad en los trascendentales antropológicos, que se

existencia y libertad no parecen identificarse. La libertad continúa a la *co-existencia*, de modo que el futuro que corresponde a la *co-existencia* no es posible sin la libertad. La libertad se convierte hasta cierto punto con los demás trascendentales.

Sin embargo, encontramos otros pasajes en Polo en los que no parece distinguirse suficientemente entre libertad personal y *co-existencia*, sino que ambas se consideran equivalentes. “No acabar de ser (expresión con que describe a la *co-existencia*) equivale a la primera descripción de la libertad trascendental”¹⁵⁴. En otro momento afirma que “según esta descripción (la de *novum* con que describe la libertad personal) se ratifica la equivalencia de la libertad con el carácter de *además* (la *co-existencia*)”¹⁵⁵. Finalmente, traemos a colación este otro texto que indica que “la coexistencia es activa, y la índole de esa actividad es la libertad”¹⁵⁶.

Al margen de esta similitud que puede encontrarse entre la coexistencia y libertad, y que sin duda constituye una cuestión a abordar con mayor profundidad, sí parece claro que de la lectura de estos textos, se puede deducir que tanto la coexistencia como la libertad se distinguen de los otros trascendentales personales, es decir, del conocer y amar personales. Esto requiere que nos

corresponden con la intimidad como apertura interior... la coexistencia que se dualiza con la libertad...”, *Ibid*, p. 205. Y en otro momento, señala Polo, “aunque la libertad sea el trascendental personal al que directamente se abre la co-existencia...”, *Ibid*, p. 230.

¹⁵⁴ *Ibid*, p. 235.

¹⁵⁵ *Ibid*, p. 239.

¹⁵⁶ *Ibid*, p. 242. También vincula coexistencia y libertad en otros escritos: “El ser-con es la libertad”. POLO, L., “La libertad trascendental”, *Anuario Filosófico*, 178 (2005), p. 126; “En el *ser-con* está el sentido trascendental de la libertad”, *Ibid.*, p. 147.

centremos en el modo en el que la libertad trascendental se distingue de los otros trascendentales¹⁵⁷.

Comencemos señalando que el alcanzar de la libertad trascendental que no desfuturiza el futuro no es ni puede ser búsqueda, pues el alcanzar ni es resultado de un proceso, ni implica hacer presente. Como ya se dijera, alcanzar es acompañar, futuro que no pasa a ser presente¹⁵⁸, y la posesión de ese futuro que no lo desfuturiza es la libertad. En este sentido, cabe afirmar, de acuerdo con Riaza, que “el dinamismo propio y constitutivo de la libertad es lo que empuja al hombre a crecer por dentro”¹⁵⁹. Y de otro modo lo dice Martí al afirmar que la libertad “se trata de la actividad intrínseca y más alta del espíritu humano, la actividad que, en cuanto trascendental, coincide con el mismo ser del alma”¹⁶⁰.

De acuerdo con lo que se ha señalado, la libertad personal es la apertura trascendente e irrestricta de una persona. Si tenemos

¹⁵⁷ *Ibid*, p. 234. Los puntos de distinción que aporta son: 1) La libertad personal carece de tema, mientras que el conocer y amar personales no carecen de él. Ahora bien, la coexistencia carece de réplica. Si esta réplica es su tema, la coexistencia es afín a la libertad. 2) La libertad como tema es dual con su método. Con todo, también lo son la co-existencia, el conocer y el amar. 3) El método de la libertad no es solidario con su tema. Sí lo es, en cambio, con el intelecto personal. 4) Por carecer de tema, la libertad se ha de convertir con los otros trascendentales personales. Ahora bien, ¿acaso no se convierte con ellos la co-existencia?

¹⁵⁸ Cfr. *Ibid*, p. 226-227.

¹⁵⁹ RIAZA, C. “Crecimiento irrestricto y libertad en el pensamiento de L. Polo”, *Anuario Filosófico*, XXIX/2 (1996), p. 988.

¹⁶⁰ MARTÍ, G. “La concepción tomista de la inmortalidad del alma y su desarrollo en la antropología trascendental de Polo: la sempiternidad en el ser como libertad”, *Studia Poliana*, 7 (2005) p. 85.

presente la distinción que hace Polo entre libertad nativa y libertad de destinación, de acuerdo con la finalidad de cada una, en esta dualidad cabe señalar que el miembro superior es aquel en donde reside el valor temático de la libertad, la libertad de destinación. Mientras que el miembro inferior de esa dualidad conlleva el sentido metódico de la libertad. Y la razón que explica esta distinción la expresa Polo afirmando que “la libertad de destinación se convierte con la búsqueda intelectual y con la búsqueda amorosa. En cambio, el valor metódico del carácter de además se llama libertad nativa en atención a que es un hábito innato”¹⁶¹. En esta distinción, puede verse que la libertad es la actividad del espíritu humano que impulsa a buscar el propio sentido o verdad personal. En otras palabras, la libertad sin sentido personal no es libertad personal.

3.2.3. *Conocer*

Desde la distinción a la que venimos haciendo alusión -acto de ser y esencia-, nos encontramos con otro trascendental, que es el conocer, al que Polo hace equivalente al aristotélico entendimiento coagente, al que también llama *intellectus co-actus*.

El modo en que este trascendental aparece en la antropología trascendental es fruto de dos tesis que explica certeramente García. De una parte, “la afirmación de que la existencia personal, la de la persona humana, es dual, por lo que debe denominarse *co-existencia*”. De otra, que “la propuesta de que la existencia personal es *trascendental*, y en esa medida convertible con otros transcendentales propios de ella. De la aplicación de la dualidad existencial al intelecto

¹⁶¹ POLO, L., *Antropología I*, p. 236.

trascendental surge la noción de entendimiento coagente¹⁶². Con todo, desde el inicio al fin de su producción Polo lo aúna al *núcleo del saber*¹⁶³. Este modo de denominar al conocer respeta el carácter dual y *coexistencial* de la persona humana.

Que se trate del *intellectus ut co-actus* a nivel trascendental, es decir, vinculado al ser personal y, por consiguiente, una ampliación de los trascendentales metafísicos, tiene su razón de ser en que “la palabra trascendental, tal como aquí se usa, indica que la realidad estudiada trasciende lo físico no en el plano cosmológico, sino en el antropológico. Y en este contexto sugiere que lo que investigamos no es del ámbito fenomenológico o manifestativo. Tampoco pertenece al ámbito que podemos llamar esencial, aunque este terreno no sea alcanzable desde la fenomenología. Se trata más bien del estudio del acto de ser personal que es acto respecto de la esencia humana, y que es previo y condición de posibilidad de todo obrar o actuar observable (...) Se trata de una perfección pura que no es propia de toda realidad, sino exclusiva de las realidades personales. De otro modo, una persona requiere de intelecto agente para ser persona”¹⁶⁴.

La sugerencia de García y Sellés es consistente con el planteamiento de Polo, para quien el intelecto agente no se reduce al

¹⁶² GARCÍA GONZÁLEZ, J. "Discusión de la noción de entendimiento coagente", *Studia Poliana*, 2 (2000), p. 52.

¹⁶³ "En el orden personal, el acto intelectual se convierte con la persona. El *intellectus ut co-actus* es el núcleo del saber", POLO, L., *Antropología I*, p. 224.

¹⁶⁴ SELLÉS, J.F., "El conocer personal. Estudio del entendimiento agente según Leonardo Polo", en *Anuario Filosófico*, 163 (2003) p. 11.

acto de ser metafísico¹⁶⁵. De este modo, y consistente con la propuesta de Polo, puede decirse que el *intellectus ut co-actus* no se asimila a los trascendentales metafísicos que nos sugiere el ser principal.

De acuerdo con el carácter trascendental del *intellectus ut co-actus* conviene empezar por decir que este trascendental no es asimilable a la verdad que se conoce en los trascendentales metafísicos¹⁶⁶. Pero tampoco se puede asimilar al bien, porque éste es un trascendental relativo al querer¹⁶⁷. Ahora bien, no es misión del intelecto agente querer o dejar de hacerlo, sino conocer.

Y lo mismo habrá que decir de los otros trascendentales metafísicos, en la medida en que ni el ente¹⁶⁸, ni uno¹⁶⁹, ni algo¹⁷⁰, ni cosa¹⁷¹, alcanzan como trascendentales el acto de ser de la persona.

¹⁶⁵ "Como el acto de ser humano se distingue del acto de ser del universo, es menester admitir trascendentales que no sean metafísicos, sino precisamente antropológicos", POLO, L., *Antropología I*, p. 26.

¹⁶⁶ "Si la verdad es trascendental, la intelección también tiene que serlo, puesto que la verdad está en la mente. Por consiguiente, como trascendental la intelección es más radical que la verdad; radicalmente la intelección es un sentido del acto de ser, por completo distinto del ente con el que se dice que el juicio se adecúa: es el acto de ser como persona. El acto de ser personal también es trascendental", POLO, L., *Antropología I*, p. 56.

¹⁶⁷ "Si el bien es trascendental también deberá serlo la referencia al bien. Esto significa que en la línea de la consideración radical de la voluntad, se encuentra otro trascendental, que suelo llamar *amar donal*, el cual también es trascendental y se convierte con la persona", POLO, L., *Antropología I*, p. 56.

¹⁶⁸ Cfr. POLO, L., *Antropología I*, pp. 57-58.

¹⁶⁹ Cfr. *Ibid.*, pp. 60-63.

¹⁷⁰ Cfr. *Ibid.*

El carácter trascendental, al que venimos haciendo alusión, del *intellectus ut co-actus* ya está vislumbrado y propuesto como tal por Polo en numerosos escritos. Baste sugerir ahora dos textos: "El conocimiento de lo intelectual, insisto, no puede ser objetivo, sino otro acto que ilumina la operación. Dicho acto enlaza con el intelecto agente aristotélico (que en el planteamiento que propongo es un trascendental personal)... El intelecto agente es el acto intelectual radical o personal"¹⁷². Y en otro señala: "estimo que el intelecto agente... como acto donal es un trascendental personal. Como acto de los inteligibles actuales, es superior a lo inteligible actual. Como iluminador de lo intelectual, es superior a lo que ilumina y a la iluminación (la iluminación es el hábito)... El carácter donal, personal, del acto intelectual radical del hombre, da razón de lo que los filósofos modernos llaman *sujeto* y es superior a la interpretación reflexiva del pensar"¹⁷³.

Dado el carácter trascendente del *intellectus ut co-actus*, y su no asimilación a los trascendentales metafísicos, Polo lo entiende como luz transparente: "Es de destacar que la filosofía tradicional mantiene que el intelecto es luz, pero entiende que en el hombre esa luz es iluminante, es decir, procede de un foco que es únicamente divino. Según mi propuesta, al sentar la solidaridad del hábito de sabiduría con el intelecto personal, se alcanza la interioridad de la luz -la luz es *además* luz-, la cual es superior a la noción de foco. Y como esa solidaridad es creada, debe admitirse que la noción de foco no es atribuible al intelecto divino: si el intelecto personal creado no es focal, menos aún lo será el divino. Con la noción de foco se olvida

¹⁷¹ Cfr. *Ibid.*

¹⁷² POLO, L., Curso de teoría del conocimiento, IV/2, p. 141.

¹⁷³ *Ibid.*, p. 143.

que la Identidad es Originaria; de ningún modo la noción de foco es originaria, pues es el punto del que arranca una difusión¹⁷⁴.

Dicha transparencia del intelecto agente, la describe como "luz intrínsecamente atravesada de luz"¹⁷⁵, o también como "interna diafanidad"¹⁷⁶, como "insistir en la apertura hacia dentro"¹⁷⁷, "limpidez"¹⁷⁸, "luz en la luz"¹⁷⁹. Asimismo indica que, "transparencia equivale a co-acto, es decir, a intimidad"¹⁸⁰. Todos esos modos de decir se toman como equivalentes del intelecto agente o *intellectus ut co-actus*: "la transparencia intelectual, que denomino *intellectus ut co-actus*"¹⁸¹. Si el intelecto agente es transparente, no puede ser iluminante de nada. Por otra parte, el hábito de sabiduría deberá

¹⁷⁴ POLO, L., *Antropología I*, p. 198, nota 64. "El intelecto personal no es una luz iluminante, sino una luz transparente". *Ibid.*, p. 214. En *El ser*, Polo designa en infinidad de ocasiones a Dios como *Ser Originario*. Con ello, intenta describir el carácter existencial de la actividad divina como Identidad, es decir, Dios es actuosidad Originaria o Idéntica.

¹⁷⁵ POLO, L., *Antropología I*, p. 216.

¹⁷⁶ *Ibid.*

¹⁷⁷ POLO, L., *Antropología I*, p. 181.

¹⁷⁸ POLO, L., *Antropología I*, p. 216.

¹⁷⁹ *Ibid.*, p. 223. La expresión "luz en la luz" describe la vinculación entre el hábito de sabiduría y el intelecto personal, pues "si la persona es intelección, y el intelecto personal se define como *luz transparente*, sería una contradicción mantener que la transparencia es para sí opaca. Por el contrario, de suyo la *transparencia* -intelecto personal- es metódicamente *translúcida-hábito de sabiduría*". PIÁ, S., *El hombre como ser dual*, Pamplona, Eunsa, 2001, p. 317.

¹⁸⁰ POLO, L., *Antropología I*, p. 197.

¹⁸¹ *Ibid.*, p. 203.

designarse como "actuosidad insistente en la transparencia del intelecto personal"¹⁸², un acto de conocer que insiste cognoscitivamente en un acto de ser cognoscitivo. Es decir, un acto que insiste en ser acto y no actualidad.

La transparencia pone de manifiesto que el intelecto agente se distingue del conocimiento operativo y de los hábitos adquiridos, ya que la noción de transparencia es incompatible con albergar en sí algún inteligible: "Esto significa que la transparencia no alberga "dentro" ningún inteligible, es decir, que no es un hábito intelectual adquirido. Su carácter de co-acto es la limpidez de su *a través*"¹⁸³.

La clave de la descripción del intelecto agente humano tanto en la presente vida como en la futura debe ser "luz *en* la Luz", o siguiendo el modo de decir de Eckhart, el "adverbio referido al Verbo"¹⁸⁴. En este sentido, obviamente, la luz divina es superior a la humana. El modo en que Polo resuelve la cuestión del tema correspondiente al *intellectus ut co-actus* es acudiendo sencillamente a la expresión paulina: "conoceré como soy conocido"¹⁸⁵.

La Luz -con mayúsculas- no forma parte de la constitución de la persona humana, sino que, obviamente, la trasciende¹⁸⁶. Por esta

¹⁸² *Ibid*, p. 128.

¹⁸³ *Ibid*, p. 216.

¹⁸⁴ "Buscar una réplica más alta que el propio intelecto personal confirma que la persona humana es el adverbio en busca del Verbo". *Antropología I*, p. 226, nota 40. Cfr. También POLO, L., *Presente y futuro*, Madrid, Rialp, 1993, p.184.

¹⁸⁵ Cfr. POLO, L., *Antropología I*, 194, nota 200.

¹⁸⁶ "No es *además* de la persona humana, sino que la trasciende", *Ibid*, p. 212.

razón, con referencia a esa Luz el intelecto personal es *búsqueda*. Esto no implica que carezca de tema, pues si careciera no lo buscaría, sino que "señala la fidelidad del intelecto personal a su índole de intelecto creado"¹⁸⁷. Pero una búsqueda sin hallazgo, sin lo que Polo llama *Réplica*, no puede ser definitiva so pena de ser absurda¹⁸⁸. Por ello, mientras no se alcance, no hay motivo para abandonar la búsqueda, aunque también se puede pactar libremente con la situación de abandonar la esperanza de buscar, pero entonces se pacta con la carencia de sentido.

El hombre mientras vive debe ser una *búsqueda* que no cesa de buscar¹⁸⁹. Efectivamente, la persona no está diseñada para consumarse en un instante, en el presente, sino para eternizarse: está hecha para el futuro. Así debe entenderse que el conocer personal es búsqueda. Y como con la búsqueda se supera el aislamiento, es más propio llamarle orientación¹⁹⁰. Y si el intelecto agente es el acto intelectual radical o personal, como sostiene Polo, en la medida en que el hombre es búsqueda que no deja de buscar, habrá que decir que "el intelecto agente no llega a ser quien será, esto es, no logra alcanzar en la presente situación el sentido que será. Lo cual indica

¹⁸⁷ *Ibid.*

¹⁸⁸ "Es completamente imposible que dicha réplica falte en absoluto, y es, asimismo, imposible que dicha réplica no trascienda por entero a la persona humana", *Ibid.*, p. 215.

¹⁸⁹ "La criatura que alcanza a co-ser, sin dejar de alcanzarse, se *orienta* según la búsqueda de la réplica que no alcanza, porque es trascendente", *Ibid.*, p. 212.

¹⁹⁰ Así lo señala Polo cuando afirma que "en tanto que la búsqueda va más allá del aislamiento, se ha llamado orientación", *Ibid.*, p. 213.

que durante esta vida el intelecto agente no puede perder nunca su carácter futurizante, y que es en función de él¹⁹¹.

En consecuencia, aunque libremente quepa agostamiento o desánimo en la búsqueda, no cabe consumación en ella, porque la *Réplica* que se busca no es humana, sino trascendente al ser humano¹⁹². En efecto, el tema del intelecto personal no se alcanza, sino que se busca. Alcanzarlo supondría que el tema no lo trasciende; lo propio es decir que se busca. La *Réplica* que se busca es más íntima que el propio co-existir de la persona. La *Réplica* no puede faltar ni encontrarse en la misma persona, pues debe trascenderla.

El conocer personal es la luz cognoscitiva personal que cada quién es. Es decir, es la verdad o sentido personal de cada uno. Como este sentido no es todavía completo en esta vida, el conocer personal es búsqueda de ese sentido en una persona distinta que pueda manifestar enteramente el sentido personal que se es¹⁹³. Esa búsqueda la permite la libertad personal como apertura trascendente e irrestricta. Pero, como señala Polo, “no es una búsqueda sin término –en el sentido de Popper-, sino orientada por

¹⁹¹ SELLES,J.F.,“El conocer personal.Estudio del intelecto agente según Leonatdo Polo”,en *Anuario Filosófico*, 163 (2003) p. 134. Cfr. del mismo autor, "El carácter futurizante del intelecto agente según Leonardo Polo", *Futurizar el presente*, pp. 303-328.

¹⁹² “Si el tema que se busca es *Réplica*, y el buscar es cognoscitivo, la *Réplica* es, desde luego, *Verdad* o *Sentido* respecto del intelecto personal humano. Pero si es acto (verbo, no nombre) es más que *Verdad* o *Sentido*, pues es *Conocer*. Por eso, en la búsqueda de tema va implícita la búsqueda de sentido del propio intelecto, y en la consumación de la búsqueda, el esclarecimiento del sentido completo del propio ser personal humano”, SELLES,J.F., *El conocer personal*, p. 134.

¹⁹³ POLO, L. *Antropología I*, p. 216.

lo inabarcable”¹⁹⁴. Inspirándose en Agustín de Hipona, habrá que decir que lo que se busca es más íntimo a la persona humana que su propio coexistir¹⁹⁵.

3.2.4. *Amar*

Al tratar del trascendental *conocer* utilizábamos la expresión “luz en la Luz” para expresar la transparencia que caracteriza al intelecto agente. Una transparencia, se señalaba, que equivale a co-acto, es decir, a intimidad. Al tratar del amar también hay que acudir a la transparencia para poder entenderlo.

¿En qué estriba la diferencia entre uno y otro trascendental si a ambos les caracteriza la transparencia? Si en el caso del intelecto agente no es posible de hablar de apertura a la intimidad sin la transparencia, en el caso del amar el dar está íntimamente abierto a la aceptación. La distinción entre uno y otro estriba en que mientras que la búsqueda intelectual no requiere completarse en el nivel de la esencia, la búsqueda amorosa sí. No obstante, señala Polo que “estos dos trascendentales se convierten en virtud de la transparencia”¹⁹⁶.

En este trascendental, Polo “estudia lo que, a falta de una expresión mejor, llamo *estructura del dar*”¹⁹⁷. Amar es, por

¹⁹⁴ *Ibid*, p. 215.

¹⁹⁵ AGUSTÍN DE HIPONA, *De Vera Religione*, 39, 72; *Confesiones*, III, 6, 11.

¹⁹⁶ POLO, L., *Antropología I*, p. 216.

¹⁹⁷ *Ibid*, p. 229. En el libro de Ignacio Falgueras, *Crisis y renovación de la metafísica* (Estudios y Ensayos, Universidad de Málaga, 1997) se contiene una excelente investigación del dar (pp. 62-70). Sobre el amar personal según POLO, cfr. POSADA, J. M., “La índole intelectual de la voluntad y de lo voluntario en distinción con el amar”, *Futurizar el presente*, pp. 283-302.

consiguiente, dar-se: “especialmente en el donar puro, el dar es real dando, por lo que el dar se da, o lo que es igual, dar es darse”¹⁹⁸. Polo lo explica así: “se dice que amar es trascendental o que se convierte con el ser personal, porque el sentido más alto de ser es dar. Nótese que si el acto de ser en su sentido más alto no significase dar, sería un trascendental cerrado. En estas condiciones, el primer trascendental no podría convertirse ni con la verdad ni con el bien. De ordinario se sostiene que la verdad y el bien son trascendentales relativos, y no el primer trascendental, que sería absoluto. De acuerdo con mi propuesta, si el primer trascendental no está abierto – y esa apertura es el dar –, no podría convertirse ni con la verdad ni con el bien. Dicho de otro modo, la conversión de los trascendentales metafísicos no se entiende sin la apertura que se descubre en antropología”¹⁹⁹.

Pero el dar requiere ser aceptado y, en ese sentido, aceptar es también amar. En efecto, “la *aceptación*, así como la *donación*, son *activamente* amorosas”²⁰⁰. Cabe afirmar, por tanto, que dado que la persona es donal, ésta llama a ser aceptada, no recibida²⁰¹. Y es ilustrativo, por aclaratorio, cómo explica Polo, la inferioridad del recibir respecto del dar y del aceptar. “En esto se distingue de la inmanencia operativa. Para que la recepción fuese trascendental, la persona se habría de entender como un sujeto supuesto. Pero en el planteamiento que propongo es inadmisibile reducir la persona a la no-

¹⁹⁸ FALGUERAS, I., *Crisis y renovación de la metafísica*, Málaga, Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Málaga, 1997, p. 65.

¹⁹⁹ POLO, L., *Antropología I*, p. 211.

²⁰⁰ PIÁ TARAZONA, S., *El hombre como ser dual*, Pamplona, Eunsa, p. 327.

²⁰¹ “Si recibir es inferior a dar, aceptar no lo es, porque también es donal”, POLO, L., *Antropología I*, p. 230.

ción de supuesto. Si la persona humana fuese el supuesto de naturaleza racional, no se convertiría por continuación con los demás trascendentales personales. En Dios, esa reducción es aún más inadmisibile”²⁰².

El hombre co-existe en tanto que es amar -dar y aceptar-. Si la donación personal no fuese aceptada por alguien, el dar sería un absurdo. En esta línea, si se entiende que la persona es donación personal, se alcanza el amar²⁰³.

¿Qué relación cabe, entonces, entre el dar y aceptar? De entrada hay que afirmar que aceptar no es menos que dar. “Dar es trascendentalmente libre en tanto que se refiere, según la estructura donal, a la aceptación, y aceptar es trascendentalmente libre en tanto que se refiere al dar. Crear al hombre es donar un ser personal que, co-existencialmente, es aceptar y dar”²⁰⁴.

Cabe decir también que si el dar y el aceptar comportan el don, el dar es trino. Y esto no es incompatible con el hecho de que la persona es dual, como ya se viera. Polo lo resuelve señalando que el

²⁰² *Ibid.*, nota 251.

²⁰³ “El amor no es tan sólo una relación querer-bien, sino una relación mutua. Hablando en absoluto, la correspondencia siempre se da. Si se hiciera imposible, habría que matar el amor, el cual no es una relación de una sola dirección, sino recíproca; comporta un renacer que incluye el bien, pero lo trasciende desde los dos lados, es decir, desde el amar y el ser correspondido”, *Ibid.*, p. 65.

²⁰⁴ *Ibid.*, p. 220.

hombre necesita de la esencia para completar la estructura donal – aceptar, dar-²⁰⁵.

Efectivamente el dar y el aceptar son propios de la persona, de acuerdo con el trascendental amar. Sin embargo, en orden a la persona creada no se puede entender el don como trascendental, es decir, como propio del ser personal humano²⁰⁶. Y de este modo queda a salvo que el dar es trino y la persona es dual. El ser humano no tiene la potestad de conferir en el don el ser personal. Eso le está reservado a Dios.

Teniendo presente el carácter trascendental del amar, habría que señalar que amar no cabe reducirlo a un impulso, deseo, atracción, sino que más bien se ama en la medida en que se busca la aceptación por parte de Dios²⁰⁷. Y una búsqueda que está impulsada por la libertad, de modo que “a la aceptación del don divino la llamo libertad personal nativa. Al dar que busca aceptación lo llamo libertad personal de destinación”²⁰⁸.

²⁰⁵ “La persona humana es dual o co-existente, pero de ninguna manera trina, el hombre necesita de su esencia para completar la estructura donal. El hombre sólo puede dar dones a través de su esencia”, *Ibid.*, p. 232.

²⁰⁶ “En el hombre el don ha de entenderse como expresión o manifestación operativa, perfeccionable según los hábitos adquiridos, es decir, en el nivel de la esencia”, *Ibid.*, p. 223.

²⁰⁷ “Amar no es, pues, un impulso o atracción, ni un deseo o apetito, sino la aceptación y correspondencia del don divino –del propio ser–, como gratuito: la aceptación de la filiación, el reconocimiento de la dependencia respecto de Dios, ante la que el hombre se somete libremente por ver en ella la benevolencia y el amar divino” CORAZÓN, R., “Amar y querer. La correspondencia filial de la persona humana”, *Studia Poliana*, 13 (2011), p. 92.

²⁰⁸ POLO, L., *Antropología I*, p. 211, nota 32.

Y así, para Polo la persona humana no está finalizada sino destinada a corresponder a Dios, o sea, a amar donalmente al Creador. “En la persona humana el amar está en el orden del acto de ser y, por tanto, es superior al amor de deseo o a su versión sentimental. El amar como trascendental personal es también superior al bien trascendental y, por consiguiente, el amor como acto voluntario es superior a la fruición del bien”²⁰⁹.

Antes de concluir la exposición de este trascendental, conviene glosar brevemente la distinción real entre el *amor personal* y el *querer* de la voluntad²¹⁰, pues en el tercer capítulo profundizaremos más en esta cuestión.

Como es sabido, la *voluntad* es una potencia pasiva que nativamente guarda una relación trascendental con el bien²¹¹, y que requiere ser activada por un acto-hábito superior e innato –la *sindéresis*–. Cuando la voluntad es activada ejerce actos y adquiere

²⁰⁹ *Ibid*, p. 213. Tomás de Aquino señala que, cuanto más amor se tiene, más libertad se posee, porque “donde está el Espíritu del Señor, allí está la libertad”, TOMÁS DE AQUINO, *In III Sententiarum*, d. 29, q. 1, a. 8, q1a. 3, s.c.

²¹⁰ Para una mayor profundización, cfr. POSADA, J.M., “Primalidades de la amistad de amor. Consideraciones en torno a lo distintivo del amor y del querer a la vista de la distinción real de acto de ser y esencia en la persona humana. Libre glosa al planteamiento de Leonardo Polo”, *Anuario Filosófico*, 208 (2008).

²¹¹ Cfr. SELLÉS, J. F., *Tomás de Aquino, De Veritate*, q. 22, *El apetito del bien y la voluntad*, Introducción traducción y notas, Cuadernos de Anuario Filosófico, Serie Universitaria, nº 131, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2001.

virtudes²¹². No obstante, con todos sus actos y virtudes lo que la voluntad ejerce siempre es 'querer' aquello de lo que carece, puesto que ella es potencia y, por tanto, requiere adherirse a bienes cada vez más altos para crecer. En cambio, el amor personal no quiere, sino que se 'da'; no es carente, sino efusivo o desbordante. En efecto, no se ama porque nos falte algo, sino porque aceptamos libremente a otra persona y nos damos a ella. Como ya se hiciera notar, aceptar no es recibir; recibir es pasivo y se reciben cosas; aceptar, en cambio, es sumamente activo, y se aceptan personas. Pues bien, el amar personal es propio del *acto de ser* personal humano -lo más elevado en él-, mientras que la voluntad es una potencia de la *esencia* humana.

Junto a la distinción entre el amar y el querer, conviene hacer notar otra distinción que es la de amor de amistad y amor personal. Respecto de la amistad, hay que decir que ésta es la virtud más alta de la voluntad. En la amistad se quiere a otro como 'otro yo'. Pero ese yo no es la 'intimidad personal' o la persona, pues entre el *yo* y la *persona* media una distinción real, ya que el yo pertenece a la *esencia* humana, mientras que la persona es el *acto de ser*. "El yo es la primera persona, pero no lo primero en la persona, sino más bien la puerta de su intimidad"²¹³. En el amor personal, en cambio, se ama a una persona porque se descubre -hasta cierto punto- la verdad personal novedosa e irrepetible de su intimidad. Pero tanto en el amor de amistad, como en el amor personal, el tema es, en primer lugar, el Dios personal, y en segundo lugar, las personas creadas, aunque se

²¹² Cfr. SELLÉS, J. F., *Conocer y amar. Estudio de los objetos y operaciones del entendimiento y de la voluntad según Tomás de Aquino*, Pamplona, Eunsa, 2ª ed, 2000.

²¹³ POLO, L., *Persona humana y su crecimiento*, p. 155.

alcance de modo diverso, como tendremos ocasión de apreciar en el tercer capítulo.

Al finalizar este recorrido por los trascendentales personales, podemos concluir que el ser personal, como los demás seres excepto el divino, es un ser creado. El hombre, como criatura, depende enteramente de Dios; pero no sólo se refiere a Dios en términos de dependencia, sino que está internamente abierto al Creador, porque es espiritual. Esa referencia a Dios constituye el fondo último del ser personal, y su más íntimo anhelo.

De modo sintético podemos señalar el modo en que los cuatro trascendentales antropológicos flexionan esta final referencia del hombre a Dios: porque la persona humana coexiste íntimamente con su Creador, ya que con su libertad trascendental a él se destina; y porque Dios es el tema que busca el intelecto personal, y a quien la persona obsequia y da, esperando su aceptación.

De manera que el hombre sondea en su interior, hacia adentro, quién es su Creador y dónde está su destino, o cuál es su verdad más profunda; de acuerdo con lo cual persigue la aceptación divina de su realidad personal.

4. LA PERSONA COMO COEXISTENCIA

Una vez visto el concepto de dualidad y las raíces personales que conforman la intimidad personal, es momento de detenernos en la consideración de la persona como *coexistencia*, por la incidencia que esto tendrá en la educación como ayudar a crecer.

La dualidad, tal y como ha sido presentada, pone de manifiesto, en su carácter de apertura, que lo propio del hombre es coexistir, ser

con-otro²¹⁴. En otro pasaje Polo define la intimidad “como el modo de ser que no necesita asimilar elementos exteriores ni poseerlos para mantenerse”²¹⁵.

Una intimidad que “es apertura tanto hacia dentro como hacia fuera; y eso es el ser personal, no el ente en cuanto ente. Por eso, persona no significa supuesto (conocimiento objetivado), pues el supuesto ya está consumado, y lo que sustenta le es añadido”²¹⁶. Según esto, la persona es intimidad abierta. Y de acuerdo con la dualidad, la intimidad permanece abierta. Este modo de entender el ser personal es radicalmente distinto a la “Autoconciencia” a la que alude Hegel, o al “Yo legislador” de Kant, cuyas propuestas carecen precisamente de ese carácter de apertura -se trataría más bien de una ampliación de la limitación-, por lo que no acaban de alcanzar el ser personal, aunque su intento no deje de ser una interesante aportación.

En primer lugar, conviene advertir que el carácter de apertura que caracteriza a la persona va más allá de la naturaleza y su intimidad. La apertura expresa que ser persona es ser abierta, y a quien radicalmente se abre es al que da razón de su apertura, al que la ha

²¹⁴ Señala Polo “La co-existencia no le resta nada a la existencia, ni le añade nada en sus mismos términos, sino que es enteramente compatible con ella, y no la excluye. De otra manera la ampliación (respecto de la consideración del hombre como existente) no sería coherente. El co-existir humano no prescinde del existir con el que co-existe (aunque existir sea distinto de co-existir y el co-existir por ser superior no se agote con él). Co-existir es *el ser ampliado por dentro: la intimidad*”. POLO, L., *Antropología trascendental I*, p. 92.

²¹⁵ POLO, L., *La persona humana y su crecimiento*, p. 156.

²¹⁶ POLO, L., *Antropología trascendental I*, p. 79.

constituido como tal, a Dios. La identidad es Origen y Origen significa *fons*. La persona se abre al Origen en busca de su identidad²¹⁷.

Con otras palabras, “el hombre coexiste con el Absoluto en la forma de una búsqueda de aceptación personal”²¹⁸. Ahí encuentra verdadero sentido su pregunta sobre quién es, pues en el Origen está el ser y destino de cada persona. Como señala Sellés, “la respuesta a esta apertura permite a cada persona fraguar su *destino*. La apertura a ese destino es la *libertad* radical de la persona, y la respuesta a él es su responsabilidad, perfectamente compatible, por tanto, con su libertad”²¹⁹. Esta dimensión de la coexistencia “es la forma suprema de reconocimiento: la ratificación del *esse* humano, libertad creada, por Quien es capaz de refrendar en lo más alto el donar humano que el hombre ha de refrendar”²²⁰ con su respuesta.

En segundo lugar, conviene resaltar que, como dice Sellés, la coexistencia significa relación con otra persona²²¹. Esta segunda di-

²¹⁷ De acuerdo con Esquer, “buscar tiene en sí mismo sentido coexistencial. Más aún, equivale a coexistencia no idéntica. De aquí que el ser humano, considerado en su radicalidad, no pueda ser considerado en equilibrio, asentado ya, sino intrínsecamente en tensión coexistencial”. ESQUER, H., *El límite del pensamiento: la propuesta metódica de Leontado Polo*, Pamplona, Eunsa, 2000, p. 207.

²¹⁸ POLO, L., “La coexistencia en el hombre”. *El hombre: inmanencia y trascendencia*. Actas de las XXV Reuniones Filosóficas, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, Pamplona, 1991, p. 46.

²¹⁹ SELLÉS, J.F., *La persona humana. Introducción e Historia (I)*, p. 300.

²²⁰ POLO, L., *La coexistencia en el hombre*, p. 46.

²²¹ Sellés afirma que “la *coexistencia* es la relación que cada persona mantiene con cada otra, no con la *especie*, sino con cada *quien*, para aportar y para recibir mejora personal. No se trata sólo de mantener un *diálogo* con los *otros*, sino de que el hombre es *dialógico*. No se trata sólo de que “el hombre

mención de la coexistencia viene marcada por la mutua condición personal y se encauza “en la forma de un perfeccionamiento común de la esencia humana y, en la Historia, en la forma de satisfacción de las necesidades propias y ajenas”²²².

La coexistencia no consiste, por consiguiente, en un mero “estar con”, es una ampliación del existir. “El hombre añade al existir precisamente el co-existir, pero bien entendido: lo añade en tanto que lo recaba para sí, porque dicha ampliación es propia del hombre en estricta compatibilidad con el universo”²²³. De este modo, tenemos la tercera dimensión de la coexistencia “cuyo sentido es en cierto modo más impropio pero no independiente: coexistir con el universo. En algún lugar he denominado al hombre como el perfeccionador que se perfecciona. Es perfeccionador del universo en dualidad. Este es el ámbito de la praxis técnico-productiva. Y es perfeccionador de sí también en dualidad, en coexistencia con sus semejantes: ámbito de la praxis ética”²²⁴.

es un ser social por *naturaleza*” (como dijeron los clásicos), ni de que “pertenece a su *esencia* vivir en sociedad” (como dicen los modernos), sino algo más profundo, a saber, que su *ser* es *ser-con*, o *co-ser*. Persona no significa aislamiento sino más bien -como mínimo- *bi-persona*; como libertad tampoco significa indeterminación sino *apertura* exhaustiva a quien pueda desarrollar, perfeccionar, a uno completamente como persona; y como existir personal no significa segregarse, sino *co-existir*”. SELLÉS, J.F., *La persona humana. Núcleo personal y manifestaciones (III)*, pp. 185-186.

²²² POLO, L., *La coexistencia en el hombre*, p. 46.

²²³ POLO, L., *Antropología trascendental I*, p. 33.

²²⁴ POLO, L., *La coexistencia en el hombre*, p. 46. Por otra parte, referencias al “perfeccionador que se perfecciona” pueden encontrarse, entre otras, en *Antropología Trascendental I*, p. 207. “Ética socrática y moral cristiana”, *Anuario Filosófico*, XL/3 (2007), pp. 549-570. (*pro manuscripto*) *Sobre la existencia cristiana*, Pamplona, Eunsa, 1996, p. 91.

La vinculación entre estas tres dimensiones de la coexistencia es correlativa: “el perfeccionamiento del universo se endereza al perfeccionamiento social de la esencia humana. Ahora bien, el sentido último y el valor definitivo de todas las posibilidades humanas sólo se desvela en la estructura última de la coexistencia humana”²²⁵ con el Absoluto.

En tercer lugar, y en conexión con las tres dimensiones de la coexistencia, si coexistir es el ser ampliado por dentro, coexistir significa *además*. Bien entendido que, “desde el punto de vista de la concentración atencional, además no significa además-de, sino exactamente coexistencia. Coexistencia o *además* designan la inagotabilidad de la persona, su carácter ineludiblemente donal, referencial, respectivo”²²⁶. La persona no es el ser que se limita a ser, sino que es *además*. Como hace notar Polo, “el carácter de *además* no tiene ápice (carece de término); por tanto, el ápice esencial significa potencia en orden al co-acto personal y deriva de los trascendentales personales. Según esto, equivale al valor potencial de la carencia de término”²²⁷.

De acuerdo con las tres dimensiones de la coexistencia, tres son las características que se desprenden:

No cabe hablar de identidad personal, sino más bien de búsqueda de esa identidad en el Origen.

Comunicabilidad y relacionabilidad. La persona como coexistencia es dialógica.

Coexistencia designa inagotabilidad de la persona.

²²⁵ *Ibid.*, 46.

²²⁶ ESQUER, H., *El límite del pensamiento: la propuesta metódica de Leonardo Polo*, p. 205.

²²⁷ POLO, L., *Antropología Trascendental I*.

De acuerdo con estas características la persona no es *individuo* sino *coexistencia*²²⁸. Conviene hacer notar que la *intersubjetividad* es palabra moderna que procede de concebir a la persona humana como *sujeto*. Ahora bien, desde una perspectiva personal, "*intersubjetividad* indica que el hombre *coexiste con* las demás personas humanas para perfeccionar su *esencia*, no su *acto de ser*, y también para satisfacer las necesidades propias y ajenas a lo largo de la Historia²²⁹. La intersubjetividad se entiende desde la segunda dimensión de la coexistencia.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Cabe decir que la antropología se diferencia de otras ramas del saber tales como la psicología, la cual estudia las manifestaciones humanas naturales de cada quién pero no ese quién, o la ética, que se centrará sobre el cómo actuar, que la antropología estudia el ser personal humano. La antropología filosófica es la disciplina más próxima a éstas, al preguntarse por la *esencia* del ser humano, pero no llega a alcanzar el carácter personal del quién. Por otra parte la metafísica, como se ha indicado, tampoco se ocupará del ser humano ya que éste, es diferente del ser del universo, objeto de estudio de la metafísica. Por lo tanto nos encontramos con una antropología, porque se pregunta acerca del hombre. Una antropología que podríamos

²²⁸ "La apertura interpersonal de cada quien coincide de alguna manera con el *ser* que la persona humana es, de donde brotan las manifestaciones, a través del tema, tradicionalmente llamado de la *intersubjetividad*" en SELLÉS, J.F., *La persona humana. Núcleo personal y manifestaciones (III)*, p.185.

²²⁹ SELLÉS, J.F., *La persona humana. Introducción e Historia (I)*, p. 300.

llamar filosófica, pero que a diferencia de ésta aporta como novedad, la posibilidad de conocer el acto de ser de cada persona y no sólo su esencia. Aspecto también importante a remarcar es la referencia a Dios²³⁰. La antropología de Polo parte de la idea que el ser humano es creado por Dios, el cual es un Dios personal, relación de tres personas.

Tras haber hecho un breve recorrido histórico y exponer de manera sucinta tres aspectos significativos de la aportación de la antropología de Polo, los trascendentales personales, la persona como coexistencia y el carácter dual del ser humano, es el momento de centrarnos en la esencia humana como 'disponer indisponible'.

En el tercer capítulo nos centraremos en la dualidad por ser elemento clave para entender la propuesta de la educación como "ayudar a crecer". En qué consiste dicho crecimiento y cómo se lleva a cabo, será en lo que fijaremos la atención en los dos siguientes capítulos. La pregunta que nos formulamos es la siguiente: ¿en qué medida podemos afirmar que la esencia crece y cómo lo hace? Dar respuesta a dicho interrogante es el objetivo principal. El modo en que se abordará esta cuestión será a partir de la dualidad. Nos centraremos en una de las dos dimensiones de ese crecimiento: la esencialización, es decir, el crecimiento de la esencia humana a través de la adquisición de hábitos y de virtudes. Profundizaremos más en el crecimiento de la voluntad a través de las virtudes, dejando el crecimiento de los hábitos para futuras investigaciones.

²³⁰ Así lo expresa Polo: "La antropología trascendental es, ante todo, el estudio del ser personal, el cual ha de ser investigado con insistencia para que la propuesta no se limite a ser un anuncio; en ella ha de afrontarse también el tema de Dios" POLO, L., "El descubrimiento de Dios", *Studia Poliana*, 1(1999) pp. 11-24.

CAPÍTULO II. EL HOMBRE COMO SER DUAL

El estudio de los trascendentales personales que hemos llevado a cabo, pone de manifiesto que el hombre es un ser dual en la medida en que su acto de ser es la coexistencia, que es ser segundo²³¹, es decir, que se secundariza, es decir, que no puede ser único. En el segundo capítulo dedicamos un epígrafe a tratar de la dualidad, y ahora es preciso que nos detengamos un poco más, ya que en el carácter de *además* se vislumbra que el ser humano es un ser inacabado y, por consiguiente, con la posibilidad de un crecimiento irrestricto.

El carácter de *además* impide que identifiquemos el *alguien* y el *algo* de la persona, lo que posibilita el crecimiento personal, en la medida en que la persona es *además* de aquello que es y por ello puede perfeccionarse. Es decir, que la persona no es lo que es, sino lo que será. La apuntada distinción entre *alguien* y *algo* implica un doble crecimiento en el ser humano: de una parte, *algo* corresponde al ámbito manifestativo de la persona, es decir, hace referencia a aquello que se es —las diferentes características que conforman un individuo—, mientras que *alguien* designa a la persona, al *quién* que se manifiesta en esas manifestaciones. Por tanto, es preciso percatarse de que la persona no se agota en su manifestación, en aquello que es, en lo que expresa el ser personal, en el puro manifestarse. Tener

²³¹ Cfr. POLO, L., *Antropología trascendental I*, p. 29.

presente estas dos dimensiones enriquece notablemente el quehacer educativo.

Que el hombre no sólo exista, propio del ser de la metafísica, sino que coexista según las tres dimensiones de la coexistencia implica la dualidad²³², porque lo que coexiste es dual. Lo dual es aquello que no es idéntico y, por tanto, es una tarea que consiste en buscar-se. La coexistencia, como ya se dijera, es búsqueda amorosa. Aquí radica una diferencia, ya puesta de manifiesto en el anterior capítulo, con respecto al modo en que la persona ha sido entendida a lo largo de la historia de la filosofía. De acuerdo con Piá, “en el planteamiento de la antropología tradicional, la identidad personal le viene asegurada al hombre de antemano, sin que tenga que realizar ninguna acción para lograrla”²³³, y ese mismo planteamiento lo encontramos en la filosofía moderna. Para Hegel la identidad es una tarea que culmina, es el resultado de un proceso. Esta asignación imperfecta de la identidad la explica Polo²³⁴.

La propuesta de la ampliación trascendental que sugiere Polo pone de manifiesto que dicha ampliación remarca al hombre como ser dual, es decir, acentúa el carácter de *además* y, por consiguiente, su apertura irrestricta y la imposibilidad de entender a la persona

²³² POLO, L., *Presente y futuro del hombre*, Madrid, Rialp, 1993, p. 161.

²³³ PIA, S., *El hombre como ser dual*, Pamplona, Eunsa, 2001, p. 111.

²³⁴ POLO, L., *El acceso al ser*, Eunsa, Pamplona, 2004, 2ª ed, p. 217. “Consiste en la asignación a lo pensado como tal (a la objetividad) de una integridad de principio, de acuerdo con la cual lo pensado equivale al lugar propio de la comparecencia. Comparecer es ser-pensado, de tal manera que lo que no es pensado no es; o bien lo que no está ahí, en el lugar de pensado, no está en el mundo o en ninguna otra parte en general” ..

como algo dado o terminado, sino como alguien en permanente apertura y búsqueda de su identidad como aceptación personal. Detengámonos en los próximos epígrafes sobre esta cuestión de la dualidad.

1. LA COEXISTENCIA HUMANA ES DUAL

De acuerdo con lo que se ha visto al tratar de los trascendentales personales, la dualidad es la característica que define a la persona²³⁵.

El ser personal es incompatible con el monismo, pues “el monismo, la teoría de que todo es uno o de que uno es todo, no se puede mantener si se tiene en cuenta el ser personal. Una única persona, un amar sin correspondencia, no pasa de ser una veleidad que sólo se mantiene saliéndose de la realidad con ilusiones y fantasías. Lo más alto que existe es la persona – *dignior in natura* –. Por eso, una única persona no tendría más remedio que relacionarse con lo menos alto que ella, y estaría radicalmente frustrada. La autonomía del sujeto que Kant intenta construir a través del imperativo categórico está mal enfocada: no mantiene en su propia altura a la voluntad libre, porque dicho imperativo no es otra

²³⁵ Según Polo hay al menos dos motivos que lo confirman, “El hombre es una realidad compleja y dicha complejidad se organiza según dualidades. Esta dualidad se aprecia en diferentes dimensiones humanas: cuerpo-alma; voluntad-inteligencia; interioridad-medio externo; sujeto-objeto. Por eso se puede afirmar que la vida humana se organiza según dualidades”, POLO, L., *La coexistencia en el hombre*, p.33.

persona (aunque se formule reconociendo que los otros sujetos son también autónomos, y no pueden ser tratados sólo como medios)”²³⁶.

En la consideración del ser personal aparece una doble dualidad: por un lado, la dualidad persona-naturaleza, sin que ésta sea la réplica de aquella, puesto que la persona sólo puede tener como réplica a otra persona; por otro lado, la existencia de diferentes dualidades, en las que unas trascienden a otras²³⁷.

En la distinción entre *alguien* y *algo* se ha de advertir el carácter trascendental de la persona, lo que la hace superior al *monon*. Dicho carácter trascendental manifiesta que la persona ha sido creada. Si se admite el prestigio del ser único, la dualidad es imperfección, y hay que derivarla del *monon*. Recuérdese a ese propósito que para Plotino la pluralidad es algo así como la descompresión, o disipación, del Uno²³⁸.

De ahí que la identidad no se entienda como *monon*, sino como Origen²³⁹. Desde el carácter de criatura “la identidad como Origen se ha de entender como *acto de ser*, aunque sea para nosotros inabarcable y en ese sentido misterio: nos asomamos a él y lo designamos como Origen; dicha palabra indica que nuestro intelecto

²³⁶ POLO, L., *Antropología trascendental I*, pp. 65-66.

²³⁷ POLO, L., *La coexistencia en el hombre*, p. 33.

²³⁸ Polo al respecto comenta “Lo peor para el ser personal es aislarse o ensoberbecerse, pues el egoísmo y la soberbia agostan el ser donal. Por consiguiente, no basta decir que el hombre no es un sujeto: se ha de ir del sujeto al yo, y del yo a la persona. En la filosofía moderna el sujeto se enfrenta, especulativamente, con el problema de su propia representación, o se aísla de cualquier otro, al enfrascarse en el problema de la certeza”, POLO, L., *Antropología trascendental I*, p. 95.

²³⁹ *Ibid.*, p. 150.

no puede agotarlo. El Origen, lo primordial por excelencia, es lo más profundo y, por tanto, insondable”²⁴⁰.

La no identificación entre el *acto de ser personal* y la *esencia* implica que el hombre es dual, y a afirmar que la persona no puede ser idéntica. La dualidad pone de manifiesto que la persona es criatura, es un ser creado²⁴¹, un ser dependiente. “Por consiguiente, en antropología las dos formulaciones filosóficas del Absoluto -la griega, como *Ente*, y la moderna, como *Causa sui*- son formulaciones apresuradas y por ello incorrectas, puesto que parten de dualidades que no son radicales: el ente es la identidad correspondiente a la coactualidad, y la *causa sui* la correspondiente a la absolutización de la simetría”²⁴².

No es posible la identidad porque “el acto de ser humano es *dual* o *co-existente*, ser y esencia forman una dualidad en el hombre”²⁴³. De ahí que *alguien* no se identifica con *algo*. Admitir esto no es dualismo. No son dos realidades separadas, son *uno* en la dualidad²⁴⁴.

Polo sostiene que existe una distinción más radical, que no es la apertura interior del ser íntimo de la persona, sino que es la apertura

²⁴⁰ POLO, L., *Antropología trascendental I*, p. 68.

²⁴¹ POLO, L., “La esencia humana”, *Anuario Filosófico*, 188 (2006) p. 28.

²⁴² POLO, L., *La coexistencia en el hombre*, p. 43.

²⁴³ PIA, S., *El hombre como ser dual*, p.140.

²⁴⁴ “Alcanzar la dualidad radical equivale a conocer qué significa el *co* de la co-existencia, puesto que ese *co*- es drásticamente el carácter distintivo del hombre respecto de la criatura cósmica y de Dios. Ni la actividad persistente ni la Originaria son duales, pues mientras que la primera es *sencilla*, la segunda es *simple*”. *Ibid.*, p. 128.

trascendental, el *co-ser-con* la que me abre al Origen, es decir, la que da razón de mi ser dual: la explicación última que justifica que el ser del hombre es dual. Piá desglosa la fórmula de la apertura trascendental del siguiente modo: “el primer *co-* expresa la dualidad de la *apertura íntima* o co-existencial de cada persona humana, mientras que el *-con* indica la dualidad de la apertura de la co-existencia hacia la esencia y hacia los actos de ser y esencias distintas de las suyas”²⁴⁵.

No obstante, no han faltado intentos, a lo largo de la historia de la Filosofía, de resolver la dualidad del hombre en unicidad²⁴⁶.

a) El concepto de ente del mundo clásico: se entiende la dualidad como la conjunción de dos miembros que forman una unidad. El *lo que* y el *es* son co-principios del ente.

b) El dualismo que acude a un tercer elemento -la *totalidad*- que relacione los dos elementos de la dualidad. Es el modo de proceder de la dialéctica. Es la relación entre dos miembros previamente opuestos y separados. Cada miembro es un *sí mismo*. Incurrir en el viejo problema de todos los dualismos cómo resolver o compatibilizar la *inseidad* con la relación -pues estos dos conceptos son también en sí mismos opuestos-. Se debe acudir a otro *sí mismo* que relacione los otros dos *sí mismos*. Piá sostiene que “el dualismo es una interpretación reduccionista de la dualidad por no abandonar el *lo de lo pensado*”²⁴⁷.

²⁴⁵ *Ibid.*, p. 185.

²⁴⁶ *Ibid.*, pp. 129-135.

²⁴⁷ *Ibid.*, p.131.

c) La filosofía personalista no entiende que el ser del hombre es dual en su interior porque es un modelo relacionista²⁴⁸.

En estos tres intentos se percibe la ausencia de la persona como coexistencia. Una vez más habrá que afirmar que la dualidad no está reñida con la unidad. Efectivamente, "el hombre es *uno* si con esa unidad se designa la *dualidad del co-acto de ser con la esencia acto potencial*"²⁴⁹.

Volviendo al estudio de la dualidad, no se trata de detenerse en la enumeración de los tipos de dualidades que existen con el fin de llegar a la dualidad del ser del hombre. El estudio de la dualidad cognoscitiva ayuda a explicar qué se entiende por *lo mismo* y comprender que este estatuto –la pretensión de *sí mismo*– no es el que le corresponde a la persona. De modo que sólo abandonando la *mismidad* –el límite mental– puede alcanzarse la coexistencia.

La unidad de la operación cognoscitiva viene expresada por la frase: *en el conocer está lo conocido*. No puede ser de otro modo puesto que no hay conocido sin conocer. Aun así permanece vigente la dualidad cognoscitiva entre la operación y el objeto porque ambos no se identifican. Esta dualidad cognoscitiva implica la existencia de una realidad superior a la propia operación. La dualidad cognoscitiva manifiesta que el yo pensado no piensa y, por eso, que además de la operación existe más realidad: *además*. La existencia

²⁴⁸ Como afirma PIA en la misma obra " El sentido radical de la coexistencia no equivale a co-existir *hacia fuera*. El hombre –cualquier ente– no puede ser mera *relación*: si el *tú* sólo es *tú* en tanto que hace referencia a un *yo*, y el *yo* requiere del *tú* para ser *yo*, tanto el *yo* como el *tú* se desvanecen en la *relación*". *Ibid.*, p. 131.

²⁴⁹ *Ibid.*, p.149.

extramental del sujeto que piensa no comparece en el conocimiento, sólo se alcanza con el abandono del límite mental²⁵⁰.

En definitiva, parece claro que la dualidad cognoscitiva muestra que el ser del hombre es *además* que la operación porque, como se señaló en el capítulo precedente, el *esse* es más que el *operare*. Esto significa al menos dos cosas:

a) Que la persona no comparece en la operación cognoscitiva, como ya se ha señalado, y, por consiguiente, no le corresponde el estatuto ontológico de la *mismidad*.

b) La persona no es sujeto pensante, es *además* de la operación cognoscitiva. Ese *además* que es la persona es lo que determina que es más que existir: es coexistir.

En resumen, la coexistencia no equivale a *lo mismo*, porque su estatuto ontológico no es el de la *mismidad* –un ser en sí o un *sí mismo*–, sino que es la dualidad porque el hombre no sólo existe, sino que coexiste.

En el siguiente epígrafe se aclarará la distinción entre dualidad y dualismo²⁵¹. La dualidad en el hombre no se ha de concebir como una co-principialidad de dos principios, tal y como se entiende en el dualismo, sino como un ser que es *además* o apertura²⁵².

²⁵⁰ El abandono del límite mental es el método que propone Polo para la consideración de la ampliación trascendental, que viene recogido en el libro *El acceso al ser y*, posteriormente, en *Antropología trascendental I*.

²⁵¹ POLO, L., *La coexistencia en el hombre*, p. 42.

²⁵² “La dualidad no debe ser entendida como la conjunción de dos principios, es decir, a modo de un acto de ser co-principal”. PIA, S., *El hombre como ser dual*, p. 135.

Por eso antes de explicar qué añade la dualidad al monismo y desentrañar la riqueza de la dualidad nos vamos a detener brevemente en la aclaración previa de esta distinción entre dualidad y dualismo.

2. LA DISTINCIÓN ENTRE DUALIDAD Y DUALISMO

Esta distinción es pertinente porque el dualismo plantea un problema muy actual: la identidad²⁵³. En el fondo se trata de enfatizar que la dualidad permite la apertura a la trascendencia, mientras que el dualismo no.

¿De qué identidad se trata en el dualismo? De una identidad que se interpreta como fundamento²⁵⁴. Si en el pensamiento clásico el papel de principio o fundamento se otorgaba a la naturaleza, la creciente conciencia de la autonomía y subjetividad, en el pensamiento moderno, hace que sea el espíritu humano quien tome ese protagonismo. De este modo el hombre es pensado en términos de fundamento. A esta maniobra moderna Polo la denomina

²⁵³ Cfr. RODRÍGUEZ, A., "Coexistencia e intersubjetividad", *Studia Poliana*, 3 (2003), pp. 9-11.

²⁵⁴ Esa interpretación tiene lugar cuando se entiende en palabras de Polo "La identidad como nexo del sujeto con el objeto lo que comporta, por un lado, que el objeto es construido y, por otro, que el sujeto se reconoce en él, esto es, que se recobra en el modo de volver a tener lugar como objeto. Esta versión de la identidad sólo se explica si la pretensión de sí mismo se eleva a postulado absoluto" en POLO, L., *Antropología trascendental I*, p. 14.

simetrización del fundamento, que consiste en trasladar las categorías centrales de la metafísica antigua a la especulación antropológica²⁵⁵.

En cambio la dualidad entiende que “la identidad significa el carácter de origen”²⁵⁶, que no se confunde con el fundamento. Bien entendido que “Origen no significa origen-de, pues esta noción también supone a Dios y a la criatura. Que Dios es Origen significa directamente y nada más que Origen: ser originario; aquel sentido del ser que nada necesita para ser, puesto que es originariamente”²⁵⁷.

De ahí que la forma en que es planteada la identidad en el dualismo conlleva, como aprecia Polo, tematizar “la dualidad en términos de disociación, escisión o dicotomía. Lo cual acaba planteando el problema del uno en forma de la búsqueda de un tercer elemento que haría de puente o mediación”²⁵⁸. La resolución de los intentos dualistas modernos ha desembocado en la tentación de la búsqueda rápida de la identidad. Bien “en la forma de una autoconciencia (Hegel), o en la forma de un yo legislador (Kant), cuya contrapartida es el agnosticismo”²⁵⁹. A lo que se puede aspirar en el dualismo es a alcanzar a la persona como yo, sujeto o

²⁵⁵ Polo explica lo siguiente: “En Espinosa la noción central es la *causa sui*, fundamento. La clave del pensamiento de Leibniz es el *principio de razón suficiente* confundido con el de identidad. El sujeto trascendental kantiano cumple la noción de fundamento real en la *Crítica de la razón práctica*, y la condición última de posibilidad en la *Crítica de la razón pura*. El sistema de Hegel se estructura fundiendo la identidad con la causalidad”, POLO, L., *Antropología trascendental I*, p. 91, nota 90.

²⁵⁶ POLO, L., *El acceso al ser*, p.334.

²⁵⁷ ESQUER, H., *El límite del pensamiento: la propuesta metódica de Leonardo Polo*, p.195.

²⁵⁸ POLO, L., *La coexistencia del hombre*, p. 34.

²⁵⁹ *Ibid.*, p. 37.

individuo. Pero en esta aspiración hemos de percatarnos que “el yo es la primera persona, pero no lo primero en la persona, sino más bien la puerta de su intimidad”²⁶⁰. El dualismo no facilita la cohesión pretendida por cuanto que “la intimidad no es la clausura de la subjetividad en sí misma, sino, por el contrario, es el núcleo de la radical apertura del ser personal a otras personas”²⁶¹.

En el planteamiento de Polo, y esto es lo sugerente -como novedad respecto al dualismo-, la dualidad no se agota en una consideración única. Pensar al ser humano en términos de dualidad, no necesariamente hay que hacerlo en términos de disociación, escisión o dicotomía. Polo acude para ello al planteamiento aristotélico²⁶² al tratar de la coactualidad del pensar y lo pensado²⁶³.

Para entender la dualidad, como alternativa al dualismo vigente, es importante tener presente dos consideraciones:

a) El hombre no es una realidad simple, sino compleja.

b) La búsqueda prematura de la identidad, como pretende el dualismo, especialmente a nivel del ser personal, excluye la posibilidad de réplica, pues se trataría de una única persona. A este respecto, recuerda Llano, que “la concepción individualista no es accidental o casual en el proyecto moderno”²⁶⁴. Polo señala que “las dualidades se deben entender en sentido ascendente. A su vez, dicha

²⁶⁰ POLO, L., *La persona y su crecimiento*, Pamplona, Eunsa, 1996, p.155.

²⁶¹ ALTAREJOS, F., NAVAL, C., *Filosofía de la educación*, Pamplona, Eunsa, 2004, p.179.

²⁶² Cfr. ARISTÓTELES, *Metafísica*, l. IX, Barcelona, RBAColecciones, 2002.

²⁶³ Un amplio desarrollo de esta cuestión que propone Polo puede verse en su *Curso de Teoría del conocimiento*, Vol. I a IV.

²⁶⁴ LLANO, A., *Humanismo cívico*, Barcelona, Ariel, 1999, p. 109.

ascensión significa no sólo que las diversas dualidades son de distinto nivel, sino también que, por lo común, uno de los miembros de cada dualidad es superior al otro, por lo que no se agota en un respeto mutuo y se abre a una dualidad nueva. Precisamente por esto, la cuestión del uno o de la identidad no se debe plantear de inmediato”²⁶⁵. En otra de sus obras, afirma Polo que “es propio de las dualidades humanas un sentido ascendente o jerárquico. Dicha ascensión se debe a que uno de los dos miembros de cada dualidad es superior al otro, por lo que no se agota en su respecto a ese otro, sino que se abre a una dualidad nueva... Entender las dualidades en sentido ascendente quiere decir que sus dos miembros son distintos en tanto que uno de ellos es superior al otro, por lo cual no se agota en ese respecto dual, sino que se abre a una nueva dualidad, en la que es el miembro inferior”²⁶⁶.

La dualidad así entendida “juega como criterio conductor que prohíbe hablar de identidad a partir de las dualidades inferiores a la radical”²⁶⁷. En esto radica justamente el error del antropocentrismo: en ignorar el valor ascendente de las dualidades humanas, desde la inferior a la radical e intentar resolver la dualidad en su mismo nivel según la idea de totalización; y también inmediatamente más arriba de alguna de ellas, porque entonces se hace imposible la dualidad superior. Polo lo explica así: “dicho de manera gráfica: en el dualismo se admiten dos términos: A y B. Sin embargo, A es A por su cuenta, al igual que B, de modo que se da una escisión entre las dos. Pero como esa disociación no puede ser definitiva, un tercer elemento hace de puente: se confunde el uno con la totalidad. En el

²⁶⁵ POLO, L., *La persona y su crecimiento*, p. 34.

²⁶⁶ POLO, L., *Antropología trascendental I*, p.167.

²⁶⁷ *Ibid*, p. 175.

fondo, la síntesis dialéctica es pensada así; en el estructuralismo se formula de un modo todavía más neto”²⁶⁸.

Ignorar el valor ascendente de las dualidades nos pone sobre la pista de una cuestión esencial: resolver la dualidad prematuramente es entenderla negativamente. Es justamente negar el sentido trascendente, y con él entender negativamente al hombre, no comprenderlo: “Una pretensión prematura, desenfocada, de identidad se vierte en lo que pueden llamarse intuiciones ontológicas, en las cuales la presencia parece redondearse y llenarse de sentido”²⁶⁹. En el dualismo, dado que la identidad se presenta como inmediata a la dualidad, se anticipa la radicalidad de la dualidad, se excluye la trascendencia y Dios aparece como un contrincante del hombre que es preciso eliminar. Es en este sentido en el que Polo afirma que “el ateísmo sociológico se descalifica al tener en cuenta que la co-existencia social, aunque es superior a la co-existencia del hombre con el universo, tampoco es la dualidad radical”²⁷⁰.

Lo que caracteriza a la dualidad frente al dualismo es su inagotabilidad, que no se agota en ser, que es *además*, que el crecimiento es irrestricto, que la esencia no agota el sentido trascendental del *además*. En otras palabras, “la dualidad en el hombre tiene el sentido de resurgir y redundar: que no se agota”²⁷¹. Por el contrario, dualismo significa que las dos realidades, los extremos de la dualidad, se absolutizan, lo cual precisa recurrir a un

²⁶⁸ *Ibid*, p. 169.

²⁶⁹ POLO, L., *El acceso al ser*, p. 315.

²⁷⁰ *Ibid*, p.176

²⁷¹ POLO, L., *La coexistencia en el hombre*, p. 36.

tercer elemento para sostener la unidad; como consecuencia pierden ese carácter de respecto mutuo entre los dos elementos que conforman la dualidad. Ese respecto mutuo, propio de la dualidad, significa que para comprender al uno en su totalidad es necesario el otro; si no hiciera falta el otro para conocerlo en su totalidad, lo estaríamos considerando como unidad. Por el contrario, el dualismo considera cada uno de los miembros de la relación como independiente al margen del otro -se sustancializan-, dotando a cada miembro de subsistencia separada, sin que necesite del otro.

En resumen, el dualismo considera las dos realidades de la dualidad como dicotómicas, escindidas y separadas, lo cual hace imposible la complementariedad. Por eso, con la consideración del ser del hombre como dual -el modelo antropológico que postula Polo- no es ni sustancialista ni relacionista²⁷². Esta distinción entre dualidad y dualismo resalta que lo correcto no es sustancializar cada elemento de la dualidad, sino que es preciso sostener que ninguno de los elementos de la dualidad se explica totalmente sin recurrir al otro.

El error de la filosofía moderna es tratar de establecer la unidad de los elementos de la dualidad en el mismo nivel. Esta prematura intención de alcanzar la identidad antes de tiempo provoca que se cercene la posibilidad de alcanzar la identidad originaria y acaba en el solipsismo, en la tragedia de una única persona, como ya se ha indicado. Por eso Polo se pregunta: “¿no será mejor demorarse un poco más en el tema de la dualidad, y no apresurarse a establecer rápidamente un dualismo desde el que acceder a una identidad, que es por fuerza confusa?”²⁷³. La razón que late en el pensamiento de

²⁷² *Ibid*, p. 34.

²⁷³ *Ibid*, p. 41.

Polo es que la defensa de la persona única que representa la tragedia de la persona, significa la renuncia de la aceptación y por ello amputar su donación –puesto que no tiene sentido una donación que no es aceptada- , o sea, carecer de réplica y no serlo.

La filosofía moderna postula la posibilidad de alcanzar la identidad personal. Sin embargo, tal y como se ha ido afirmando, lo propio de la persona es el continuo buscar la identidad y en esto consiste su vida. Es un buscar que no culmina, es un *buscar alcanzar que no alcanza* lo buscado, porque la identidad es posible, sólo si se entiende en sentido originario, lo cual sólo le compete a Dios, al Origen. Ese *buscar que no alcanza* es el verdadero significado de la carencia de réplica: “La carencia de culminación o de réplica no se entiende como falta de algo debido: significa que la co-existencia está siempre por alcanzar”²⁷⁴.

Según este modo de entender, la vida no consiste en un adscribirse a una identidad anticipada o dada, sino en una apertura al Origen en busca de su identidad²⁷⁵. Al querer encontrar la unidad antes de tiempo los modernos sostienen un sentido de la identidad como valor general²⁷⁶. De modo que se identifica la búsqueda de la réplica, que sólo puede ser otra persona, con la autorrealización. La dualidad implica la búsqueda de la identidad, lo cual se explica acudiendo al sentido ascendente de la dualidad, tema que se abordará a continuación.

²⁷⁴ POLO, L., *Antropología trascendental I*, p. 172.

²⁷⁵ RODRÍGUEZ, A., *Coexistencia e intersubjetividad*, p. 25.

²⁷⁶ ESQUER, H., *El límite del pensamiento: la propuesta metódica de Leonardo Polo*, p.169.

3. EL SENTIDO ASCENDENTE DE LA DUALIDAD

El verdadero sentido de la dualidad es que se distingue de la Identidad. Lo dual no es idéntico; es lo anterior a la identidad. Por eso en el camino de ascensión en busca de la réplica, lo que antecede a la Identidad es la dualidad más radical. Si la dualidad no comportara una ascensión, según la jerarquía propia de las dualidades, sería imposible alcanzar la persona. La dualidad comporta un doble aspecto entre los dos elementos de la dualidad:

a) Que el uno depende del otro para existir, o lo que es lo mismo, no son el uno sin el otro. Esta dependencia no es causal. La relación entre ambos no es la misma que se da entre causa y efecto, ni tan siquiera la que se da entre el pensar y lo pensado que son en acto. Es una dependencia en el orden trascendental, o sea, que no hay un antes ni un después de ambos sin que sean el uno sin el otro.

b) Uno es superior y otro inferior. El superior favorece al inferior y éste se subordina al otro.

Dado que uno de los elementos es superior al otro las dualidades humanas "se deben entender en sentido ascendente. A su vez, dicha ascensión significa no sólo que las diversas dualidades son de distinto nivel, sino también que, por lo común, uno de los miembros de cada dualidad es superior al otro por lo que no se agota en un respeto mutuo y se abre a una dualidad nueva. Precisamente por esto, la cuestión del uno o de la identidad no se debe plantear de inmediato"²⁷⁷.

En definitiva, como veíamos en páginas anteriores, que uno sea superior al otro significa que no se agota en su carácter respectivo

²⁷⁷ POLO, L., *La coexistencia del hombre*, p. 34.

hacia el otro. Ese no agotarse permite establecer el carácter redundante de la dualidad²⁷⁸. En este sentido, la dualidad se entiende en la forma de la complementariedad, o de redundancia, cuya característica es que es inagotable²⁷⁹. De ahí que no se debe ignorar el valor ascendente de las dualidades humanas. Esto conlleva que no se puede resolver la dualidad en su mismo nivel, porque esto es realizarlo prematuramente, considerando la identidad en sentido negativo: cercenando el camino hacia la trascendencia²⁸⁰. Definir correctamente la identidad entraña respetar la trascendencia del hombre, que le es propia por su ser personal.

Ese no agotarse en el carácter respectivo de uno de los elementos de la dualidad manifiesta que no sólo es necesario sostener un perfeccionamiento de uno de los dos términos de la dualidad radical -la *essentia*-, sino que también el otro, la persona -el *esse hominis*-, ha de tener una capacidad de perfeccionamiento y esto es lo que indica que la persona es *además*, o sea, que el adverbio *además* señala el carácter irrestricto de la persona: que no se agota en ser, que coexiste y, por tanto, le compete un crecimiento; cabe más perfeccionamiento del acto de ser personal.

En el siguiente epígrafe se tratará el carácter de *además*. En el doble sentido, como lo entiende Polo, aunque se prestará mayor atención al sentido trascendental, que permite la equivalencia entre la coexistencia y el *además* y es lo que justifica que la persona es trascendente.

²⁷⁸ Cfr. POLO, L., *Antropología trascendental I*.

²⁷⁹ Cfr. POLO, L., *La coexistencia del hombre*.

²⁸⁰ Cfr. RODRÍGUEZ, A., "Coexistencia e intersubjetividad", *Studia Poliana*, 3 (2003), pp. 9-33.

4. EL CARÁCTER DE ADEMÁS

Si coexistir es el ser ampliado por dentro, coexistir significa *además*. Bien entendido que, "desde el punto de vista de la concentración atencional, «además» no significa además-de, sino exactamente coexistencia. Coexistencia o además designan la inagotabilidad de la persona, su carácter ineludiblemente donal, referencial, respectivo"²⁸¹. Remarcando el sentido trascendente que comporta el carácter de además, Polo afirma que "el carácter de *además*, como método, es el hábito de sabiduría, el cual es solidario o indisociable de la temática trascendental.. Hay que hacer notar también que el carácter de *además* no tiene ápice (carece de término) por tanto, el ápice esencial significa potencia en orden al co-acto personal y deriva de los trascendentales personales. Según esto, equivale al valor potencial de la carencia de término"²⁸².

En esta misma argumentativa, Rodríguez señala que "la persona no es el ser que se limita a ser, sino que es *además*. Así desde la libertad, es libertad irrestricta; desde el conocimiento, el conocer sin límite; desde el amor, el amor que no se gasta amando"²⁸³. El *además* es propio de la persona, que es dual, pero éste no es el modo de ser que le corresponde a Dios porque es la Identidad Originaria. Por eso el modo de ser de Dios "no tiene un sentido adverbial, sino el sentido de *ser* y por lo tanto significa Origen. Esto es lo que el

²⁸¹ Cfr. ESQUER, H., *El límite del pensamiento: la propuesta metódica de Leonardo Polo*, p. 202.

²⁸² Cfr. POLO, L., *Antropología trascendental I*, p. 190.

²⁸³ RODRÍGUEZ, A., "Coexistencia e intersubjetividad", *Studia Poliana*, 3(2003), p. 27

panteísmo no alcanza”²⁸⁴. Por tanto, *además* se predica de la persona humana.

Lo que expresa el adverbio *además* es que la coexistencia no se detiene, no llega a término, o sea, *carece de réplica*. ¿Por qué la coexistencia no se detiene? Porque el hombre no se agota en su acción -pensar o querer-, es *además* de las operaciones: el ser no es el operar. La razón está en que “el ser humano se distingue realmente de su esencia, y el pensar operativo es del orden de lo esencialmente manifiesto”²⁸⁵.

Según lo explicado, el adverbio *además* tiene un doble sentido:

a) *Además* de la operación: el abandono del límite mental es necesario para comprender que la persona es *además* de la operación cognoscitiva, porque no se puede objetualizar. Por tanto, *además* no es un añadido del pensar, sino que significa que está más allá del pensar²⁸⁶, lo cual expresa que “el hombre no está destinado a pensar”²⁸⁷.

b) *Además* como trascendental: manifiesta que la persona *carece de réplica*. Carecer de réplica es lo mismo que afirmar la distinción entre *esse* y *esentia*, que no se identifican porque el ser del hombre es coexistencia, es dual, y de este modo se puede sostener que la coexistencia es *además*.

El *además* como trascendental equivale a coexistir. El sentido adverbial del *además*, no es el sentido primero del ser -Identidad

²⁸⁴ POLO, L., *El acceso al ser*, p. 257

²⁸⁵ POLO, L., *Presente y futuro del hombre*, p. 189.

²⁸⁶ Cfr. *Ibid.*

²⁸⁷ POLO, L., *El acceso al ser*, p. 133.

originaria-. La coexistencia es ser segundo, lo cual significa que “requiere un ser primero: la persona *humana* exige no estar aislada. En sentido absoluto, ‘la persona humana exige que *primero* sea Dios como *persona*”²⁸⁸. La persona como ser segundo coexiste y, por eso, es *además*, de ahí que la persona se puede trascender, lo que significa que cabe un crecimiento irrestricto. Sólo en ese sentido su esencia no es la perfección de la persona, sino que es el *disponer*.

De acuerdo con lo dicho, Polo afirma que “la esencia del hombre es la perfección de su naturaleza, no del ser personal, que es realmente distinta”²⁸⁹. La operación pertenece al ámbito de la naturaleza, y la perfección de ésta es de la esencia, pero como en el hombre hay que sostener la distinción radical entre *esse* y *essentia* –la esencia es la carencia de réplica, como indica Polo: “el hábito de la sabiduría manifiesta que la esencia del hombre no es la *réplica* de la persona humana y los problemas que ello comporta”²⁹⁰–, entonces la esencia nunca será la perfección del acto de ser. La dualidad formada por el acto de ser y la esencia, atendiendo al sentido ascendente de la dualidad, nunca podrá resolverse en el mismo nivel, sólo en un nivel superior. Después de la dualidad radical viene la Identidad Originaria. En el caso de Dios la esencia divina es la Identidad, que significa el carácter de origen²⁹¹.

La distinción entre la esencia y el ser personal no impide el perfeccionamiento de ambos elementos de la dualidad gracias a su carácter ascendente. A este respecto afirma Sellés que “la *naturaleza*

²⁸⁸ POLO, L., *Presente y futuro en el hombre*, p. 228.

²⁸⁹ *Ibid.*, p. 189.

²⁹⁰ POLO, L., *Antropología trascendental I*, p. 189.

²⁹¹ Cfr. POLO, L., *El acceso al ser*.

humana (el cuerpo, las facultades, las tendencias, etc) es del ámbito del “tener”, del “disponer” *recibido* como dotación creatural. La *esencia* es del ámbito del “tener” *adquirido*. Es el partido que se saca de la “vida natural”. La *persona* es del ámbito del “ser” *recibido*, aunque no clausurado, pues este “ser” puede lograr ser “más ser”. Es la “vida personal”. La *esencia* del hombre es incrementable indefinidamente (noción de *hábito* y *virtud*). Ningún hombre la puede saturar. Por tanto, ningún humano, ni tampoco la totalidad de ellos, coincide con la *humanidad*. Pero también, ningún hombre se reduce, o se subordina, a la humanidad, porque la *esencia*, aun perfecta, es inferior a la *persona*, al *acto de ser* que cada uno es²⁹².

El sentido trascendental del *además* no significa, como ya se advirtiera, *además de*, como si tuviera una existencia aparte de -algo añadido externamente-; no es una existencia con independencia de. Por eso el co- de la existencia no expresa coprincipialidad, como si fueran dos principios diferentes, sino que el co- es intrínseco a la coexistencia. No es una existencia que además coexiste²⁹³, más bien se trata de una coexistencia que no sólo existe, sino que coexiste. Sólo de este modo es válida la afirmación de que la coexistencia es dual, tal y como ya se ha afirmado.

“La esencia del hombre es, en dualidad con su ser-libre-donal, disponer en orden a una destinación, a un otorgamiento²⁹⁴. Este modo que tiene Polo de entender a la persona por encima de la esencia, “lejos de atentar contra la realidad social de la persona –o

²⁹²Cfr. SELLES, J.F., *La persona humana. Núcleo personal y manifestaciones (III)*, p.19.

²⁹³ Cfr. ESQUER, H., *El límite del pensamiento: la propuesta metódica de Leonardo Polo*.

²⁹⁴ POLO, L., *La coexistencia en el hombre*, p. 44

hacerla de menos—, es una forma atinada de mostrarla en todas sus virtualidades, y defenderla frente a falsas alternativas”²⁹⁵. La inteligencia y la voluntad son la mejor manifestación de que la persona salta lo específico, porque son susceptibles de crecimiento según el impulso personal que reciban. Pero ellas no sitúan a la persona por encima de la especie. La persona ya es metaespecífica a diferencia del resto de los animales²⁹⁶. Y cuando ésta desarrolla la inteligencia y la voluntad, estas facultades devienen asimismo metaespecíficas, ya que “tanto lo voluntario como lo intelectual dependen del ser personal: son su expresión o manifestación esencial”²⁹⁷. De ahí que la sociedad implica metaespecificación.

El *además* es una designación del acto de ser -la coexistencia- que indica, según su sentido trascendental, el carácter irrestricto de la persona, que no culmina, que no es posible la identidad personal porque la coexistencia -que es dual- expresa que no es simple. Sólo la Identidad originaria es simple. Por tanto, la dualidad radical humana no tiene término, tal y como se aclarará a continuación.

5. LA DUALIDAD RADICAL HUMANA NO CULMINA

Que la dualidad radical humana -esencia-acto de ser- no culmina significa que una no es la perfección de la otra, o sea, que la persona carece de réplica y por eso no está acabada, puesto que tener una réplica significa acabamiento, o sea, finitud y que, en el fondo,

²⁹⁵ MUGICA, F., Introducción en POLO, L., *Sobre la existencia humana*, p.22

²⁹⁶ Cfr. *Ibid.*

²⁹⁷ POLO, L., *Antropología trascendental I*, p.186

sería afirmar que es posible esa identidad personal cuando se llegue al encuentro de la réplica. Lo cual no es posible en el caso de la persona, porque no hay posibilidad de fundirse en la identidad originaria, o lo que es lo mismo no hay posibilidad de que mi esencia se convierta en mi ser. No es factible la identificación entre *essentia* y *esse* que son una dualidad. Esa identificación es el modo en el que el dualismo resuelve la unidad de la dualidad, acudiendo a la identidad, entendida como fundamento.

El sentido ascendente de la dualidad, tal y como quedó expresado en el epígrafe anterior, expresa la redundancia de uno de los elementos sobre el otro. Debido a esa jerarquía ascendente de la dualidad se puede afirmar que cabe el crecimiento. Y ese crecimiento de la persona no culmina porque lo propio de la dualidad es que no tiene término. Lo dual es dual porque no tiene fin, porque lo dual no puede dejar de serlo salvo que sea simple, que es el caso de la esencia divina.

El *esse hominis* no puede ser considerado como término o como resultado o efecto, tal y como lo entiende Hegel²⁹⁸. Frente a la autorrealización que sostiene Hegel, el término que propone Polo es el de crecimiento, que lo considera más adecuado porque crecer significa que es posible más, en cambio autorrealizarse es llegar al absoluto, como culminación, pero después del absoluto ya no hay más²⁹⁹. Ese crecer más en el orden de la esencia humana es la virtud, en el orden del ser es el *además*. En definitiva, Polo sostiene que “el carácter de *además* permite entender que el ser humano es inagotable como acto. Por tanto, que no se consuma en un resultado, sino que

²⁹⁸ Cfr. POLO, L., *Presente y futuro del hombre*, Pamplona, Eunsa, 1993.

²⁹⁹ Cfr. *Ibid.*

redunda en la esencia como perfección de la naturaleza aunque ésta no es su réplica”³⁰⁰.

Que no culmina es lo mismo que decir que la persona humana no se agota en la especie y es metaespecífica. “La esencia del hombre es, en dualidad con su ser-libre-donal, disponer en orden a una destinación, a un otorgamiento”³⁰¹. Este modo que tiene Polo de entender a la persona por encima de la esencia, “lejos de atentar contra la realidad social de la persona -o hacerla de menos-, es una forma atinada de mostrarla en todas sus virtualidades, y defenderla frente a falsas alternativas”³⁰². Con otras palabras, “la esencia humana es social. Para esto hay que darse cuenta de que sin la manifestación no hay sociedad, pero es que la manifestación no es la persona. Hipostasiar la sociedad es un gran error (...) Una cosa es la manifestación y otra la persona; la distinción real (se refiere Polo a la distinción clásica entre esencia y acto de ser en el hombre) impide la identificación”³⁰³.

La inteligencia y la voluntad son la mejor manifestación de que la persona salta lo específico, porque son susceptibles de crecimiento según el impulso personal que reciban. Pero ellas no sitúan a la persona por encima de la especie. La persona ya es metaespecífica a diferencia del resto de los animales³⁰⁴. Y cuando ésta desarrolla la inteligencia y la voluntad, estas facultades devienen asimismo

³⁰⁰ *Ibid.*, pp. 201-202.

³⁰¹ POLO, L., *La coexistencia en el hombre*, p. 44.

³⁰² MUGICA, F., Introducción en POLO, L., *Sobre la existencia humana*, p. 22.

³⁰³ POLO, L., *La libertad*, Curso de Doctorado, Pamplona, 1990, (*pro manuscripto*), pp. 79-80.

³⁰⁴ Cfr. POLO, L., *La coexistencia en el hombre*.

metaespecíficas, pues “tanto lo voluntario como lo intelectual dependen del ser personal: son su expresión o manifestación esencial”³⁰⁵. De ahí que la sociedad implica metaespecificación.

La antropología trascendental supera la simetrización del hombre con el universo. ¿Qué significa la simetrización del hombre con el universo? Que la identidad no es originaria, sino fundante o constituyente, o sea, que el hombre y el universo no son duales, porque se confunden en una unidad. El peligro que tiene está en esta consideración es que no hay progreso en el ser personal. La simetría impide la inagotabilidad de la persona y, por tanto, su trascendencia, porque simetrizar significa equiparar, identificar o al menos, igualar.

Es necesario afirmar –como advierte Piá- (2001) que “el acto de ser humano sea inagotable –*además*- significa que la persona humana siempre *sobra* respecto de su vida, respecto de sus manifestaciones esenciales. El *quién* que soy no se agota en ninguna de las acciones que realizo en mi vida”³⁰⁶.

En definitiva, ninguna manifestación de la esencia humana agota el acto de ser personal, por eso, en el hombre no es correcto identificar el acto de ser con la esencia.

Esta imposibilidad de que la esencia sea la perfección de la coexistencia Polo lo expresa con la diferencia entre tener y ser: “Pero en el hombre tener es dual respecto del ser, que es personal –*don creado*-. Por eso en el hombre tener es un disponer que no se consuma en sí”³⁰⁷. Que no se consuma en sí, significa que no se consuma con

³⁰⁵ POLO, L., *Antropología Trascendental I*, p.186

³⁰⁶ PIÁ, S., *El hombre como ser dual*, p. 283.

³⁰⁷ POLO, L., *La coexistencia en el hombre*, p. 40.

tener lo que tiene, es decir, que puede mejorar lo que tiene. No se produce una simetrización entre el sujeto que *tiene* y *lo tenido*.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

Al tratar de la dualidad se pone de manifiesto que el acto de ser humano es coexistencia. En este sentido, el acto de ser se percibe como sobreabundancia de ser. De ahí que Polo, al referirse a la coexistencia, la entienda como el carácter de además del ser humano. Desde esta perspectiva se vislumbra que la persona no es lo que es sino lo que será, pues en esto consiste el carácter de *además*. Y ese mismo carácter de además será el que nos impida identificar el alguien con el algo y, de este modo, hablar de la dualidad.

Entender al hombre como ser dual conlleva que el ser humano en su obrar, por carecer de identificación, no se detendrá. Ahora bien la dualidad no significará dualismo, pues en la dualidad no hay dos co-principios sino que dicha dualidad conlleva la presencia de dos elementos no yuxtapuestos, sino complementarios. En la dualidad se percibe la noción de crecimiento que tan importante es para cualquier proceso educativo.

CAPÍTULO III. CRECIMIENTO Y SOCIEDAD: EDUCACIÓN

Se ha indicado en el capítulo anterior que ninguna manifestación de la esencia humana agota el acto de ser personal, por esto, el *quién* que cada persona humana es no se agota en ninguna de las acciones que realiza en su vida y siempre cabe crecimiento. Esto nos pone sobre la pista de una cuestión importante: la manifestación sólo ocurre en sociedad, pues es del orden esencial. Un hombre aislado no manifiesta su intimidad, no dispone de ella, porque sin la convivencia comprendida como interacción y diálogo entre personas la naturaleza humana no se esencializa, no adquiere hábitos; es decir, no cabe crecimiento.

Con otras palabras, en el ser humano en la medida en que interactúa con los demás se da una dependencia mutua. De este modo, puede decirse que sin la manifestación personal no hay sociedad, la cual es 'manifestación indefectible de la convivencia humana en cuanto humana'. La persona no se manifiesta si no es en sociedad.

La sociedad está en el orden de la esencia humana, y se puede afirmar que la sociedad es la manifestación esencial de la coexistencia entre personas, en la medida en que la coexistencia se abre hacia fuera.

Pues bien, es la coexistencia personal la que permite al hombre su crecimiento esencial. Sin embargo, este crecimiento puede ser ayudado, y es en este punto donde tiene sentido la educación. La

educación es entendida como una ayuda a tal crecimiento, tal y como se apuntaba en el primer capítulo.

Siendo así, la educación tendrá como eje la adquisición de hábitos. De forma natural la adquisición de hábitos se da con la simple convivencia humana, pero la simple convivencia no es educación. Para que se lleve a cabo la acción educativa, la educación ha de comprenderse desde la libre destinación. Se precisa, por consiguiente, la búsqueda intencional por adquirir hábitos que favorezcan la libre destinación de cada quién. Dicha intencionalidad es lo que permite hablar de educación.

Desde esta perspectiva, la educación es, por tanto, lo que asegura el crecimiento del hombre en la sociedad. Pero la adquisición de hábitos no garantiza que uno destine su ser; por eso, no es todavía educación. La adquisición de hábitos permite que uno actúe virtuosamente, y que, en consecuencia, que realice obras dignas de ser ofrecidas como don. Siendo así, la adquisición de hábitos y virtudes son condición para que se dé la libre destinación.

La educación es el medio que ayuda a la persona a crecer, a esforzarse en adquirir hábitos con la intención de destinarse. El crecimiento personal irrestricto requiere el destinarse; de modo que, si uno no se dona, su crecimiento se limita a sus hábitos, y aunque ciertamente podrá crecer en ellos irrestrictamente, lo hará solamente en los hábitos, o sea, esencialmente, no como persona, o sea, no crecerá en el dar-aceptar, es decir, en el amar. Ahora bien, tener dones y no donarlos paraliza la dinámica del amar.

Para que uno se destine libremente es necesario que antes acepte su ser. Para aceptar su ser es necesario saber quién es, conocerse. No podremos negar nuestro ser de manera absoluta, pero sí podremos frustrar quienes estamos llamados a ser. Por otra parte,

aunque nos neguemos a ser quienes somos no dejamos de ser. Ayudar a conocerse es clave en la tarea educativa, ya que sin ese conocimiento no es posible el destinarse.

También hemos de fijar nuestra atención en la voluntad, para tener una adecuada comprensión de las virtudes y ver cómo la educación incide desde ahí en el crecimiento de las personas.

1. LOS ACTOS DE LA VOLUNTAD

Como se ha hecho referencia, la voluntad es una facultad del alma. No es la única facultad tendencial en el hombre ni en la mujer, puesto que también nos encontramos con el apetito irascible y el apetito concupiscible. Estas tendencias se ponen en funcionamiento sin esperar a la razón. Sin embargo, lo singular de la voluntad respecto a los apetitos citados es que, ésta es una potencia pasiva.

En su estado nativo la voluntad es una relación trascendental al bien. En ese estado los pensadores medievales la denominaban *voluntas ut natura*; Esa inclinación natural al bien todavía no está activada, desde luego, no es una inclinación “loca” o sin sentido. Por ello, se comprende que la voluntad conecte posteriormente con la inteligencia en el querer los bienes mediales que le permiten ir accediendo al bien último. En efecto, en el tender de la voluntad la razón práctica la orienta hacia su fin, pues le presenta los bienes como tales. Se habla entonces, desde el Medievo, de la *voluntas ut ratio*, pues ejerce actos de querer sobre los bienes mediales que le presenta la razón. No es la voluntad quien capta la condición de bien, sino que es la razón la que capta el bien y se lo presenta a la voluntad. En cambio, el ordenarse exclusivamente al fin sin que medie conocimiento racio-

nal es lo que le corresponde a la *voluntas ut natura*. Sin embargo, aunque tal fin no lo conozca la razón, si lo conoce una instancia noética superior a ella, a saber, el hábito innato de la sindéresis.

La voluntad es nativamente una potencia pasiva y, por tanto, requiere de un acto previo que la active. Esta ayuda a la *voluntas ut natura* es la propia de la sindéresis, mientras que la ayuda a la *voluntas ut ratio* es la de la razón práctica³⁰⁸. La voluntad es, por tanto, una potencia pasiva que necesita ser activada; no puede ejercer actos sin esa ayuda. La sindéresis es la que activa a la voluntad. Es ella la que le descubre su verdad: su tendencia nativa al bien último. Es la sindéresis la que empuja a la voluntad a querer, a obrar correctamente, de modo que “el hábito innato dice a la voluntad: quiere, obra el bien”³⁰⁹. Este impulso Polo lo hace equivaler a lo que Tomás de Aquino denominaba *simplex velle*. No es que le diga a la voluntad “haz el bien y evita el mal”, sino que le empuja a hacer el bien, pues en eso estriba su verdad, a saber, en tender al bien, lo cual le reportará felicidad.

La verdad de la voluntad como tendencia al bien, no la elige la propia voluntad sino que le viene dada. Por tanto, el sugerir de la sindéresis a la voluntad hacer el bien, querer, no lo debemos ver como una imposición moral, sino que se trata de un principio intrínseco: la verdad de la voluntad es querer, hacer el bien. Por tanto, la voluntad es una potencia pasiva que necesita ser activada para incrementar su verdad natural. Quien se encarga de dicha activación es la sindéresis; ésta, por su parte, presenta a la voluntad su verdad, el

³⁰⁸ Cfr. POLO, L., “La voluntad y sus actos (I)”, *Anuario Filosófico*, 50 (1998).

³⁰⁹ *Ibid.*, p. 62.

hacer el bien conocido. El *simplex velle* es el primer acto de la voluntad. Se trata de su relación trascendental con el bien³¹⁰.

La voluntad no constituye actos; es la sindéresis los que los constituye. Por tanto, para Polo, la voluntad no se mueve espontáneamente, sino que actúa, ejerce actos, gracias a que la sindéresis constituye sus actos. El primero, el querer. La misión de la sindéresis es poner de acuerdo consigo misma a la voluntad, así la activa. El ponerla de acuerdo consigo misma, es decir, el presentarle su verdad, consistirá en despertarla hacia el querer, hacia obrar bien. Querer, es la verdad de la voluntad. Activar a la voluntad por parte de la sindéresis no significa sólo conocer sus actos, sino reforzar el querer de los mismos, pues sin ese refuerzo que se puede describir como 'querer querer', la voluntad no quiere, no constituye sus actos.

Pasemos a continuación a atender a los diferentes actos de la voluntad. Tomás de Aquino, según señala Polo, diferencia entre actos de la voluntad respecto de los fines y respecto de los medios. En palabras de Polo: "Tomás de Aquino distingue tres actos de la voluntad con respecto al fin y tres actos con respecto al medio. Los primeros son el *velle*, la *intentio* y la *fruitio*. Los segundos son la *electio*, el *consensus* y el *usus*"³¹¹.

Como actos de la voluntad respecto a los medios encontramos en primer lugar, el consentir. Tras haber mirado con la razón práctica cuáles son los bienes que nos convienen, con el consentir, aceptamos los medios que la razón nos ha presentado para la consecución de nuestro fin. Como dice Polo "el acto voluntario que se corresponde

³¹⁰ *Ibid.*, p. 63.

³¹¹ *Ibid.*, p. 10.

con la concepción de los bienes es el consentimiento”³¹². El consentir se da sobre los medios que vamos a utilizar para conseguir el bien que a través de la razón práctica hemos visto como bien, es decir, el consentir va encaminado a un fin. El consentimiento es el primer acto voluntario de la *voluntas ut ratio*.

Una vez hemos consentido los medios para alcanzar el fin, habrá que averiguar cuál es el medio más idóneo para alcanzar dicho fin. Primero hay que deliberar entre las diversas alternativas, acto propio de la razón práctica. Y luego destacar uno sobre los demás con el juicio práctico de esa vertiente racional. Decidir uno entre los que se han consentido es lo que conocemos bajo el nombre de elegir. Este acto de la voluntad sigue al juicio práctico: con la inteligencia vemos que un bien está por encima de los otros; a través de la voluntad de entre todos los medios presentados, elegimos un medio por encima de todos.

Observamos que la razón práctica trata sobre bienes mediales. La voluntad que sigue a la razón práctica versa sobre medios y no sobre fines; porque el fin no lo elige nadie, sino que viene dado para esta potencia. Podemos quererlo o no quererlo, pero no podemos decidir si es o no es fin. Lo que podemos elegir es la ruta para llegar a ese fin.

Son múltiples las elecciones que realiza una persona a lo largo de un solo día. Según la filosofía clásica se da conexión entre las elecciones. En primer lugar porque modificando una se pueden modificar otras; en segundo lugar y puesto que el acto que seguirá a la elec-

³¹² POLO, L., “La voluntad y sus actos (II)”, *Anuario Filosófico*, 60 (1998), p. 11.

ción será el uso práctico o activo, una elección concreta puede venir dada por el conocimiento de bienes que nos proporciona el uso³¹³.

Por otra parte, quien pone orden en este entramado de elecciones es la virtud de la prudencia. Esta es muy importante, pues es la encargada de la corrección de las elecciones equivocadas. Su importancia también viene dada por ser propio de este hábito, el imperio, el acto encargado de realizar el paso de la elección al uso activo, es decir, de poner por obra lo decidido. Convendrá, pues, que tanto desde el ámbito familiar como desde el ámbito escolar se tenga en cuenta la formación en la prudencia, pues en caso contrario hay demasiados propósitos que sólo quedan en buenas intenciones, sin ponerlos por obra y, en consecuencia, no se atraviesan de sentido las acciones humanas y no se crece intrínsecamente según hábito y virtud.

Una vez consentido y elegido un bien, debemos pasar a la acción al uso, a ponerlo por obra: "el acto que sigue a la elección es de ordinario llamado uso activo"³¹⁴. Se trata de movilizar a las demás potencias para realizar acciones determinadas que se quieran llevar a cabo. Para Tomás de Aquino el último acto de la voluntad sobre los medios es el uso activo, pero lo entendió como el usar la inteligencia, el moverla. Con todo, esto no queda claro, ya que de ser así supondría que la voluntad activa a las demás potencias, pero como hemos visto, ni la voluntad activa directamente a la inteligencia, ni se activa a sí misma, pues eso también la voluntad es una potencia pasiva que necesita ser activada. La activación de las potencias, como se ha insistido, depende de la *sindéresis*.

³¹³ Cfr. *Ibid.*,

³¹⁴ *Ibid.*, p.15.

Es por ese motivo que establecemos una semejanza entre el uso activo del que hablaba Tomás de Aquino y el hábito innato que activa la naturaleza humana, denominado sindéresis. Polo afirma que te “la expresión ‘uso activo’ es inaceptable. A este acto voluntario conviene llamarle acción: es la praxis voluntaria cuya intención es la obra”³¹⁵. En la obra se dará una comunicación entre conocimiento y facultades motoras. Al actuar se actúa para algo. La acción tendrá sentido con la obra; sin embargo no nos quedaremos al actuar en la obra, sino que la acción atraviesa dicha obra, pues y como evidenciamos con el lenguaje, junto con la acción escribimos un pronombre, yo canto, yo como. Es la persona que actúa, que quiere actuar. Con ello Polo establece la equivalencia entre acción y la *intentio* de Tomás de Aquino³¹⁶.

También cabe señalar que, una vez elegido el medio para desempeñar una acción determinada, habrá que tener en cuenta que lo producido en el obrar no es sólo para la persona que obra, sino también para aquellas personas que aceptan lo producido. De ahí, una vez más el sentido de apertura. Dotaremos de sentido nuestras acciones, es más humanizaremos nuestro quehacer si no olvidamos que lo producido no es el fin en sí mismo, sino que son medios, pues el fin será la persona.

Pasemos ahora a los actos de la voluntad respecto del fin. El primer acto para Tomás de Aquino es el acto de querer. Es la tendencia, o mejor dicho, la apertura de la potencia en estado de naturaleza

³¹⁵ *Ibid.*, p.15.

³¹⁶ “Cuando el movimiento de la voluntad se dirige a los medios ordenadas al fin, tenemos la elección. Más cuando se dirige al fin en cuanto asequible por ciertos medios, se llama intención” en TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, I-II, q.12, a.4, ad. 3.

al fin. El fin es el bien; por tanto, la voluntad en un primer momento tiende al bien.

Sin embargo, antes de tender, el conocer debe haber presentado el bien, pues no se puede querer algo sin antes haberlo conocido. Por tanto, podríamos decir que el conocer presenta a la voluntad los bienes y ella los quiere. Que sea una tendencia de la potencia volitiva en estado de naturaleza, es decir sin haber crecido a través de virtudes, significará que la persona es apertura desde su inicio. Que tanto inteligencia como voluntad son en relación a la verdad y al bien respectivamente y que por tanto no son potencias que están ensimismadas sino abiertas.

Si hay apertura en las potencias, será porque “la persona humana es pura apertura”³¹⁷ y, en consecuencia, lo social del hombre viene por propia naturaleza y no por contrato. Si el hombre decidiera vivir como hombre y escuchara su verdad más íntima y decidiera actuar siendo consecuente con esa verdad, muchas guerras no se darían. Seguidamente al querer, para Tomás de Aquino, el acto que se da es el tender, entendido como la inclinación a un bien que no se posee. Se trata de querer alcanzar un fin que todavía no se posee; por tanto hay distancia entre el acto de tender y el fin al que tendemos. Esta distancia indica, entre otras cosas, que dicho fin es la condición de posibilidad de los medios: porque existe un fin que quiero alcanzar miraré de qué medios dispongo para alcanzarlo. Sin embargo, debemos también tener en cuenta que aunque exista un fin, no siempre se podrá alcanzar. El hecho de que el fin sea condición de posibilidad no significa que alcancemos dicho fin siempre, pues pueden darse situaciones de frustración.

³¹⁷ SELLÉS, J.F., *La persona humana (II). Naturaleza y esencia humana*, p. 242.

En tercer y último lugar en la relación de los actos de la voluntad con el fin, se da el gozo. Polo diferirá de Tomás de Aquino respecto a la fruición o goce, que es el último acto de la voluntad. Para Tomás de Aquino la voluntad descansará y, por tanto, se experimentará el goce, cuando ésta alcance el bien poseído. De ahí que también se denomine delectación, quietud o gozo³¹⁸. Una vez queremos el fin, lo vemos como bien y lo queremos y tras la tendencia que nos lleva a tender el fin, una vez puestos los medios y tras haberlo alcanzado, el acto que se da es el de goce aunque también se conoce como descanso. Así pues, la voluntad una vez que ha alcanzado el fin se relaja, descansa en el bien alcanzado. Para Polo, sin embargo, la fruición no será un acto posesivo como lo plantea Tomás de Aquino, sino que “en tanto que la fruición es la contemplación del *ordo amoris*, no debe decirse que sea un acto posesivo sino el acto de un desear más alto. Y ello por dos razones: primera, porque como acto voluntario, su intención es de otro; y la segunda razón es que el amor humano ha de ser aceptado por Dios, de manera que sin esa aceptación se anularía”³¹⁹.

Las consecuencias antropológicas que de ello se derivan son que el hombre puede gozar de felicidad verdadera, que sacia, sin que le sea arrebatada. Si en el fondo de nuestro ser, si en nuestro núcleo personal grita con fuerza las ansias de felicidad es porque podemos alcanzarla. Para ello no debemos confundir el gozo con disfrutar, sino que deberemos encaminarnos a averiguar qué realidades me van a conducir al goce y cuáles sólo al disfrute. Para ello sería conveniente recordar aquí la estructura donal de la persona: “el amor es el

³¹⁸ TOMÁS DE AQUINO, *De Veritate*, q.23, a.1, ad 8; *Summa Teológica*, I-II, q.11, a. 4c.

³¹⁹ POLO, L., “La voluntad y sus actos (II)”, p. 23.

tercer miembro de la estructura donal, la cual es triádica. Su primer miembro es el dar como amar. El segundo miembro es el aceptar, el carácter donal de la aceptación es claro, porque sin ella no cabe el dar como amar. El tercer miembro es el amor³²⁰. Como apunta Polo, en el hombre serán personales -trascendentales- los dos primeros: amar y aceptar. Pero habrá que tener en cuenta para entender la distinción real entre ser y esencia, que el amor humano -el don- no es personal sino esencial.

2. EL CRECIMIENTO DE LA VOLUNTAD: LAS VIRTUDES

Una vez indicados los actos que son propios de la voluntad, es el momento de centrarnos en algo que es nuclear para este trabajo: el crecimiento de la voluntad a través de las virtudes.

Como ya se mencionó, en la Grecia clásica las virtudes ocupaban un lugar central. En efecto, la atención a las virtudes no surge con el cristianismo, como pudiera parecer. Es cierto que el cristianismo descubrió más virtudes que las que solamente nombraban los griegos, las cuales son conocidas bajo el nombre de virtudes cardinales: templanza, fortaleza, prudencia y justicia. Pero fueron los socráticos quienes iniciaron el discurso. Para Aristóteles la virtud será reconocida "como el mayor de los bienes"³²¹.

El desarrollo de las virtudes era tan importante entre los griegos que se convertía en el objetivo fundamental de toda educación. *Paideia* era el nombre que recibía de los griegos la educación. Uno de

³²⁰ POLO, L., "La voluntad y sus actos (I)", p. 23.

³²¹ AYLLON, J., *Éticas. Aristóteles*, Sevilla, Altair, 1996, p.13.

los rasgos característicos de dicha educación era que la razón conduce y gobierna las acciones del hombre³²². Todo surge de la concepción de la *polis* griega: si queremos sociedades justas, lo primero es formar ciudadanos justos; de ahí que toda la educación fuera encaminada a la noción de *polis*. Más que teorizar sobre ella, lo que importaba era conseguirla. Pero para conseguirla lo primero es conocer como se alcanza, es decir, saber qué es una virtud.

Como se ha venido señalando desde el inicio del trabajo, nuestra intención es arrojar un poco de luz al entender la educación como un ayudar a crecer para mejorar el quehacer educativo, dotarlo de sentido. Conociendo qué sea la virtud, sabremos por qué vale la pena ayudar a desarrollarla, y eso nos moverá a buscar estrategias para ayudar a cada quién a desarrollarlas.

Es conocido, pero merece la pena resaltarlo, que virtud, viene del latín *virtus* cuya raíz es “vis” que significa fuerza. Las virtudes hacen fuerte a la voluntad para llegar a su fin que es el bien, capacitando a la persona para querer más y mejor.

La virtud tiene implicaciones antropológicas, porque el ser humano es el único animal que puede hacer crecer sus potencias, sobrepasando la naturaleza, elevándola, y ese desarrollo es la virtud³²³. Cada quien perfecciona su voluntad adquiriendo virtudes. A cada acto de la voluntad que hemos visto en el apartado anterior le corresponde una virtud. Lo explicaremos brevemente y de manera esquemática. En primer lugar acontece el consentimiento, asentimos a los bienes presentados. Con la deliberación, como señala Polo, “se hace una criba entre los bienes, se reconoce que hay bienes que a pe-

³²² Cfr. POLO, L., *Ayudar a crecer*.

³²³ Cfr. PIEPER, J., *Las virtudes fundamentales*, Rialp, Madrid, 1976.

sar de serlo no los vamos a realizar en ese momento concreto. Por ejemplo, una persona que hace régimen, se le presentan alimentos, todos ellos serán bienes, tanto la manzana como el pastel son bienes, el consentimiento lo verá como bien, pero la deliberación le hará ver que le conviene comer la manzana. Pues bien, la deliberación para Tomás de Aquino la relacionaremos con tres virtudes. Son la *eubulia*, la *synesis* y la *gnome*. La primera se encargaría de distinguir la pluralidad de bienes mediales, la *synesis* comprenderá que los bienes están relacionados, no son singulares. Se trata de un plexo. Puesto que los bienes no son cosas sino que el ser de los bienes lo ciframos en su renitencia a otros. Por otra parte la *gnome* entenderá que el plexo tiene flexibilidad y que un mismo medio tendrá diferentes usos³²⁴.

Después del consentimiento y de la deliberación viene la elección respecto de la que, como señala Polo, “la pluralidad de elecciones está ordenada por la virtud de la prudencia”³²⁵. A esta virtud le pertenece el acto del imperio por el que pasamos de la elección al uso. La prudencia se adquiere a través de sucesivas elecciones, y culmina con el imperio con el que pasamos a la acción y a su vez sucesivas acciones darán lugar a la virtud de la justicia. Por lo que se refiere a la fruición, la virtud que le corresponde es la amistad, que la trataremos con más detenimiento al abordar las virtudes morales.

De acuerdo con lo que se viene señalando, a los actos de la voluntad le siguen virtudes. Por consiguiente, perfeccionamos la voluntad adquiriendo virtudes; al igual que perfeccionamos la inteligencia con la adquisición de los hábitos intelectuales. De este modo, puede afirmarse que la voluntad crece o decrece, y es la persona la responsable de llevar a cabo este cometido.

³²⁴ POLO, L., “La voluntad y sus actos (II)”, p. 13.

³²⁵ POLO, L., “La voluntad y sus actos (I)”, p. 14.

La voluntad es una potencia de la persona, que dispone de ella para manifestar el quién que ella es. La persona será quien decida hacer crecer a la voluntad o no. Las virtudes, por tanto, no son innatas, sino que las adquirimos a través de la repetición de actos. No las recibimos como heredamos la naturaleza. Así lo explica el estagirita al afirmar que las virtudes no son producidas por naturaleza, sino que las podemos adquirir a través de la costumbre³²⁶. Ahí se encuentra la diferencia entre hábito y virtud, pues hay hábitos intelectuales innatos, y entre los adquiridos, hay algunos que adquirimos con un solo acto, mientras que las virtudes de la voluntad son todas adquiridas, y las adquirimos siempre a base de repetir actos. En la siguiente tabla puede apreciarse con más nitidez dicha diferencia de acuerdo con la distinción que se hace clásicamente.

³²⁶ Cfr. ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2002.

DIFERENCIAS ENTRE HÁBITO Y VIRTUD		
	Hábito	Virtud
Naturaleza	Entitativo u operativo	Operativo
Sujeto	Cualquier potencia	Cualquier potencia conforme a la razón
Fin	No siempre intencional	Siempre intencional
Crecimiento	De potencia en sí misma	De potencia específicamente humana
Cualificación	Bueno o malo	Siempre bueno
Significado conceptual	Consideración presente de la acción desde su antecedente	Consideración presente de la acción desde la potencialidad que añade a la acción para el futuro

Fuente. Elaboración propia

Si la voluntad no puede entenderse al margen de la persona, pues es ella quien decide el crecimiento de la potencia mediante la adquisición de virtudes, tampoco la ética podrá entenderse al margen del ser personal. Al ser la acción humana el objeto de estudio de la ética y su centro la virtud, si dicha virtud al ser el perfeccionamiento de la voluntad no puede entenderse sin la persona, tampoco

la ética podrá entenderse al margen de la persona. Por eso, aunque sea importante la ética, hay que considerarla subordinada a la antropología, pues la primera versa sobre cómo actúa el hombre pero no responderá a quién es el hombre. De acuerdo con Llano, la propuesta que hace entre la relación de los saberes deja patente esta subordinación.

Relación entre los saberes	Dimensión personal	Dimensión objetiva
Dimensión Práctica	Lo que los hombres hacen de sí mismos (Ética)	Lo que los hombres hacen de su mundo (Técnica)
Dimensión Teórica	Lo que los hombres piensan y hablan de sí mismos (Antropología)	Lo que los hombres piensan y hablan de su mundo (Ciencia)

Fuente: LLANO, C., El postmodernismo en la empresa, México, McGraw-Hill, p. 94

Como se ha señalado, la voluntad puede crecer de manera irrestricta, primero porque es una potencia – y, por tanto, debe ser activada-, y en segundo lugar porque al ser inmaterial su crecimiento no se agota. Para afirmar que la voluntad es susceptible de crecimiento hay

que hacer referencia a su fin, querer el bien. El crecimiento será de acuerdo al fin de la voluntad.

La voluntad se perfecciona a través de la adquisición de las virtudes. Estas virtudes capacitarán a la voluntad para querer más y mejor, que es el fin de la voluntad. De este modo, cuantas más virtudes adquiera la voluntad, eso le permitirá que la persona quiera más y mejor; es decir, permitirá que la persona haga crecer más a su voluntad. Al mismo tiempo cuanto más virtuosa sea la persona, los bienes a los que tenderá su voluntad serán más bienes.

La voluntad está llamada como potencia espiritual a querer lo espiritual, no sólo lo sensible. Por tanto, una voluntad que esté creciendo a través de virtudes, tenderá a bienes espirituales, y como la persona entra en juego, uno de los bienes a los que tenderá será otra persona.

Cuando se afirma que a mayor virtud, queremos más y mejor, se quiere señalar que la voluntad al ser acompañada por la persona ya no sólo será apetencia. No será una voluntad de recibir, sino que la voluntad también observará el dar. Porque buscará el mayor de los bienes deseados en la intimidad, no fuera sino dentro. Al descubrirse como persona y tener el gozo personal, la voluntad ya no buscará la felicidad fuera, la persona se descubre como don y la voluntad es una exteriorización de la persona una coexistencia, una libertad un conocer y un amar. En consecuencia la voluntad ya no es deseante, sino más bien una voluntad que dona, que da; en el fondo, es la persona la que se da.

Más aún, si la persona acompaña a la voluntad ésta no será algo externo a la persona; al decidir sobre algo, la persona entra en juego, si elige algo conveniente afectará a la persona de igual modo si elige algo que no es del todo conveniente también la persona se verá afec-

tada. Como indica Llano³²⁷ en la práctica ética no es que yo decida algo, es decir, sobre algo, sino que a través de mi actuar me voy decidiendo y ese decidirse es mucho más personal. Si la persona respalda a la voluntad, se tratará de un querer, de dar y no sólo de recibir.

Por tanto, al actuar y al tender a un bien u a otro bien utilizando unos medios u otros nos iremos manifestando más o menos como la persona que estamos llamadas a ser. Por otra parte, este darse consistirá en abrirse más a otro; de ahí que lo que interesaba en la *polis* griega era formar a los ciudadanos en la virtud. Se necesitaba al otro para poder vivir la virtud. También los medievales hablaron del carácter social de las virtudes, aunque cuando actuemos no haya nadie delante. Por poner ejemplos: se es paciente con otro, se es misericordioso con otro, se es ordenado con los otros y gusta o molesta a otros. MacIntyre destaca el carácter dependiente de la virtud al distinguir entre virtudes de la actuación racional independiente y virtudes del reconocimiento de la dependencia. El autor indica que las virtudes de actuación racional independientes sólo pueden ejercerse si van acompañadas de las de reconocimiento de la dependencia³²⁸.

Si la voluntad crece más y mejor cuando entra en juego la persona, y lo hace a través de las virtudes, estas virtudes sólo se podrán adquirir cuando la persona manifiesta su radical coexistencia. Será en contacto con otras personas cuando la voluntad crezca más; esto ya lo habían señalado los griegos. Para que la *polis* sea justa y las personas puedan convivir en armonía, lo primero será fomentar el crecimiento en virtudes de los ciudadanos. El desarrollo ético y moral de

³²⁷ Cfr. LLANO, A., *La vida lograda*, Barcelona, Ariel, 2002.

³²⁸ Cfr. MACINTYRE, A., *Animales racionales y dependientes*, Barcelona, Paidós, 2001.

las personas que forman un pueblo es condición indispensable para el resto de desarrollos; político, económico y social. Como señala Aristóteles en la *Ética a Nicómaco*, “los legisladores hacen buenos a los ciudadanos haciéndoles adquirir costumbres, y ésta es la voluntad de todo legislador, todos los que no lo hacen bien yerran, y en eso se distingue un régimen de otro, el bueno del malo”³²⁹.

Base del desarrollo de un pueblo es la confianza entre las personas de esa nación. Para que esta confianza se dé, todas deberían hacer el propósito de vivir como las personas que son. Se deberá perder el miedo a mostrarse como la persona que se es sin temor a no ser aceptada como tal; de modo que deberá también ella aceptar a las demás personas.

Para aceptar a las demás personas como tales primero deberá sentirse aceptada ella misma. Si ella no se siente aceptada tampoco aceptará. El no fiarnos de nadie nos llevará a encerrarnos en nuestro yo, olvidándonos de las necesidades de los demás, desarrollando actitudes poco solidarias. En una *polis* en la que nadie se fía de nadie y dónde sólo importa el propio bienestar; el bien común brillará por su ausencia. Polo al respecto afirma: “Suelo decir que el subdesarrollo no es consecuencia de la ineptitud, el subdesarrollo es la consecuencia de mentir demasiado, de que la gente no se fía de nadie”³³⁰.

Lo propio de la voluntad es querer, pero este querer es inferior al amar. Amar es superior, porque amar pertenece al *acto de ser* personal. Además, mientras la voluntad quiere el bien, el amor busca amar a otra persona y ésta es más que un bien, es amor.

³²⁹ ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, 2002, p.19.

³³⁰ POLO, L., *Ética: hacia una versión moderna de los temas clásicos*, Madrid, AEDOS-Unión Editorial, 1997, p. 41.

3. VIRTUD Y EDUCACIÓN

Hasta ahora hemos visto en este capítulo los actos de la voluntad y cómo se da el crecimiento de la voluntad a través de las virtudes. Ahora es el momento de centrarnos en el ámbito educativo y ver cómo se puede plasmar lo que se ha ido mencionando hasta ahora.

Comencemos por señalar que, desde una perspectiva axiomática, cabe sostener que entendemos la educación como la ayuda que todo educador da al educando ofreciéndole todo lo que esté en su mano para que éste, siendo libre, haga crecer su inteligencia y su voluntad a través de hábitos intelectuales y virtudes de la voluntad, manifestando así a través de ellos el amar que cada quién es. Nótese que no es el educador el que perfecciona, sino que es el propio educando el que lleva a cabo dicha acción. El educador se presenta como una ayuda en la tarea de crecer, de perfeccionarse.

Por eso, al hablar de educación, hay que hacer referencia tanto a la instrucción como a la formación humana. La formación entendida como “ayudar a crecer”, consistirá en desarrollar hábitos y virtudes, capacitando al educando para obrar bien y en consecuencia para que pueda ser feliz, ahí estará el fin de la educación³³¹. No en que el educando obre bien, sino en que esa persona esté preparada para hacerlo. El elegir obrar bien o no correrá a cargo de la libertad personal. Así lo indica Millán-Puelles, cuando afirma que la educación tendrá como objetivo que el hombre esté capacitado para obrar bien³³². El desarrollo de las virtudes a través de la enseñanza -operación tran-

³³¹ Cfr. ALTAREJOS, F., NAVAL, C., *Filosofía de la Educación*, Pamplona, Eunsa, 2004.

³³² Cfr. MILLÁN-PUELLES, A., *La formación de la personalidad humana*, Rialp, Madrid, 1963.

seúnte que alcanza su fin en el exterior, concretamente en la lección que pretenda ser educativa³³³, será la tarea propia de todo personal docente.

Hablar de educación implicará hablar de desarrollo de virtudes, de perfeccionamiento intrínseco de las potencias inmateriales humanas. El perfeccionamiento se deberá dar de manera gradual en función del desarrollo que por naturaleza tienen las facultades inmateriales, tanto la inteligencia como la voluntad. Dicho crecimiento no será un añadido a la educación sino que será la esencia de ésta. Para que una acción sea considerada educativa, debe conducir al perfeccionamiento de las potencias de la inteligencia y la voluntad, debe incidir en el obrar humano. Los profesores Altarejos y Naval así lo afirman: “La formación de hábitos operativos buenos o virtudes con la ayuda de la enseñanza es la esencia de la educación, y siendo las virtudes perfecciones intrínsecas de las potencias humanas, la educación se realizará según la capacidad de actualización de éstas”³³⁴.

No es extraño que lo que pretendamos sea la educación integral de nuestros alumnos. Dicha educación nos remite ineludiblemente a una educación que no sólo atenga “a la cabeza”, que no sea única y exclusivamente instruir, sino que además atienda al perfeccionamiento interior de cada uno de los alumnos, desarrollando sus potencialidades. Es el aprender a ser, que en el marco de la antropolo-

³³³ Educativa como sinónimo de perfeccionamiento intrínseco de la persona y no simplemente dar una información. Estamos ante el problema educación *versus* información. La enseñanza, la lección si es educativa, moverá a la acción, y, por tanto modificará la capacidad de obrar del educando. Su ser se verá implicado. En cambio si sólo pretendemos dar una información a lo más se podrá producir un cambio en la actividad, pero no se habrá mejorado nada en el ser del educando.

³³⁴ Cfr. ALTAREJOS, F., NAVAL, C., *Filosofía de la Educación*, p. 214.

gía de Polo consiste en manifestar el ser que se es, configura uno de los cuatro pilares propuestos por Delors para la educación del S.XXI³³⁵.

Por esta razón en nuestros días hablaremos de diferentes campos susceptibles de formación en el ser humano. Todos ellos interrelacionados con una meta común: el perfeccionamiento de la esencia de la persona, a través del crecimiento de hábitos y virtudes.

Para tratar el tema de la formación en diferentes ámbitos tomamos como referencia la clasificación que los profesores Altarejos y Naval proponen³³⁶. Todos los ámbitos en los que se lleva a cabo la formación deben ir encaminados a mejorar la función racional del ser humano entendiendo como tal la capacidad de integrar inteligencia y voluntad, que podríamos resumir en conocer un bien como bien y querer ese bien poniendo los medios adecuados para conseguirlo. Según la sistematización propuesta hablaremos del componente material de la virtud, constituido por la formación estética y afectiva, y del componente formal de la virtud, constituido por la formación intelectual, moral y cívica.

La propuesta de Altarejos y Naval hay que entenderla, por consiguiente, de acuerdo con la siguiente tabla, donde destaca como componente formal, la racionalidad que hace referencia a la inteligencia y la voluntad; y como componente material, la afectividad que hace referencia a la disposición y la corporeidad que hace refe-

³³⁵ En el informe "La educación encierra un tesoro" escrito para la Unesco por Jacques Delors (Presidente de la Comisión Internacional sobre la Educación para el S.XXI) en la Segunda parte capítulo 4, redactan que la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.

³³⁶ Para la realización de este apartado nos hemos basado en la obra de ALTAREJOS, F., NAVAL, C., *Filosofía de la educación*, Cap III.

rencia a la costumbre. Cada uno de estos componentes, a su vez, remite a unos ámbitos donde se lleva a cabo la formación. Así tenemos que de la racionalidad se desprende la formación intelectual, moral y cívica. De la afectividad se desprende la educación afectiva. De la corporeidad se desprende la educación estética.

Racionalidad	Hábito Educación Intelectual Educación Moral y Cívica	Componente Formal	V I R T U D
Afectividad	Disposición Educación afectiva	Componente Material	
Corporeidad	Costumbre Educación Estética		

Fuente: elaboración propia

3.1. COMPONENTE MATERIAL

Como se ha señalado, dentro del componente material de la virtud, cabe hablar tanto de la afectividad –que tiene que ver con la disponibilidad para la adquisición de hábitos–, como de la corporeidad –que tiene que ver con el cuerpo–. Dicho de otro modo, la formación estética, que se desprende de la corporeidad; y la formación afectiva, que se desprende de la afectividad. Comencemos por hablar de la formación estética.

3.1.1. Formación estética

Mediante la formación estética se pretende fomentar la capacidad que hay en cada ser humano para percibir la belleza y gozar de ella. En cierto aspecto, se trata de la educación de los sentidos. Dicha formación se encamina a la integración de las potencias inmateriales, esto es inteligencia y voluntad. Puesto que todo conocimiento empieza por los sentidos, será indispensable la educación de éstos atendiendo al desarrollo natural de cada ser humano. Por ejemplo, el primer sentido externo al que deberemos prestar atención es al tacto, pues son las táctiles las primeras sensaciones que el niño tiene, presentaremos objetos para que el sentido en cuestión pueda desarrollarse. Pero la educación de los sentidos no consistirá única y exclusivamente en la presentación de objetos, en la estimulación sino en observar y estar atento a las manifestaciones orgánicas como los gestos, corrigiéndolos en caso de que fuera necesario.

Por otra parte, como ya dijimos, la formación estética hace referencia a desarrollar la capacidad estética de la persona, esto es, que sea capaz de captar la belleza y gozar de ella. Ello implica no sólo ver o escuchar, ni sólo a la inteligencia y a la voluntad, sino que implica

al acto de ser de la persona humana. En efecto, la belleza provoca el gozo, y el gozar, al ser un sentimiento positivo del espíritu³³⁷, deberá relacionarse la intimidad personal humana. Los sentidos deben ordenarse a las potencias superiores y éstas, como dimensiones de la esencia humana que son, deben ordenarse al acto de ser.

Siguiendo con el discurso estético, los sentidos que se consideraran fundamentales para el desarrollo de la estética son la vista y el oído. Ambos son considerados los sentidos externos menos materiales, en el sentido de que comportan menos cambios físicos; por tanto, se sitúan más cerca de las potencias espirituales.

Hasta aquí hemos aludido a la sensibilidad externa, pero también tenemos la interna, la cual también debe ser educada. La sensibilidad interna como recordamos constaba de sensorio común, la imaginación, la memoria y la cogitativa. Pues bien, toda ella también debe ser educada. El sensorio común siente que vemos, tocamos, oímos, gustamos y olemos. A este nivel cabe decir, por ejemplo, que no ayuda a su desarrollo la última moda de sorprender con música estridente o imágenes escalofriantes que inhiben a los otros sentidos realzando uno.

Por lo que a la imaginación se refiere, ésta no es sólo la capacidad de representar los objetos, sino que también es la capacidad de crear situaciones o soluciones nuevas; puede jugar con las represen-

³³⁷ “Centrados en los sentimientos del espíritu, la pregunta clave parece ser, pues, la siguiente: ¿cuáles son los sentimientos positivos que siguen a los trascendentales personales cuando éstos se vinculan libremente a su tema? (...) Al amar personal, el gozo y la paz”. SELLES, J.F., *Antropología para Inconformes*, Madrid, Rialp, 2007, 2ª ed, p. 624.

taciones y, por tanto, se convertirá en la base de las concepciones abstractas. De ahí la importancia de su educación³³⁸.

Por lo que a la memoria se refiere, es la capacidad de recordar hechos o imágenes concretos del pasado, por tanto, recordar asuntos sentidos. Su desarrollo dependerá del resto de potencias sensibles.

Por último, la cogitativa, la capacidad de hacer planes concretos sensibles de futuro. Por tanto, prever qué acciones voy a realizar. De entre los sentidos internos es el más importante, pues conecta directamente la sensibilidad interna con las potencias superiores permitiendo la entrega personal.

3.1.2. *Formación afectiva*

Los conocimientos sensibles son seguidos de apetitos sensibles. Entendemos aquí apetitos como deseos o impulsos. Al igual que en la sensibilidad tenemos sentidos externos e internos, lo mismo ocurre en la afectividad, y así nos encontramos con el apetito concupiscible manifestado en deseos que acompañan a la sensibilidad externa y con el apetito irascible que se manifiesta por los impulsos y se relaciona con la sensibilidad interna³³⁹.

Sensibilidad y afectividad serán claves en el actuar humano. La afectividad variará según la persona. Así, ante la misma sensación el sentimiento expresado no será el mismo entre dos personas. Por ejemplo, ante un perfume de rosas, la sensación será la misma, el olor a rosas; sin embargo, puede suceder que a una persona le encante y

³³⁸ Para profundizar en la educación de la inteligencia, cfr. POLO, L., *Ayudar a crecer*, Cap. IV.

³³⁹ Cfr. YEPES STORK, R., *Fundamentos de Antropología*.

le cause alegría porque le revoca a un pasado alegre, mientras que a otra le entristezca porque le recuerde a su madre la cual ya está fallecida. Por tanto, si ante la misma sensación los afectos despertados son tan dispares, esto significa que no hay un patrón fijo para todos los hombres y que, en consecuencia, dicha afectividad puede formarse.

Para dicha formación, se contará con la ayuda de la razón, cuyo objetivo para con la afectividad no es otro que el de proporcionar el equilibrio en las actuaciones: ordenar los sentimientos para que ellos no dominen la situación. Se tratará de encontrar el término medio entre razón y sentimientos. No actuar sólo por deber, ni tampoco dejarse arrastrar por los sentimientos, los cuales son pasajeros y volátiles, será la clave del buen obrar.

La razón deberá refrenar y ordenar los sentimientos, pero actuar sin tenerlos presentes sería actuar inhumanamente. A este respecto cabe recordar esa expresión atribuida a Pascal, "el corazón tiene razones que la razón no entiende". Y así cabe señalar que anular los sentimientos sería renegar de una parte de la naturaleza del hombre. El objetivo será conseguir la integración de los tres órdenes: sensibilidad, afectividad y racionalidad.

La razón deberá ordenar y "controlar" la afectividad, pero no por ser ésta algo negativo de lo que hay que prescindir; sino más bien como ayuda proporcionada de una potencia superior a una inferior. La afectividad también la presentan el resto de los animales; sin embargo, su control por parte de la inteligencia y su grado de perfección es propio del ser humano.

Por otra parte, con el control de la razón sobre las tendencias apetitivas aparecen dos virtudes: la templanza y la fortaleza. La pri-

mera hace referencia al control del apetito concupiscible y la fortaleza se relacionará con el apetito irascible.

Con la virtud de la templanza lo que se consigue es que en el actuar humano no sólo entre en juego un único ímpetu sensible externo, nublando tanto a la inteligencia como a la voluntad, dejándoles a un nivel de aspiración inferior a aquel que pueden alcanzar. Pieper la define como “el hábito que pone por obra y defiende la realización del orden interior del hombre”³⁴⁰.

Una persona que pone la felicidad única y exclusivamente en los apetitos sensibles, y que no es capaz de encontrar goce en actitudes como el dar o el aceptar, no está viviendo como un ser humano. También cabe señalar que una vida no conducida por el recto uso de la razón en consonancia con la libertad, sino por los apetitos sensibles, es una vida discontinuada, sin orden, pues los tales apetitos son muy variados y variantes.

Debemos intentar que nuestras actuaciones sean guiadas por la razón, que nos indica qué debemos hacer, aunque nuestros sentimientos o lo que comúnmente se conoce como “ganas” acompañen. La templanza la entenderemos como moderación; encontrar el equilibrio entre los diferentes sentidos. Intentar que un sentido no tome la batuta, ha de ser tarea importante tanto de los principales educadores, que son los padres, como del resto de profesionales de la educación, bien haga referencia al ámbito formal como no formal. Con ello no se quiere afirmar que se niegue a los niños lo afectivo; nada más lejos de nuestro propósito. Apreciamos una educación que desarrolle lo sensible, pero ese desarrollo debe darse para un crecimiento

³⁴⁰ PIEPER, J., *Las virtudes fundamentales*, p.228.

superior, el de la inteligencia y el de la voluntad, y por encima de éstas, el crecer de la persona.

La templanza será bueno tratarla desde un año hasta los cinco años, esto es, en la primera infancia, cuando las operaciones sensitivas están más en desarrollo que nunca. Aquí trabajaríamos los gestos, los movimientos (...) y también la moderación en la comida. En este periodo será precipitado hablar de virtud como hábitos operativos buenos. Conseguir que el pequeño o la pequeña se vaya acostumbrando a los nuevos movimientos, a terminarse todo lo que se le ofrece para comer, a comer con los cubiertos, a saludar cuando llega a un sitio etc., posibilitará que en un futuro esas acciones se ordenen a la razón. Y, de este modo, será posible que las potencias sensibles funcionen de manera ordenada. Es decir que en un futuro el niño entienda el porqué de estas acciones, dotándolas de sentido y las convierta en virtud. Por tanto, en este primer periodo será crucial desarrollar la templanza, entendida como moderación e integración de los sentidos externos. La templanza supondrá la autolesión de la persona en su actuar.

En la segunda infancia, esto es, desde los 6 a los 12 años, será el momento de desarrollar la fortaleza, pues acudimos a la consolidación del apetito irascible, esto es conseguir un bien sensible no presente y arduo de conseguir. La fortaleza consiste actuar contra el impulso de abandonar el camino por cansancio; por tanto, el carácter fundamental de la fortaleza será la resistencia, o sea, el proyecto a seguir, resistiendo al impulso del abandono³⁴¹.

Conseguir el bien que hemos vislumbrado a pesar del cansancio y las adversidades del camino será el propósito de la persona que

³⁴¹ Cfr. TOMÁS DE AQUINO, *Summa teológica*, II-II, q. 6.

posea la virtud de la fortaleza. De ahí que para vivirla primero se haya desarrollado la inteligencia para conocer un bien como tal. Pieper, afirma lo siguiente “si la esencia de la fortaleza consiste en aceptar el riesgo de ser herido en el combate por la realización de un bien se está dando por supuesto que el que es fuerte sabe qué es el bien”³⁴². Encontramos dos vertientes de dicha virtud: la magnanimidad y la magnificencia; por la primera el apetito irascible mueve a realizar grandes y nobles obras; por la segunda, la tendencia se refuerza para hacerlas bien y esforzadamente³⁴³. El desarrollo de estas dos virtudes de la templanza y de la fortaleza será clave para lograr la integración de la sensibilidad. En este sentido las potencias cognoscitivas lograrán su integración en tanto en cuanto que las potencias apetitivas logren su armonía. Formación estética y formación afectiva se retroalimentarán desarrollándose en continuo *feed-back*.

3.2. COMPONENTE FORMAL

El componente formal de la virtud hará referencia propiamente a los hábitos que se adquieren. De ahí que este componente diga relación a las dos potencias superiores ya aludidas: inteligencia y voluntad. De una parte, se requiere la educación intelectual, para que la inteligencia pueda llegar a su fin: conocer la verdad; de otra, es conveniente la educación moral, para que la voluntad alcance su propio fin: el bien que se busca en la acción y enseñar a apetecerlo. Desde la perspectiva que ofrece Polo, se sostiene que la educación intelectual

³⁴² PIEPER, J., *Las virtudes fundamentales*, p.180.

³⁴³ Cfr. ALTAREJOS, F., NAVAL, C., *Filosofía de la Educación*.

y la educación moral, a pesar de poder separarse en el análisis teórico, no lo pueden hacer en el ámbito práctico, en el actuar humano, donde inteligencia y voluntad actúan conjuntamente.

En el actuar tras el deseo de algo viene la elección, y es precisamente en esa decisión donde entra en juego la inteligencia. Tenemos un impulso, queremos algo, después vendrá la elección y la inteligencia deberá regir cómo conseguir el bien que deseamos. Por tanto, si pretendemos el desarrollo perfectivo de la inteligencia y la voluntad en nuestro quehacer educativo y sabemos que se alimentan mutuamente, no se podrá entender la separación que durante años en el ámbito de la educación ha existido.

La formación intelectual en primera instancia hará referencia a la formación de la inteligencia, del mismo modo que la formación moral hará referencia a la formación de la voluntad. Sin embargo, debemos recordar que tanto una como otra son las potencias inmateriales de la persona y, por tanto, son para ella, es decir, es la persona quien impulsa y acepta el crecimiento de tales facultades.

Durante algún tiempo la formación intelectual se ha visto (y todavía hoy se entiende como tal) como el desarrollo de destrezas y habilidades cognitivas que sirven para el aprendizaje y el desarrollo de la ciencia. Y si bien es cierto que la formación intelectual debe velar por este desarrollo, no es éste su cometido último. La razón de dicha afirmación estriba en que si el sujeto de formación en última instancia es la persona y no sólo su razón, el crecimiento de la inteligencia consistirá en adquirir hábitos intelectuales y no sólo destrezas cognitivas –que son los hábitos técnicos de los que ya hablaba Aristóteles-. Se trata de alcanzar hábitos, por ejemplo, hábitos que están en continua relación con la voluntad, para conocer el bien como bien y querer ese bien poniendo todo lo que esté en nuestras manos para alcanzarlo. De ese modo la persona es

susceptible de manifestarse mejor en su esencia, de personalizarla. Por lo que se refiere a la razón práctica, los hábitos a los que hay que hacer referencia son: en primer lugar la *sindéresis*, que activa a la razón práctica y en segundo lugar a la prudencia y el arte. La *sindéresis* hay que entenderla como “luz que impulsa a conocer el bien y quererlo”³⁴⁴. Por su parte, la prudencia y el arte o saber hacer son los hábitos adquiridos superiores de la razón práctica, los cuales permiten actuar bien tener la destreza de hacer bien una cosa. El saber hacer se relaciona con la actividad transeúnte del aprender, pero requiere de la inmanencia de la prudencia, pues sin prudencia no se actúa bien. Y ambas dos requieren de la *sindéresis*. Por su parte, ésta es el instrumento nativo con que cuenta la persona para esencializar las facultades superiores. También la *sindéresis* es susceptible de crecimiento o personalización. Se trata de la maduración del yo, el cual debe responder al ser personal que se es sin copiar modelos externos.

La formación intelectual se relacionará con los medios para hacer una cosa. Puede decirse que se encamina no sólo a hacer bien las cosas, sino a saber cómo las podemos hacer bien y por qué. Dar a nuestros alumnos la posibilidad de plantear de qué maneras puedo hacer una cosa y cuál de entre las propuestas es la mejor y por qué, será pieza clave en cualquier aprendizaje. Lo importante como docentes no es dar la solución, sino posibilitar el ambiente adecuado para que el alumno llegue a la solución adecuada. De ahí que lo deseable, tanto en padres como profesores, es centrar la atención en la argumentación sobre por qué han hecho las cosas de determinada

³⁴⁴ Cfr. SELLES, J.F., “Hábitos y virtud (III)”, *Anuario Filosófico*, 67 (1998), p. 47.

manera en vez de hacerla de otra. Con otras palabras, su misión es más orientativa y de consejo.

Esta actitud va a permitir a los alumnos que sean capaces de respetar soluciones diferentes a las suyas, si es que sus compañeros han ponderado suficientemente su manera de actuar, y si de dicha deliberación deriva sensatez. No se trata, por tanto, de que aprender a justificar porque sí las propias acciones, sino más bien de aprender a reflexionar sobre ellas estando atentos a lo que les susurra la *sindéresis*. Si en toda actuación humana entra en juego tanto el obrar como el hacer, debemos estar pendientes de ambas³⁴⁵. Atender solamente a la parte práctica del conocimiento será reducir dicha realidad. A veces conocemos para hacer algo, pero otras conocemos sin ninguna finalidad práctica. Si sólo hacemos, pero no nos detenemos a pensar en las consecuencias éticas del hacer, en nada se distinguiría nuestro hacer del propio de una máquina. De acuerdo con Altarejos y Naval, “el reduccionismo de todo conocimiento a mera actividad, olvidando su dimensión prioritaria de acción, es uno de los más graves y radicales problemas de la educación y la cultura contemporáneas (...) Si sólo se conoce para hacer algo, la pérdida del sentido ético en la cultura y de las humanidades en la educación, son consecuencias lógicas e inevitables”³⁴⁶. Por tanto, desde la familia como desde la escuela y desde cualquier ámbito educativo deberemos promover no sólo el hacer, sino la reflexión sobre el mismo hacer y el obrar.

³⁴⁵ Cabe recordar aquí que el obrar es una acción y como tal su finalidad es inmanente. En cambio el hacer es una actividad y por tanto tienen su finalidad en transeúnte. En el actuar humano se dan ambas, pensamos y hacemos en función de lo pensado.

³⁴⁶ ALTAREJOS, F., NAVAL, C., *Filosofía de la Educación*, p. 39.

Por lo que se refiere a la razón teórica, también ésta tiene sus hábitos. Éstos son –según Polo– el hábito de la conciencia, entendido como presencia; no nos referimos aquí a la conciencia moral. A través del hábito de la conciencia nos damos cuenta de nuestro pensar a través de la inteligencia. También está el hábito abstractivo, es decir, el darse cuenta que abstraemos, que detenemos la realidad física y forjamos un objeto pensado de una realidad física concreta. Siguen los hábitos generalizantes, con los que, una vez abstraído algo, nos damos cuenta que podemos jugar con lo que hemos abstraído, es decir, que lo podemos categorizar, clasificar. Superiores a esos hábitos son los llamados hábitos racionales. El primero de ellos es el hábito conceptual, que es el darse cuenta que se está conceptualizando. Conviene diferenciar entre concepto e idea y también entre concepto y abstracto. En el concepto hablamos de lo universal mientras que en las ideas hablamos de lo general. Por su parte el abstracto es una forma universal, pero a diferencia del concepto en él no comparece el universal real, el *unum in multis*, la causa formal repartida entre muchas materias singulares. Al generalizar referimos lo abstraído a un género. Superior al hábito conceptual es el hábito judicativo, el caer en la cuenta de que juzgamos acerca de la realidad física³⁴⁷. Nos daremos cuenta a través de éste hábito de nuestra capacidad para juzgar y de si nuestros juicios son verdaderos o falsos, es decir, si se ajustan o no a lo real. Superior al hábito judicativo o de ciencia es el que Polo llama hábito de los axiomas lógicos mediante el cual notamos que la razón no se contradice en sus argumentaciones.

³⁴⁷ Estos son los que por ahora se han descubierto, pero como dijimos al principio este estudio es susceptible de ser ampliado a medida que se vayan descubriendo nuevos conocimientos.

En el hábito del concepto se hace presente el principio de la experiencia, pues notamos que captamos lo singular. Con el hábito judicativo, sin embargo, acudimos al principio didáctico del descubrimiento. Para ello, los docentes o educadores deberán crear espacios para que el alumno busque soluciones y sea él mismo el que las vaya encontrando. Lo que deberíamos promover más entre nuestros alumnos, es que vayan desarrollando su capacidad de juzgar. También se debe promover que los alumnos ejerzan el hábito de los axiomas lógicos, es decir, que fundamenten sus pareceres.

Ayudar a los alumnos en el desarrollo de los hábitos adquiridos de la razón tanto a nivel de razón formal, como de la razón teórica y en la razón práctica, será promover su formación intelectual. Esta formación irá relacionada con la moral, pues lo que pretendemos al conocer es conocer para obrar mejor. Pero, en definitiva, todas estas perfecciones se subordinan a conocer mejor quién soy, pues si media este conocimiento, con la adquisición de los hábitos racionales se personaliza la esencia humana, es decir, se la capacita para luego poder actuar y manifestarme de acuerdo a mi realidad íntima, es decir, manifestar la persona que soy.

Al tratar del componente material hemos abordado dos virtudes cardinales: la templanza y la fortaleza. Al abordar el componente formal haremos especial hincapié en la prudencia y en la justicia, especialmente, con referencia también a la amistad y a lo que viene a denominarse virtudes productivas.

3.2.1. *Formación moral y cívica*

En la formación moral una de las virtudes cardinales que comparece con mayor fuerza es la virtud de la justicia. El término

justicia hace referencia a la noción del otro como ya apuntaba Aristóteles en *Ética a Nicómaco*. Desde una perspectiva evolutiva, en una adolescencia temprana cuando la inteligencia ya está activada y hay madurez suficiente para concebir al “otro”, superado el egocentrismo infantil del que nos habla Piaget en la etapa pre-operatoria, ya no sólo existirán bienes, sino que además habrá que repartirlos.

Al principio los otros se ven como reflejo de mi yo, y la justicia como exigencia de derechos. A medida que se va creciendo “el otro” y lo justo se van acercando más hasta concebir la base de la justicia, reconociéndola como aquel dar a cada uno lo suyo³⁴⁸. Ese principio indica renuncia, y es aquí cuando se ve la importancia del autodomínio que nos ha proporcionado la templanza y el no decaimiento que nos aporta la fortaleza. Para desarrollar dicha virtud, se podrá utilizar el ejemplo, pero lo más importante es que la justicia se aprende viviéndola, pues aunque sepamos perfectamente cuales son nuestros deberes y nuestros derechos eso no es prueba de que seamos personas justas.

La justicia se da en el acto; de ahí que no sólo basten las intenciones. Si una persona tiene la intención de trabajar las horas que indica su contrato pero a menudo sale quine minutos antes no está siendo justa con los encargados de la empresa. Para que se pueda hablar de persona justa es necesario hacer referencia al acto justo que tal o cual persona está realizando.

En la filosofía clásica medieval, concretamente en Tomás de Aquino, la justicia era entendida como un hábito según el cual de

³⁴⁸ Cfr. PIEPER, J., *Las virtudes Fundamentales*.

modo constante y perpetuo se da a cada uno lo suyo³⁴⁹. Este “lo suyo” indica un bien. Cuando una persona actúa justamente reconoce que el bien de otra persona no es menor que el bien propio y que se le debe de dar la misma importancia; por tanto, se relaciona directamente con el término de igualdad. La apreciación de la igualdad de los bienes es lo que se consideraba justo.

Conviene recordar que la tradición clásica defendía la divergencia entre felicidad y capacidad volitiva argumentando que la voluntad tendía de manera natural al bien, pero no al bien de los demás. Como la justicia no se podía explicar desde ella misma era necesario que se hiciera uso de la ley natural. Esta se encargaría de que la voluntad tendiera a bienes que por naturaleza no tiende. De otra parte, como parte integral de la justicia se hablaba, además de dar a cada cual lo que le es debido, de respetar a cada persona cuando lo tiene. A su vez, las partes potenciales se dividían en dos clases, las que hacen referencia a cuando no se puede pagar lo que se debe: la piedad. Y las que hacen referencia al dar cuando no estamos obligados a satisfacer el derecho del otro: gratuidad, veracidad, afabilidad y liberalidad.

Apoyándose en este modo de entender las virtudes, específicamente la justicia, Polo hace una crítica a la modernidad donde lo que justamente desaparece es la referencia al otro. El sujeto, el yo o el individuo hacen desaparecer a la persona, y con ella la referencia al *alter*. En cambio, el hombre es por naturaleza social, no podemos ser felices solos. La intersubjetividad se encuentra en juego. Necesitamos las aportaciones de los demás seres para ser felices. A este respecto, afirma que “el hombre es naturalmente social y ello no puede ser ajeno a su tendencia voluntaria. La intención de ser feliz

³⁴⁹ TOMÁS DE AQUINO, *Summa Teológica*, II-II, q. 68, a. 1c.

uno sólo es moralmente incorrecta (...) En segundo lugar, los bienes de los demás no dejan de ser bienes, por lo que si la voluntad prescinde de ellos, sería incapaz del bien trascendental³⁵⁰.

Esta visión poliana de la justicia le llevará a resaltar que quizá no hemos caído en la cuenta de que al versar la justicia sobre fines, mientras que la prudencia sobre medios, probablemente sea la justicia una virtud superior por la ordenación en la relación fines-medios.

El desarrollo de la justicia exige vivir en comunidad, puesto que implica la presencia, no necesariamente física, del otro. Se trata de llevar a cabo la intención, de manera habitual y no solo puntualmente. También el encontrarse en un entorno social será pieza clave para el crecimiento en esta virtud³⁵¹.

De acuerdo con lo señalado, tanto la familia como la escuela son espacios muy apropiados para dicho crecimiento. Lugares donde enseñamos a escuchar, valorar y respetar lo que el otro aporta. Es en esta relación de apertura, cuando al actuar justamente, es decir dando a cada uno el bien que le es debido, cuando vamos pasando de la concepción del otro como "algo" a la visión del otro como "alguien", ya que la aceptación es de suyo amorosa. Es precisamente por ello, porque si uno enseña a ser justo en el fondo está enseñando a amar, que se puede llegar a afirmar que un colegio que no fomenta en sus alumnos el descubrimiento del otro es una escuela que ha fracasado como tal, pues no está dando los instrumentos necesarios

³⁵⁰ POLO, L., *La voluntad y sus actos (I)*, p. 36.

³⁵¹ Cfr. SPAEMENN, R., *Personas: a cerca de la distinción entre algo y alguien*.

para que sus alumnos tras sus elecciones libres sean felices en su vivir³⁵².

Si en la formación moral era la justicia la virtud en la que centrábamos la atención, al fijar la atención en la educación cívica lo haremos en la amistad.

En los clásicos, concretamente en Aristóteles³⁵³, encontramos referencias a la amistad en la *Ética a Nicómaco*. Señala como la amistad va de la mano de la virtud y el aprecio para toda la vida. Llega a afirmar que sin amigos no se podría vivir. Otras afirmaciones que hace son que hasta un hombre justo necesita amigos y que de éstos, los hombres son más capaces de tener amigos. Por otra parte, nos hablará de tres clases de amistad:

a) *La amistad perfecta*, la cual la encontramos entre hombres justos, los cuales lo único que desean es el bien del amigo, en cuanto que son bienes buenos para el amigo y en sí mismos.

b) *La amistad que se tiene por interés*. Esta amistad durará mientras ambas partes reciban beneficios.

c) *La amistad por placer*. Muy parecida a la amistad por interés, pero con la diferencia que en la de interés la amistad se da por el propio bien; en cambio en la amistad por el placer la amistad obedece al propio gusto. Las dos últimas clases de amistad son imperfectas y, por tanto, son fáciles de disolverse hasta que perdure el beneficio o el placer.

³⁵² Cfr. POLO, L., La voluntad y sus actos (I).

³⁵³ Cfr. ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, l. VIII y IX.

El cristianismo, al introducir la virtud de la caridad, dará un paso más. La propuesta cristiana invita a perdonar y a vivir el amor tanto con los amigos como con los enemigos. Para Tomás de Aquino la amistad es también una virtud, pero la diferencia de la caridad, pues ésta es universal, no así la amistad personal. El amigo querrá el bien del otro y, por eso, a veces, si realmente lo quiere deberá corregir algunas acciones que el amigo ha llevado a cabo erróneamente; por tanto, deberá corregir aunque cueste. Aquí encontramos el carácter pedagógico de la amistad³⁵⁴. Se conectará esta faceta de la amistad con otras virtudes, tales como la paciencia, la fortaleza, para decirle las cosas al amigo o la templanza para decirlo con el tono y modo adecuado.

Una vez llamada la atención sobre la justicia y la amistad, conviene hacer una breve alusión a otras virtudes. Vamos a finalizar este apartado haciendo una breve referencia a lo que Polo denomina las virtudes productivas³⁵⁵. Leonardo Polo explica cómo la distinción clásica entre *praxis* (orientada al fin -inmanente- del hombre) y la *poieses* (orientada al bien t-transeunte- de la obra externa) nos puede ser de ayuda en este tema que ahora abordamos. La producción, aunque se realice con la mejor técnica posible y el producto obtenido sea muy bueno, no perfecciona necesariamente al hombre, pues es una obra extrínseca y así un persona que no sea muy buena, moralmente hablando, puede ser muy buen productor. Ello nos lleva al siguiente planteamiento, la voluntad, la cual siguiendo su verdad debe corregir y evitar las acciones productivas, no se encargará

³⁵⁴ Tomás de Aquino hace referencia a la corrección en *Summa Theologiae*, II-II, q. 33.

³⁵⁵ Cfr. POLO, L., *Antropología trascendental II. La esencia de la persona humana*.

directamente de la producción, sino que serán potencias sujetas a ella las que desempeñen dicha tarea. Así lo explica Polo: “paralelamente, se entiende que la producción no pertenece propiamente a la voluntad, sino a potencias sujetas a ella según la noción de uso activo. De acuerdo con esto, se distinguen los actos imperados de los elícitos”³⁵⁶. Y, como es sabido, los actos elícitos son los que realiza la voluntad, mientras que los actos imperados son los que realiza cualquier otra facultad humana movida por la voluntad.

En la producción, los hábitos que se ejercen, Polo los denomina habilidades. Pero no deja muy claro si son o no virtudes. Sin embargo parece ser que sí pueden considerarse virtudes y así lo expresa: “A mi modo de ver, hay razones para sostener el carácter virtuoso de los hábitos productivos. En primer lugar estos son actos equivalentes al trabajo humano, el cual, aunque está al servicio del hombre, es imprescindible para su vida. En segundo lugar porque sin los resultados del trabajo, la justicia social quedaría vacía. En tercer lugar, como el trabajo es más eficaz cuando se realiza en común, comporta cooperación... En cuarto lugar la equivalencia de la acción y la intención comporta una revisión de la exterioridad de la obra, porque dicha equivalencia sólo es posible a través de ella”³⁵⁷.

Entre las virtudes que Polo vincula al trabajo, podemos destacar la laboriosidad, la cual contribuye al bien común. Dicha virtud no sólo consiste en no hacer chapuzas, sino que se trata de trabajar cada día un poco mejor; ya no sólo porque así uno se perfecciona, sino

³⁵⁶ POLO, L., “La voluntad y sus actos (II)”, p. 43.

³⁵⁷ *Ibid.*, p. 44.

para bien de los demás. Será un bien para el otro el hecho de tener paciencia, de vivir el orden, la puntualidad y un largo etc. Si entendemos así la laboriosidad como el arte de aprender a trabajar mejor, la podremos vincular directamente con el ahorro, ya no sólo económico, sino también de materiales y de tiempo. Una persona que trabaja bien, que está centrada, estando en lo que hace, no perderá el tiempo, y ello supondrá rendir más y poder terminar su trabajo, de tal manera que no tenga que alargar su jornada laboral, quitando tiempo para estar con su familia o sus amigos.

Hasta aquí las virtudes que Polo describe como “virtudes morales”.

3.2.2. *Formación intelectual*

Si en la formación moral y cívica hacíamos alusión a la justicia, amistad y virtudes productivas, en la formación intelectual –como segundo elemento que configura el componente formal de la virtud– habría que tratar de la prudencia.

En los pensadores clásicos la prudencia es tenida como un hábito que perfecciona la razón práctica³⁵⁸. Proviene de *provideo*, que significa prever, ver lejos; por tanto, se relaciona con el pasado y con el presente, pero sobre todo con el futuro, puesto que es ella la que se encargará de ordenar la conducta que debemos llevar a cabo. Por otra parte, Tomás de Aquino, al hablar de ella indica que se trata de recta razón porque la prudencia rectifica la razón práctica. Será considerada la virtud primera, porque es la que rige las virtudes morales. En relación a esto Polo afirma que “esta noción procede de Platón y

³⁵⁸ Cfr. SELLÉS, J. F., “La virtud de la prudencia según Tomás de Aquino”, *Anuario Filosófico*, 90 (1999).

es aplicada por Aristóteles a las virtudes morales. Tomás de Aquino se ocupa de esta cuestión en la *Suma Teológica*, I-II, q.64 y considera el justo medio como la primera propiedad de las virtudes³⁵⁹. Por tanto, según esto, la prudencia dirige y perfecciona todas las virtudes morales. Sin embargo, desde la propuesta de Polo, antes de la prudencia y el justo medio, deberemos tener claro y conocer el fin al que tendemos, el cual es superior al conocimiento de los medios que es donde interviene la prudencia. Del conocimiento del fin se encarga la *sindéresis*.

Los clásicos aristotélicos entenderán como partes potenciales de la prudencia a la *eubulia* (aconsejar de modo recto), la *synesis* (la perspicacia en el juicio práctico) y la *gnome* (sentenciar bien *ad casum*). Perfeccionarán a la razón en orden acto de la deliberación y del juicio práctico. Estas tres preceden, según Polo, al acto de la elección, que es propio de la voluntad; por el contrario la prudencia seguirá a la elección.

Por su parte, las partes integrantes de ésta virtud son: la experiencia de pasado, la disposición para escuchar el consejo ajeno, la previsión, porque la prudencia hace referencia, sobre todo, al futuro, la circunspección, ese mirar las circunstancias que rodean a la acción, la cautela, mirar las dificultades para llevar a cabo la obra y los recursos con los que voy a contar. Aquí también podemos añadir la percepción, que consistiría en tener una visión lo más realista posible de la situación.

Por lo que a los vicios contrarios a esta virtud se refiere, pueden señalarse los siguientes: la precipitación que se opone a la eubulía o saber deliberar; la inconsideración, es decir, no sentenciar

³⁵⁹ POLO, L., "La voluntad y sus actos (II)", nt.13.

correctamente, que se opone a la *synesis* y *gnome*, y la negligencia o inconstancia, que se opone propiamente a la prudencia y que consiste en no dar paso a imperar la acción, lo cual provoca que lo propuesto se quede en buenas intenciones o propósitos sin llevarlos a la práctica. Por su parte, hablaríamos de imprudencia de la carne cuando el fin al que referimos los medios no es bueno. Cuando estos medios no son reales sino simulados, se denomina, astucia.

Polo resalta la conveniencia del estudio sistémico de las virtudes en orden a una mejor comprensión. Efectivamente, las virtudes no acontecen aisladas. En este sentido, Polo escribe que “cabe sostener la siguiente tesis: los actos voluntarios se distinguen estrictamente por la intensidad de la intención de otro. Pero como dichos actos son constituidos por la *sindéresis*, la intención es creciente. Teniendo en cuenta que las virtudes morales están estrechamente imbricadas con los actos voluntarios, se ha de sostener que el crecimiento de las virtudes explica tanto su distinción como su carácter sistémico”³⁶⁰.

Al resaltar el carácter sistémico de las virtudes, Polo sugiere el término de “conversión” de las virtudes. Indica que la conversión se da en función de la intensidad que se dé en la intención del otro, “atendiendo a la intensificación de la intención de otro de los actos voluntarios con lo que se adquiere”³⁶¹. En el caso de la prudencia, ésta se convertiría en justicia. De ahí que Polo en vez de hablar de partes potenciales de la virtud, proponga la existencia de unas virtudes inferiores que se convierten en las superiores³⁶². La

³⁶⁰ POLO, L., “La voluntad y sus actos (I)”, p. 32.

³⁶¹ *Ibid.*, p.54.

³⁶² Polo utilizará como sinónimo de conversión de las virtudes, la elevación.

prudencia se convertirá en justicia y ésta en amistad. La justicia será prudente y la amistad justa y prudente pero no viceversa. La prudencia no es justa si antes no ha habido elevación.

Para muchos la prudencia hace referencia a la capacidad para saber elegir de manera adecuada³⁶³. Pero la prudencia no elige, pues esto es propio de la voluntad. Lo propio de la prudencia, tras darse sus virtudes anejas de *eubulía* o saber deliberar y de *synesis* y *gnome* o saber juzgar en lo práctico, es imperar o mandar las acciones a realizar.

A pesar de la dificultad para la formación de la prudencia por los factores ya comentados: la elección libre y la pluralidad de casos en función del objeto y la persona, sí podemos educar actitudes que promuevan la deliberación, es decir, el sopesar, e incluso el pedir consejo, la observación atenta y decantarse por o destacar una alternativa, que en el fondo supondría una apertura personal, pues en el fondo se trata de saber escuchar y también saber mirar. Estar dispuesto a aprender del resto de personas con las que convivimos, ello supone vivir una actitud abierta de cara a los hombres y mujeres que tenemos a nuestro lado. Virtudes anejas que podríamos ayudar a desarrollar serían: la docilidad y la precaución para no lanzarse a la primera aventura que se nos pase por la cabeza sin antes haberla

³⁶³ Según la RAE, la prudencia es una de las cuatro virtudes cardinales, que consiste en discernir y distinguir lo que es bueno o malo, para seguirlo o huir de ello. Elegiremos los medios para alcanzar un determinado bien. Esta elección de medios la convierte en una virtud moral pero la prudencia no será una virtud moral sino también intelectual. Pues hace referencia al discernimiento, operación de la inteligencia. Al relacionarse con la inteligencia práctica, será el camino de unión entre formación moral y formación intelectual.

pensado detenidamente, estudiando los pros y los contras que dicha elección conlleva.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

En este capítulo hemos abordado una cuestión capital para el crecimiento en la educación: las virtudes. Para el logro de este objetivo hemos centrado la atención en hacer ver que el fin de la voluntad es el bien, y en último término, la felicidad. La unidad entre las virtudes perseguen el mismo fin: la felicidad. Una unidad que no debe entenderse como unicidad, sino como la relación que se da entre las diferentes virtudes encaminadas a conseguir el fin último. Se trata de una relación sistémica.

Las virtudes, siendo del ámbito esencial, tienen como fin a la persona, pues son para ella, no a la inversa. La virtud no es fin en sí, ni por parte del sujeto ni por parte del objeto, pues su objeto es alcanzar el bien último, y su sujeto el ser personal. Perfeccionan la esencia humana, en la medida en que esencializan la naturaleza y puede hablarse de un crecimiento esencial, por cuanto que se trata de un crecimiento de las potencias inmateriales; pero es claro que las virtudes son *de* la persona y *para* la persona. De este modo las virtudes nos disponen para alcanzar el fin último que es la felicidad.

CAPÍTULO IV. EDUCACIÓN PERSONALIZADA Y HÁBITO DE SABIDURÍA

Tal y como se mencionó al inicio, y se ha ido recordando, el objetivo que nos propusimos ha sido tratar de arrojar luz acerca de la de educación como 'ayudar a crecer'. Para el logro de ese objetivo, nos ha sido de gran ayuda la propuesta que Polo lleva a cabo en la *Antropología trascendental* sobre la ampliación de los trascendentales, así como la noción de dualidad.

Esto nos permite eludir un discurso muy al uso, acerca de las técnicas y métodos educativos. De este modo, se ha ido poniendo de manifiesto que la educación no ha de entenderse, exclusivamente, como una mera transmisión de conocimientos, sino como una ayuda personal que parte de la persona y se dirige a la persona.

No cabe duda que las metodologías son necesarias; sin embargo, no podemos atorarnos en ellas y olvidarnos del sentido último de la educación. Establecer como centro de la educación a la persona es introducirnos en el mundo de la llamada 'educación personalizada', entendida como 'ayudar a crecer' a la persona. En efecto, para responder a la cuestión ¿quién crece y cómo? sólo se puede responder si se parte del saber personal; sólo así se puede explicar en qué consiste dicho crecimiento: la elevación del *acto de ser* de la persona humana y, por redundancia, el perfeccionamiento de la *esencia* humana.

La 'educación personalizada' -término acuñado por Víctor García Hoz- apunta al núcleo de la persona. Y hacia ahí apuntan las propuestas y sugerencias de Víctor García Hoz y Leonardo Polo.

Por consiguiente, si la educación la entendemos como un 'ayudar a crecer', este trabajo no sólo irá dirigido a profesionales de la educación en el ámbito escolar, sino también podrá servir a padres, educadores sociales, o a cualquier persona que se relacione con otra y busque su incremento personal y humano. Sirvan aquí las siguientes palabras de García Hoz que ilustran el sentido de este capítulo: "de momento me basta con aceptar la idea de que el fin de la educación se resume en el concepto de perfección humana entendida como realización plena del hombre"³⁶⁴. Todas aquellas personas que nos ayuden a encontrar nuestro sentido personal y posibiliten nuestra perfección estarán ejerciendo sobre nosotros una acción educativa.

Vamos a centrarnos, inicialmente, en este capítulo en el modo en que García Hoz entiende la educación personalizada; posteriormente, trataremos de complementar esa visión con la perspectiva que aporta Polo en una línea muy similar.

1. LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA: VÍCTOR GARCÍA HOZ

Víctor García Hoz, nos introduce en el concepto de la 'educación personalizada' hablándonos previamente del doble sentido que encontramos en el proceso educativo. Por una parte, entendemos la educación como un proceso de asimilación de una cultura, así como también la asimilación de unas normas morales concretas vividas en una sociedad determinada.

³⁶⁴ GARCÍA HOZ, V., *Pedagogía visible y educación invisible*, Madrid, Rialp, 1987, p. 69.

Así lo expresa el autor: "se puede llamar proceso de asimilación porque en virtud de la educación, las generaciones adultas actúan sobre las generaciones jóvenes, los educadores actúan sobre los educandos y al hacerlo así aspiran a que el ser humano en evolución se incorpore plenamente al mundo de los adultos (...) y llegue a adaptarse a las formas sociales predominantes en una comunidad"³⁶⁵.

Una persona, primeramente en el seno de su familia, después en el colegio o escuela, en centros deportivos o culturales y en otros organismos, irá adquiriendo el lenguaje, los patrones de comportamientos de esa cultura o el uso de las técnicas, hasta que poco a poco se irá pareciendo cada vez más a aquéllas personas que le han educado.

De otra parte, García Hoz entiende la educación como un proceso de 'separación individual'; ya que en la educación el sujeto no sólo va asimilando las normas o modos de pensar de una cultura; sino que también los educadores pretenden que cada persona "vaya desarrollando y haciendo efectivas sus propias posibilidades, que vaya disminuyendo o neutralizando sus propias limitaciones y que vaya descubriendo los tipos de actividad y relaciones más acordes con sus características propias"³⁶⁶.

El primer sentido expresado por García Hoz es fácilmente entendido y aceptado por los educadores. En cambio, el segundo, pese a ser aceptado y comprendido, es más dificultoso a la hora de llevarlo a la práctica. Esto es así porque a veces al educador, con afán noble de querer ayudar al otro, se olvida o desconoce el carácter singular

³⁶⁵ GARCÍA HOZ, V., *La educación personalizada*, Madrid, Rialp, 1981, 4ª ed., p. 15.

³⁶⁶ GARCÍA HOZ, V., *Principios de Pedagogía Sistémica*, Madrid, Rialp, 4ª ed., p. 25.

de cada persona; pasa por alto el cada quién que cada uno de nosotros somos. Unas diferencias que se perciben tanto en la *vida recibida*, en la herencia recibida de nuestros padres, como en la *vida añadida*; lo que conlleva, no sólo que cada persona es única e irreplicable, sino que sus manifestaciones serán muy variadas.

De ahí que, los rasgos claramente diferenciados de cada alumno no pueden ser olvidados y se deban atender. Hablar de educación personalizada supone hablar de una educación que intenta, por tanto, atender las diferencias personales de cada educando, “pero la educación no sería lo eficaz que puede esperarse si dentro de una estimulación educativa común no se entiende a las diferencias personales en el desarrollo”³⁶⁷.

Por otra parte, para esclarecer el concepto de ‘educación personalizada’ cabe primero diferenciarla de la ‘educación individual’ y de la ‘educación colectiva’. La primera es la que se lleva a cabo entre un maestro y un solo alumno. Con el paso del tiempo, cuando la educación se empezó a entender como un derecho y ya no tanto como un privilegio sólo para algunos, dejó de ser una actividad familiar, en el sentido que ya no era la familia la que contrataba a un maestro para que cultivase la mente y el alma del educando, sino que se convirtió en una actividad social, dando lugar a la aparición de las instituciones educativas. Es lo que se denominó ‘educación colectiva’.

En ella un maestro enseñaba a un grupo de alumnos ofreciendo los mismos estímulos para todos y recogiendo resultado de pruebas, pero no atendía al proceso individual de aprendizaje. Hoy en día se siguen dando ambas, aunque la más extendida es la colectiva. La individual queda relegada sólo para aquellos casos con carácter ur-

³⁶⁷ GARCÍA HOZ, V., *La educación personalizada*, p. 19.

gente en los que un alumno, aparte de las explicaciones que se dan en el colegio, necesita una ayuda más individualizada para poder entender los contenidos.

La tradicional educación colectiva presentaba un problema: ésta no atendía al proceso de aprendizaje de cada uno de los alumnos; sin embargo, posibilitaba la socialización de éstos. De otro lado, la educación individual, aunque no posibilitaba tanto esta socialización, sí atendía a las posibilidades y limitaciones del educando.

Para atender las dos demandas, a saber, socialización y desarrollo individual, a principios del s. XX se empezó a sistematizar la educación individualizada. Ésta fue evolucionando, y ya no se ve como una oposición a la socialización, sino que se entiende que una atención a las características propias de cada persona supone hacerla más eficaz para la sociedad. De ahí que prefiramos hablar de 'educación personalizada', pues desde la visión de la persona, entendemos a cada quién como apertura, como don, como regalo, entrega. Cada persona, desarrollando sus potencialidades, puede aportar mucho a la sociedad. Aquí radica el valor profundo de la educación personalizada, en la que la atención a cada quién irá dirigida a que cada persona desarrolle sus talentos para ponerlos al servicio de los demás.

Por tanto, desde el mundo escolar no sólo se enseñará a trabajar bien, sino que se atenderá asimismo a enseñar a convivir. Con ello no sólo se unirá persona y sociedad, sino que a partir de aquí entenderemos la educación escolar no sólo como una transmisión de conocimientos, sino también como un enseñar a hacer y un ir perfeccionando las potencias inmateriales de cada quién, su inteligencia y su voluntad.

De ese modo se capacita a la inteligencia para descubrir la verdad, sin que por ello se detenga en lo logrado; y a la voluntad se le

capacita para adherirse con más fuerza cada vez al bien. Es decir, con la finalidad de que cada quién pueda aportar su grano de arena en la transformación del mundo, convirtiéndolo en un lugar más justo y humano. Así pues, sirven aquí las palabras de Víctor García Hoz: "La educación personalizada responde al intento de estimular a un sujeto para que vaya perfeccionando su capacidad de dirigir su propia vida, dicho de otro modo, desarrollar su capacidad de hacer efectiva la libertad personal, participando, con sus características peculiares, en la vida comunitaria"³⁶⁸.

García Hoz intentará aunar en la educación personalizada que nos propone el sentido social e individual de la educación. Pues la entenderá "como un proceso de asimilación cultural y moral, y al mismo tiempo como un proceso de separación"³⁶⁹. Como se ha indicado, de una parte al educar enseñamos transmitimos una serie de maneras de actuar, modos de proceder concretos, dentro de una sociedad concreta; sin embargo, de otra parte, al educar también intentamos sacar lo mejor de nuestros educandos. En la educación personalizada "el alumno será educado de manera individual aceptando y potenciando su singularidad dentro de una comunidad educativa adecuando dichas aptitudes a las necesidades sociales"³⁷⁰.

La educación personalizada que nos propone el autor distinguirá la persona humana del individuo. La persona humana no sólo responderá a unos determinados estímulos del entorno, sino que explorará ese entornos y será visto a su vez como agente de cambio, tiene poder transformador. Así lo expresa el autor "la educación per-

³⁶⁸ *Ibid.*, pp. 16-17.

³⁶⁹ *Ibid.*, p. 15.

³⁷⁰ LOPEZ, C., *Bases antropológicas de la teoría educativa de Víctor García Hoz*, p. 27

sonalizada se apoya en la consideración del ser humano como persona y no simplemente como organismo que reacciona ante los estímulos del medio, sino, principalmente, como un ser escudriñador y activo que explora y cambia el mundo que le rodea³⁷¹.

En segundo lugar, el ser humano, al ser libre, establecerá relaciones con el entorno, siendo de algún modo el principio de sus acciones. A esto lo denominaremos autonomía y así se puede afirmar que “la autonomía confiere una peculiar dignidad según la cual el hombre se siente sujeto, es decir, realidad distinta y superior al mundo de puros objetos que le rodea³⁷². Dichas acciones serán únicas, pues cada ser es único e irrepetible, por lo que dichas acciones tendrán un carácter originario y creativo dada la novedad que aporta cada quién en su irrepetibilidad.

En tercer lugar y relacionándolo con el tercer fundamento, el hombre se abrirá al mundo y a la trascendencia pues el hombre deberá ser educado por una parte para entender el mundo en el que vive y por otro para responder al sentido de su existencia, por tanto, a su relación con Dios, “he aquí el coronamiento de la vida de relación del hombre, las relaciones religiosas³⁷³”.

Se tratará, por tanto, de que el ser humano vaya creciendo en la capacidad de gobernarse a sí mismo y que vaya descubriendo su sentido personal para ir adecuando su obrar a dicho sentido trascendente. En este punto, hay una nítida convergencia entre la propuesta de García Hoz y Polo. Ciertamente, la aportación que Polo hace sobre quién es la persona humana arroja mucha luz al respecto. Esa luz

³⁷¹ GARCÍA HOZ, V., *Educación personalizada*, p. 23.

³⁷² *Ibid.*, p. 30.

³⁷³ *Ibid.*, p. 34.

permite, entre otras cosas, explicar el porqué de la singularidad, de la autonomía y de la apertura.

1.1. *La persona humana como singularidad, autonomía y apertura.*

La educación personalizada parte, como hemos visto, de un concepto de persona humana muy concreto. Los rasgos de la persona de los cuales se partirá en la educación personalizada son: la singularidad, la autonomía y la apertura. Atendamos brevemente a cada uno. Estos rasgos no chocarán con la concepción de persona propuesta por Polo, sino que ésta dará luz sobre la concepción de García Hoz enriqueciéndola.

1.1.1. *La singularidad*

En cuanto a la singularidad podríamos decir, que es un hecho evidente y palpable, cada alumno es único e irrepetible no sólo exteriormente (unos son altos, otros bajos, unos tiene ojos verdes otros azules y así podríamos seguir durante una gran número de horas); sino también interiormente pues diferentes e únicas son las mociones del espíritu.

La educación personalizada intentará alcanzar el ser de la persona; es decir, ayudará a que cada persona se vaya conociendo; conozca sus rasgos buenos, sus potencialidades así como también sus puntos débiles, sus propias limitaciones. Si entendemos a la persona humana como única e irrepetible, únicas e irrepetibles serán sus manifestaciones. No está de más señalar que hablar en términos de manifestación es más propio de la propuesta que hace Polo que de la aportación de García Hoz. De ahí que desde la concepción que García Hoz tiene de la persona puede decirse que "ser original es tanto

como ser creador; originalidad y creatividad se hallan estrechamente vinculadas, si es que no son la misma cosa³⁷⁴, lo que va a permitir un progreso.

La singularidad se define como la capacidad de existir en sí y no en otro³⁷⁵, “que implica no sólo la separación real y diferenciación numérica, sino distinción cualitativa en virtud de la que cada hombre es quien es, diferente de los demás”³⁷⁶. Así la singularidad se refiere a la propiedad que tiene cada persona, por la cual se opone a la universalidad, que sólo existe en la mente; es un requisito para existir; y hace referencia a la dimensión ontológica de subsistencia: capacidad de existir por sí y no en otro³⁷⁷.

Esta afirmación de la singularidad personal se aviene perfectamente con la valoración del conocimiento y, consecuentemente, con la atención preferente a la educación: “El saber no es algo impersonal como el dinero; el saber no reside en un libro, un banco de datos, un programa de ordenador; todas estas cosas contienen solamente información. El saber siempre está encarnado en una persona, transportado por una persona, aumentado o mejorado por una persona, aprendido y transmitido por una persona, empleado bien o mal por una persona. Por lo tanto, el paso a la sociedad del saber convierte a la persona en lo esencial”³⁷⁸.

³⁷⁴ GARCÍA HOZ, V., *Educación personalizada*, p. 25.

³⁷⁵ Cfr. MORENO, P., *La Persona. Notas, características y dimensiones educativas*, en GARCÍA HOZ, V., (ed.), Madrid, Rialp, 1991, pp.119-149.

³⁷⁶ GARCÍA HOZ, V., *Educación personalizada*, p.24.

³⁷⁷ Cfr. TOMÁS DE AQUINO, S. *Th., I, I, q.29, a.3; I, q.75, a.5, ad.2.*

³⁷⁸ DRUCKER, P. F., *La sociedad poscapitalista*, Barcelona, Apóstrofe, 1993, p. 209.

De acuerdo con lo que se viene señalando, la persona posee una fidedigna esencia individual, gracias a la cual se distingue esencialmente de otro y, por lo mismo, es única, irrepetible, insustituible e intercambiable. En efecto, la persona “es sujeto de la existencia y de la actuación, aunque es importante hacer notar que la existencia que él tiene es propia, es personal y no meramente individual. La persona se puede identificar con su soporte óntico, con la condición de que el ser que es “alguien” manifieste no sólo su semejanza, sino también sus diferencias y alejamiento del ser que es meramente «algo»”³⁷⁹.

Como ya se ha señalado, por la singularidad la persona es individual. Quiere decirse que “fenomenológicamente, la singularidad implica «individualidad»; por la individualidad, el ser es indiviso en sí y separado de otro, distinguiéndose así la persona no sólo del universal, sino también de otros seres de su misma especie. La persona es única, irrepetible, insustituible, impar. La singularidad personal no se refiere a la esencia del hombre, que es igual en todos los seres humanos, sino a las partes integrantes que vienen a unirse a las esenciales no para constituir el ser, sino para constituirlo de un modo determinado”³⁸⁰.

Por ser alguien la persona y no simplemente algo será ella el principio de su actuar, como ya vimos en capítulos anteriores, la esencia será lo común en el género humano, pero al ser personas únicas e irrepetibles cada quién manifestará de manera creativa según la esencia el cad quién que somos.

³⁷⁹ WOJTYLA, K., *Persona y acción*, p. 90.

³⁸⁰ GARCÍA HOZ, V., (ed.), *Glosario de educación personalizada: Índices*, Madrid, Rialp, 1997, p. 243.

Toda actividad, lo que se vive y lo que se experimenta, emerge de cada quién, como ser pensante, sufriente, actuante. Así, puede afirmarse que «soy yo» quien quiero, quien pienso, quien deseo, quien padezco: "la experiencia que el hombre puede tener de alguna realidad exterior a sí mismo está siempre asociada a la experiencia del propio yo, de forma que nunca experimenta nada exterior, sin al mismo tiempo tener la experiencia de sí mismo"³⁸¹.

Por otra parte, el desarrollo de la capacidad creativa no tiene sólo que ver con la fantasía, crear no es fantasear, al crear uno imagina, siente, quiere, piens. De ahí que García Hoz señale que "corrientemente se atribuye la creación a un acto de fantasía; más el proceso de invención mecánica y el de la construcción intelectual son semejantes al de la creación estética y en ellos pueden advertirse tanto elementos sentimentales como volitivos y de conocimiento. Todos los caminos por los que discurre la confluyen en la creación, que puede ser concebida como arrancada de una íntima tendencia personal, comprometiendo a todas las facultades del hombre y resumiendo sus actos en la unidad de la obra creada; si aprender, querer o soñar son actos atribuibles a una potencia, crear es un acto atribuible a la persona"³⁸².

Por tanto, será propio de la educación personalizada potenciar dicha creatividad como fruto de la singularidad propia de cada ser humano, ya que en una educación escolar que solamente se mira el conjunto, el grupo, puede haber el riesgo que se caiga en el error de considerar a cada alumno como una cifra más o como parte de un todo, no atendiendo ni potencializando dicha singularidad que es fuente de riqueza.

³⁸¹ WOJTYLA, K., *Persona y acción*, p. 3.

³⁸² GARCÍA HOZ, V., *Principios de pedagogía sistémica*, p. 250,

Antes de pasar a la autonomía, cabrá decir que para poder crear algo antes se debe haber aprendido ciertos conocimientos y ciertas estrategias, pues el hombre sólo puede crear a partir de elementos que ya existen, no puede crear de la nada, así lo expresa García Hoz: "el hombre no puede crear más que en un sentido relativo; no puede crear de la nada; ésta es una posibilidad que sólo en Dios se da. El hombre crea descubriendo nuevas relaciones entre elementos ya existentes"³⁸³. Ayudar a ser creativo y potenciar dicha creatividad que nace de la singularidad de cada quién se considerará como objetivo de la educación personalizada.

1.1.2. *La autonomía*

Por lo que a la autonomía y a la libertad se refiere, García Hoz entiende que la autonomía permite al hombre ser el principio de sus propias acciones. La persona autónoma no guarda una relación de igualdad frente al mundo que le rodea, frente a los objetos que tiene a su alrededor, se trata de una relación de superioridad. Dicha superioridad vendrá marcada en primer lugar por el conocimiento y en segundo lugar por el actuar, por la posibilidad de cambiar la realidad, de transformarla. Así lo expresa cuando afirma que "la superioridad del hombre sobre el mundo se pone de relieve por dos vías: por el camino del conocimiento y por el camino de la acción"³⁸⁴.

Ahora bien, la máxima expresión de la autonomía no será tanto el ser principio de las acciones como la capacidad que tiene el ser humano para autogobernarse, para autodirigirse, para llegar a ser la

³⁸³ GARCÍA HOZ, V., *Educación personalizada*, p. 30.

³⁸⁴ *Ibid.*, p. 31.

persona que se está llamada a ser. Este crecimiento se realizaría a través de la adquisición de hábitos y de virtudes.

Ahondando un poco más en la relación que guardan la autonomía y libertad, cabe señalar que sólo será libre aquella persona que sea autónoma, pues la libertad no sólo será *libertad de* –de elegir entre varias opciones–, sino que también tendrá otro sentido: *libertad para*. Ésta última consiste en la capacidad para elegir en cada momento el mejor modo de obrar. La educación de la libertad consistirá en enseñar a elegir no sólo la mejor manera de obrar, sino también en aceptar una situación determinada que la vida ha presenta sin buscarla; esta aceptación se puede también considerar como elección, de ahí por tanto que "la libertad de iniciativa, la libertad de elección, la libertad de aceptación constituyen, en resumen, los objetivos de la educación personalizada en función de la autonomía del hombre"³⁸⁵.

Esta es la segunda nota constitutiva de la persona, y es entendida como aquella propiedad en "virtud de la cual la persona es, de algún modo, el principio de sus propias acciones"³⁸⁶. El fundamento está en la persona no «es por sí» por haber recibido el ser, pero sí «es en sí» y actúa «por sí»³⁸⁷.

De acuerdo con lo que se viene diciendo, García Hoz subraya que la autonomía encamina a la persona a verse como sujeto y no como un objeto, ya que la relación que guarda con el mundo de los objetos, de las cosas, es de superioridad, no de igualdad. "La superioridad del mundo se pone de relieve por dos vías: por el camino

³⁸⁵ GARCÍA HOZ, V., *Educación personalizada*, p. 33.

³⁸⁶ IBID., p.31.

³⁸⁷ Cfr. CARRASCO, *Educación personalizada: Principios, técnicas y recursos*, Madrid, Síntesis, 2011, p. 33.

del conocimiento y por el camino de la acción. Conocer es dominar, porque es poseer algo de la realidad del objeto conocido (...). Sólo el hombre puede acercarse a las cosas y ser capaz de modificarlas de acuerdo con ideas que previamente ha concebido”³⁸⁸.

Ahora bien, “la autonomía es modo de hablar de la libertad (...). En ella el hombre se manifiesta dueño de sí mismo y del mundo que le rodea dentro de las posibilidades limitadas a una criatura”³⁸⁹. Y “la manifestación más alta de la autonomía es la capacidad que posee la persona de gobierno de sí mismo, de ser ley de sí mismo, de posesión y uso efectivo de la libertad”³⁹⁰. De manera que “sólo se puede ser persona quien tenga posesión de sí mismo y sea, al mismo tiempo, su propia, única y exclusiva posesión”³⁹¹.

Por tanto, la autonomía de la persona sólo es posible cuando se consigue la autoposesión, pues “estando en posesión de sí mismo el hombre puede autodeterminarse”³⁹². Y la autodeterminación conlleva y exige el autogobierno, que “es la capacidad del hombre de gobernarse a sí mismo y no sólo de controlarse”³⁹³. Así se comprende que aunque la persona se encuentra condicionada por factores físicos o psíquicos, externos o internos, “no se halla dominada ni determi-

³⁸⁸ GARCÍA HOZ, *Educación personalizada*, p. 31.

³⁸⁹ GARCÍA HOZ, V., (ed.), *Glosario de educación personalizada. Índices*, pp. 214-215.

³⁹⁰ MORENO MENESES, *La Persona. Notas, características y dimensiones educativas*, p.128.

³⁹¹ WOJTYLA, K., *Persona y acción*, p. 114.

³⁹² *Ibid.*, p.100.

³⁹³ *Ibid.*, p.124.

nada por las leyes que rigen la naturaleza física, ya que es capaz de autodeterminarse, de sentirse y existir como ser libre”³⁹⁴.

Este modo de entender la autonomía resulta muy pertinente para comprender que, en la actualidad y en el ámbito educativo, la autonomía es un legado del pensamiento de Rousseau que ha calado profusamente. No hay que olvidar que para él, la autonomía es la culminación práctica de la libertad humana. De este modo, la autonomía del individuo se caracteriza de una doble manera: negativa y positivamente.

En primer lugar, desde una perspectiva negativa debe reducirse al mínimo la dependencia de los demás en todos los aspectos de la vida, pues ésa es la peor carga que soporta el ser humano y el principal obstáculo para la educación del hombre natural. La libertad humana es, ante todo, y para Rousseau, un proceso de liberación de toda dependencia. Por ejemplo, cuando Emilio –el discípulo ideal y prototipo de la formación del *hombre natural* para Rousseau– decide aprender un oficio, será el de carpintero por una simple razón: es el trabajo que menos asistencia requiere de otros oficios, pues le basta con unas sencillas herramientas para ser autosuficiente. Es una consideración negativa de la autonomía individual.

Hay una segunda consideración positiva. El mismo Rousseau reconoce que la relación social es inevitable, que una absoluta y total independencia individual es irrealizable. Los vínculos sociales, en la medida en que son vistos como sujeción de la libertad, deben minimizarse, para educar el carácter hacia la autonomía moral, que consiste en que “yo no puedo querer más que lo que me conviene o que

³⁹⁴ GARCÍA HOZ, V., (ed.), *Glosario de educación personalizada. Índices*, p. 44.

estimo como tal, sin que nada extraño a mí me determine”³⁹⁵. Así se da la aparente paradoja de que la independencia operativa no puede ser absoluta, pero el *yo* sí que tiene carácter absoluto para Rousseau; por eso, cuando se señala que no puede determinarme nada extraño a mí, se está diciendo *absolutamente nada*.

No obstante, la teoría rousseauiana no llega a calar plenamente en la posteridad, tal vez por la rotundidad e inflexibilidad de sus tesis –por ejemplo, el carácter absoluto del *yo*–; pero la práctica derivada sí es una clara herencia suya. De ahí la conveniencia de señalar estos dos modos tan diversos de entender la autonomía, uno, el de García Hoz; otro, el de Rousseau, en un ámbito que les es común: la educación. Una consecuencia que se deriva de ese modo roussoiano de entender la autonomía, dimensión operativa del agente moral, es que se vierte en el ideal ético de la *autenticidad* como principal valor conformador del carácter moral o *ethos*, comúnmente admitido en la casi totalidad de las discrepantes doctrinas éticas de nuestros días³⁹⁶.

Aclarada someramente la autonomía, veamos que la libertad tiene un doble sentido: “de una parte indica ausencia de coacción; en este sentido, libertad es lo mismo que independencia (...); y de autodeterminar nuestras acciones, es decir, de elegir en cada momento la obra o el modo de obrar que se considere mejor entre las distintas posibilidades que la situación ofrece”³⁹⁷.

³⁹⁵ ROUSSEAU, J.J., *Émile ou de l'éducation, Oeuvres complètes*, vol IV, París, Gallimard, 1969, p. 586.

³⁹⁶ Cfr. ALTAREJOS, F., *Dimensión ética de la educación*, Pamplona, Eunsa, 2002, 2ªed., pp. 108 y ss.

³⁹⁷ GARCÍA HOZ, V., *Educación personalizada*, p. 32.

Ahora bien, la persona tantas veces se encuentra rodeada de realidades que no puede dominar, como el dolor producido por un accidente, las limitaciones propias con el aumento de la edad, un disgusto provocado por otra persona. Entonces, ¿qué posibilidad de ejercicio tiene la libertad ante estas situaciones? "La de aceptar internamente o no aceptar la situación en que se halla (...). La aceptación también es una elección"³⁹⁸.

Es en la persona donde radica "la fuerza para realizar las acciones, por esto se dice que la persona es causa de sus actos y también origen de ellos. En la persona se encuentra una intencionalidad detrás del ejercicio de su actividad. Toda acción se realiza con una finalidad, busca que todas sus acciones se encaminen a alcanzar este fin, y en este sentido hablamos de principio unificador"³⁹⁹.

Pero esto no significa que sea absolutamente autónoma o libre. De acuerdo con Moreno Meneses, "la autonomía personal no debe entenderse única y exclusivamente como autonomía individual, es decir, como vocación de independencia del individuo respecto a los demás individuos o frente a la sociedad"⁴⁰⁰. Y si bien es cierto que la libertad tiene que ver con la capacidad de elegir, aceptar y decidir con el fin de autorealizarse, "la autonomía significa también responsabilidad, pues libertad quiere decir de algún modo solidaridad o, en sentido estricto y personal, caridad; es decir amor"⁴⁰¹.

³⁹⁸ *Ibid.*,

³⁹⁹ LÓPEZ, C., *Bases antropológicas de la teoría educativa de Víctor García Hoz*, Pontificia Universitas SAntae Crucis, Facultad Filosofía, 2013, p.114.

⁴⁰⁰ MORENO, P., " La Persona. Notas, características y dimensiones educativas" en GARCÍA HOZ, V. (Dir.), *Tratado de educación personalizada. El concepto de persona*, Madrid, Rialp, Vol.2, p.131.

⁴⁰¹ *Ibid.*,

El ejercicio de la autonomía presupone la aceptación objetiva de la realidad, es decir, es necesario conocerla, analizarla, evaluarla. Esto se comprende con claridad, pues "cuantos más conocimientos se tengan en relación con un problema determinado, la decisión que se tome es más libre, está menos limitada; cuanto mayor conocimiento se tenga de una situación dada o de los factores que condicionan las situaciones venideras, más posibilidades de ser eficaz tiene una iniciativa que se tome"⁴⁰².

1.1.3. La apertura

Respecto de la apertura y la comunicación, para el autor, la persona humana necesita relacionarse con el medio y con las demás personas. Hay una serie de relaciones que le vienen dadas al hombre, que él no ha elegido sino que le vienen impuestas desde el exterior, por ejemplo las relaciones del trabajo o las relaciones de la vida política. Por otra parte, las relaciones familiares a primera vista parecen también dadas, pues no elegimos en qué familia nacemos y crecemos. Sin embargo, con el paso del tiempo habrá que ir aceptando dicha realidad familiar. También nos encontramos con unas relaciones que se establecen por afinidad, son las relaciones entre amigos.

No obstante, éstas no son las únicas relaciones. El ser humano necesita dar respuesta a sus interrogantes más profundos. Necesita saber quién es, de dónde viene, a dónde va. El hombre está abierto a la trascendencia, necesita dotar de sentido su existencia, dicha trascendencia se satisface al abrirse a Dios y al establecer con él una relación personal. De ahí que García Hoz afirme que "hay en el hombre una apelación a la trascendencia que sólo se satisface cuando se esta-

⁴⁰² GARCÍA HOZ, V., *Educación personalizada*, p. 90.

blecen relaciones con Dios. He aquí el coronamiento de la vida de relación del hombre, las relaciones religiosas⁴⁰³.

Por tanto, objetivos de la educación personalizada son preparar a los alumnos para saber convivir en el inmenso panorama de las realidades humanas, para que preparen especialmente para las relaciones en el trabajo, en la familia, en las relaciones de amistad y en la relación con Dios. La apertura del ser humano implica relación, y la relación a su vez implica comunicación. De ahí que otro de los objetivos de la educación personalizada sea desarrollar la capacidad expresiva y comprensiva del ser humano⁴⁰⁴.

La persona es principio agente de sus propias acciones, con capacidad para abrirse a los demás y conocer el mundo que le rodea: "forma parte del mundo pero está presente en él de un modo singular como conocedor de sí mismo. Con su entendimiento puede abrirse a lo universal"⁴⁰⁵. Pero no tiene un carácter absoluto, como señalara Rousseau.

La experiencia muestra "el carácter contingente de nuestro ser y la necesidad de relacionarnos con algo para poder vivir. La persona humana es principio, pero no absoluto, sino dependiente o participado, de otro anterior. Ha recibido el ser de otros y necesita relacionarse con el exterior para poder vivir. Relacionarse con el mundo objetivo como principio de conocer, relacionarse con los otros como principio de comunicación personal y relacionarse con la trascendencia como posibilidad de llegar a entender el sentido que la vida y la

⁴⁰³ GARCÍA HOZ, V., *Educación personalizada*, p. 34.

⁴⁰⁴ *Ibid.*

⁴⁰⁵ GARCÍA HOZ, V., (ed.), *Glosario de educación personalizada. Índices*, p. 244.

realidad tienen. En última instancia, la consideración de la persona como principio no absoluto lleva implícito el reconocimiento de una realidad existente exterior a ella misma⁴⁰⁶. En este sentido, es muy significativo destacar la paradójica situación que se da en la persona, pues, por una parte, se da la incomunicabilidad absoluta en el orden del ser y, por otra, la necesidad existencial de apertura a los demás, a los otros⁴⁰⁷. Como veremos, Polo corrige la primera afirmación, pues novedad e irrepetibilidad personales no significan incomunicabilidad constitutiva, sino precisamente coexistencia, apertura personal.

La apertura a los otros, la capacidad de comunicación es propia del hombre. García Hoz señala que la necesidad de comunicación “es probablemente el correlato psíquico del apoyo ontológico a su contingencia; aún en el caso de la vida vulgar, en la que ni siquiera se tiene noción de lo contingente, siente el hombre en sí mismo la debilidad de su ser, su impotencia para subsistir, y de aquí el buscar algo para que complete o justifique su vida. Ha de salir hacia las cosas o hacia los demás hombres”⁴⁰⁸.

Para comprender la hondura de la afirmación anterior conviene explicar que la apertura, en cuanto nota constitutiva de la persona se fundamenta en la propiedad denominada relacionabilidad. “Si por el acto de ser la persona subsiste como una unidad y totalidad ontológica, por ese mismo acto de ser la persona es capaz de relacionarse o

⁴⁰⁶ GARCÍA HOZ, V., *Calidad de educación, trabajo y libertad*, Madrid, Dossat, 1982, p. 93.

⁴⁰⁷ Cfr. GARCÍA HOZ, V., *Principios de pedagogía sistemática*, p. 28.

⁴⁰⁸ GARCÍA HOZ, V., *El nacimiento de la intimidad y otros estudios*, Madrid, Rialp, 1980, p. 44.

abrirse al universo del ser"⁴⁰⁹. Concretamente tiene la capacidad de relacionarse con las cosas del mundo, y así desarrollar la ciencia, la técnica y el arte –en definitiva la cultura–, pero sobre todo es capaz de establecer relación «con el otro».

La relación con el otro puede tener distinta significación. “El otro en cuanto indeterminado (*Alius*) y el otro en cuanto ser personal, determinado y concreto (*Alter*). La relación de alienidad es aquella en la que existe otro, individual, como elemento de relación, pero sin que ese otro tenga relevancia y sea en sí centro de la relación; y la conducta de alteridad, en la que el otro no es sólo elemento individual de la relación, sino fin y sujeto agente de una relación en la que se tiene en cuenta la vida personal y la situación real del otro”⁴¹⁰.

Desde el punto de vista fenomenológico, ésta relación se traduce en la capacidad que posee la persona de establecer comunicación con otra persona, llegando incluso a concebir una relación de tal naturaleza que le permite sentir, querer y amar poniéndose en el lugar de la otra persona, es decir, sintiendo, queriendo y amando con el otro⁴¹¹.

Existen diversos tipos de relación «con el otro». Una de ellas es dada al hombre sin su consentimiento, que es un presupuesto para que se haga realidad la existencia humana: la familia. Nadie nace que no sea hijo de. “Y esto que se ve nítidamente en el ser humano, no es aplicable a los animales, puesto que ninguna especie animal consti-

⁴⁰⁹ MEDINA, R., *La educación como un proceso de personalización en una situación social*, p. 20.

⁴¹⁰ *Ibid.*, p. 21.

⁴¹¹ Cfr. MORENO, P., "La Persona. Notas, características y dimensiones educativas", p. 137.

tuye una familia, y puesto que los descendientes de cualquier especie animal son viables muy tempranamente sin sus progenitores. En algunos animales se da la grupalidad, el rebaño o manada, pero no la familia"⁴¹². Así, se presenta como una sociedad coadyuvante, en la que surgen relaciones afectivas especiales que no se dan en otro tipo de comunidad; y al mismo tiempo estas relaciones hacen que la persona experimente la necesidad de aceptación y, conforme va madurando, la libertad de elección⁴¹³.

Toda persona guarda vinculación con la sociedad. Pero la sociedad es segunda respecto de la persona: "hay sociedad porque el hombre es social y no al revés: lo *a priori* es el hombre"⁴¹⁴, no la sociedad. Pero no cabe pensar que los individuos constituyen la sociedad como las células pertenecen al organismo, pues éstas carecen de sentimientos, de voluntad, de pensamiento, que llevan a fundamentar y concretar intereses, aspiraciones, esperanzas y fines. Si no se dan éstas, no se puede hablar que el individuo forme parte de la sociedad. Y a tal grado es importante esto, que la persona "solamente puede progresar en sociedad. La relación entre individuo y la sociedad no es unilateral, ambos son esenciales para la comprensión del otro"⁴¹⁵.

Leonardo Allodi sostiene que la identidad personal no se constituye autónomamente sino intersubjetivamente al reflexionar sobre

⁴¹² RODRÍGUEZ, A., "Perspectiva antropológica de la familia", en ALTAREJOS, F., RODRÍGUEZ, A., VERGARA, J., (eds.), *Familia, educación y sociedad*, Alcorcón, Sanz y Torres, 2014, pp.143-144.

⁴¹³ Cfr. GARCÍA HOZ, V., *Educación personalizada*, pp. 33-34.

⁴¹⁴ POLO, L., *Antropología de la acción directiva*, p. 52.

⁴¹⁵ RODRÍGUEZ, T., *Individuo, sociedad, educación*, en V. GARCÍA HOZ (ed.), *El Concepto de Persona*, Madrid, Rialp, 1991, p. 199.

la experiencia con los otros, en la que se dan intercambios significativos para él. Para él, la identidad personal toma forma cuando el individuo “se reconoce a sí mismo en la perspectiva del otro. Esto implica que los individuos experimentan sus acciones, no solamente desde su perspectiva «interior», sino también en la perspectiva del otro, como si fueran los otros, y por tanto «desde fuera»”⁴¹⁶. De manera que la conducta se va forjando según la interacción social. “Un individuo nace con potencialidades de conducta de una amplitud enorme y mediante la socialización estas posibilidades se orientan hacia un modo de conducta determinada que se limita a una extensión menor, precisamente la extensión que se acostumbra y es aceptable para él, de acuerdo con las normas del grupo en el que vive”⁴¹⁷.

Considerando que es inherente a la persona el reconocimiento personal en la perspectiva de «otro», es válido afirmar que la persona, si viviera en soledad, su existencia carecería de sentido. Así, la coexistencia es un rasgo constitutivo, “que no es simplemente «estar junto a», sino «crecer» por medio del trato mutuo. Se crece en la medida en que se dé más «unión» entre los hombres. De ahí que un hombre crezca más, se humanice mejor, en la familia que en los otros ámbitos. Por esta razón, la manifestación social de la familia no es fruto de pacto alguno o un invento cultural, sino neta manifestación humana y humanizante, aunque dicha manifestación conlleve un pacto que socialmente es reconocido”⁴¹⁸. Esta afirmación, ayuda a comprender lo que García indica, a saber, que “los estímulos familia-

⁴¹⁶ ALLODI, L., *Diferencia cultural y razón relacional*, en ALTAREJOS, F., RODRÍGUEZ, A., VERGARA, J., (eds.), *Familia, educación y sociedad*, Alcorcón, Sanz y Torres, 2014, p. 127.

⁴¹⁷ GARCÍA HOZ, V., *Principios de pedagogía sistemática*, p. 26.

⁴¹⁸ RODRÍGUEZ, A., *Perspectiva antropológica de la familia*, p. 144.

res influyen durante más tiempo que cualquiera otro tipo de estímulos educativos en la formación del hombre”⁴¹⁹.

La amistad es una relación social, y García Hoz, fundamentándose en el pensamiento aristotélico, subraya que la amistad se precisa en todo tiempo y “es el mayor y el más necesario de los bienes exteriores”⁴²⁰. Entre amigos se dan fuertes lazos de cooperación y de simpatía, de conmiseración ante el dolor y congratulación frente lo agradable y alegre. Esto sucede así, porque la persona es fuente de bondad y donación. Pero también porque “es capaz de recibir, no como se recibe un objeto fabricado o producido por otro, sino que es capaz de recibir al «otro» que se da a sí mismo como un don”⁴²¹. En otras palabras, se pueden dar vínculos tan fuertes, porque la persona “tiene una finalidad natural, que, por una parte, es comprender y amar, por otra, ser comprendido y amado”⁴²².

Además, es conveniente considerar que también es constitutivo de la persona la trascendencia, pues toda apertura conlleva una trascendencia. Así se afirma que el gran misterio de la persona reside en la “sustancialidad de un ser individual abierto por su naturaleza racional a la amplia infinitud del ser”⁴²³. A partir de este principio, la persona es capaz de preguntarse por la existencia de «Alguien» que trasciende la realidad que circunda al ser humano y que da respuesta

⁴¹⁹ GARCÍA HOZ, V., *Principios de pedagogía sistemática*, p. 395.

⁴²⁰ GARCÍA HOZ, V., (ed.), *Glosario de educación personalizada. Índices*, p.30.

⁴²¹ MORENO, P., *La Persona. Notas, características y dimensiones educativas*, p. 137.

⁴²² GARCÍA HOZ, V., (ed.), *Glosario de educación personalizada. Índices*, p.144.

⁴²³ RASSAM, J., *Introducción a la filosofía de Santo Tomás de Aquino*, Madrid, Rialp, 1980, p. 161.

al sentido último de la existencia. “Hay en el hombre una apelación a la trascendencia que sólo se satisface cuando se establecen relaciones con Dios. He aquí el coronamiento de la vida de relación del hombre, las relaciones religiosas”⁴²⁴.

El hombre, de suyo, es un ser que experimenta necesidades, menesteroso, indigente, que no se puede valer por sí mismo para iniciar la vida, menos aún para encontrar el sentido último de la vida y llegar a su fin. Y la experiencia lo manifiesta, pues hay preguntas, como el sentido último de la existencia personal, el ser de la persona, “que no son satisfechas de modo exclusivo en la relación que estable con el mundo, con la cultura, e incluso con las otras personas, pues todos ellos están marcados por las notas de lo contingente, de lo relativo, de lo pasajero”⁴²⁵. Sólo en la referencia a Dios –creador de todo ser humano, por infinita gratuidad, por amor–, radica la esencia del ser personal. “Sin su consideración no es posible entender el ser del hombre y, por tanto, cualquier reflexión que involucre a la persona ignorando esa dimensión, es una reflexión incompleta, insuficiente, parcial y unilateral”⁴²⁶.

García Hoz subraya que la persona necesita de Dios, que está capacitado para relacionarse con Dios, y anteriormente se ha señalado que todo individuo es autónomo. ¿Cómo es posible que en la persona sean constitutivas la autonomía y la dependencia, al mismo tiempo? Cabe decir, que la persona es autónoma porque ella es prin-

⁴²⁴ GARCÍA HOZ, V., *Educación personalizada*, p. 34.

⁴²⁵ MORENO, P., *La Persona. Notas, características y dimensiones educativas*, p. 142.

⁴²⁶ *Ibid.*, p. 143.

cipio de sus propias acciones, de su actividad⁴²⁷. Y al mismo tiempo es, como todo lo creado, “un ser dependiente de Dios, tanto en su mismo ser como en todo su actuar y que tal dependencia no compromete su autonomía”⁴²⁸.

El ser de cada persona depende de Dios y el actuar de cada una se basa en el ser, por eso se afirma que todo individuo depende de Dios en ambos aspectos. Pero la persona es capaz de actuar con autonomía, porque “Dios al originar la acción libre, no destruye la libertad de la causa segunda, sino que la produce y la garantiza. No obstante, puede afirmarse que el hombre es causa de sí mismo, en cuanto en el ejercicio de su libertad, sin dejar de ser criatura ni perder su dependencia entitativa y operativa, se forma a sí mismo en su obrar. Al decidir sobre sí, actuando libremente, se causa a sí mismo, pero como criatura”⁴²⁹.

Esta es una idea explicada por Tomás de Aquino con claridad: “El dominio que ejerce la voluntad sobre sus actos, y que le da el poder de querer o no querer, excluye la determinación de la virtud a una cosa y la violencia de la causa exterior. Sin embargo no excluye la influencia de la causa superior, de quien ella recibe su ser y su obrar. Y, por consiguiente, existe siempre la causalidad de la causa primera, que es Dios, respecto de los movimientos de la voluntad”⁴³⁰. Por este motivo, no es posible identificar la libertad humana con la plena independencia o la autonomía absoluta. “El hombre no es libre

⁴²⁷ Cfr. GARCÍA HOZ, V., *Principios de pedagogía sistemática*, p. 27.

⁴²⁸ GARCÍA HOZ, V., (ed.), *Glosario de educación personalizada. Índices*, p. 43.

⁴²⁹ *Ibid.*, p.44.

⁴³⁰ TOMÁS DE AQUINO, *Summa Contra Gentiles*, I, 68, 8.

por esencia, sino por participación. La libertad humana es libertad, pero limitada”⁴³¹.

En definitiva, la persona “es principio de acción, pero de un modo abierto, relativo, comunicante. En tres niveles se desarrolla la capacidad de apertura: nivel objetivo, apertura del hombre a las cosas que le rodean; nivel social, apertura a otras personas con las que se ha de convivir; y nivel trascendental, posibilidad humana de relacionarse con algo que trasciende a la realidad circundante y da respuesta al sentido último de la existencia”⁴³².

De acuerdo con lo que se ha visto, puede afirmarse que la relacionabilidad, comunicabilidad o transcendencia de la persona no son sino diferentes nombres de su apertura constitutiva, que puede también denominarse como *coexistencia*, término especialmente significativo frente al de *subsistencia*⁴³³. Esta consideración de la persona –de índole preferentemente temática– es al mismo tiempo experiencia inmediata de la vida personal –de índole primariamente existencial–.

La vida humana es una constante revocación de la posibilidad de la soledad como ámbito vital; pero razón y vida no son dos esferas separadas, pues vivir es tender al saber, y por eso saber es vivir eminentemente. De ahí que la soledad no es sólo el mayor atentado a la vida humana en plenitud, esto es, a la vida personal. También ocurre que “la soledad frustra la misma noción de persona”⁴³⁴. La persona

⁴³¹ GARCÍA HOZ, V., (ed.), *Glosario de educación personalizada. Índices*, p. 44.

⁴³² *Ibid*, pp. 35-36.

⁴³³ Cfr. SELLES, J. F., *La persona humana. Núcleo personal y Manifestaciones (III)*, pp. 26 y ss.

⁴³⁴ POLO, L., *Introducción a la filosofía*, p. 228.

no puede vivir como tal separadamente de otras; “la *convivencia personal* es lo primario, anterior a la persona en su aislamiento y a la condición social o colectiva, presente en forma de usos, vigencias o instituciones”⁴³⁵.

Pero, además, tampoco puede ser entendido su ser personal si no es como *co-existencia*⁴³⁶. “No hay yo sin tú. Una persona sola no existe como persona, porque ni siquiera llegaría a reconocerse a sí misma como tal. El conocimiento de la propia identidad, la conciencia de uno mismo, sólo se alcanza mediante la intersubjetividad”⁴³⁷.

Con lo desarrollado en este apartado, se comprende la hondura de lo que escribió García Hoz, al señalar algunas notas que el concepto de persona añade a la idea de hombre: “a) principio consistente de actividad intencional, creativo y unificador. b) Dignidad moral: conciencia y libertad. c) Singularidad en el modo de realizar la aspiración a la felicidad absoluta y a la alegría posible. d) Carácter racional y apertura interactiva al mundo. e) Autonomía para elegir entre distintas posibilidades, dirigir la propia vida y construir su peculiar personalidad, formulando y realizando un proyecto personal de vida fecunda en todos sus ámbitos, interior, exterior y trascendente”⁴³⁸.

⁴³⁵ MARÍAS, J., *Persona*, Madrid, Alianza Editorial, 1996, p. 40.

⁴³⁶ Cfr. POLO, L., *Presente y futuro del hombre*, pp. 156 y ss.

⁴³⁷ YEPES STORK, R., *Fundamentos de antropología*, p. 82.

⁴³⁸ GARCÍA HOZ, V., *Introducción general a una pedagogía de la persona*, Madrid, Rialp, 1993, p.41.

1.2. *Finalidad de la educación personalizada*

Una vez vistas las notas o características que, de acuerdo con García Hoz, son propias de la persona, es conveniente que nos detengamos en este epígrafe a examinar cuál es la finalidad que se propone, a la luz de esas notas, la educación personalizada.

1.2.1. *Capacidad para formular un proyecto de vida personal*

El fin de la educación personalizada es claramente definido por Víctor García Hoz con estas palabras: “la capacidad de un sujeto para formular y realizar su proyecto personal de vida”⁴³⁹.

Esta finalidad implica diversos asuntos;

- a) En primer lugar vemos como el autor cifra la finalidad en una capacidad que tiene la persona; por tanto nace del interior de ella.
- b) No es algo superpuesto o introducido desde el exterior por alguien, en este caso por el educador.
- c) Que la persona tenga esta capacidad supone que sólo ella es, en última instancia, la responsable de ponerla en marcha, haciendo uso de su libertad.

Sin embargo, esto no implica que la persona no necesite ayuda para poner en marcha dicha capacidad, porque como bien señala García Hoz: “la realización de la persona es imperfecta en cada hombre por el imperfecto uso de la libertad”⁴⁴⁰; de ahí que la educación sea entendida como un ‘ayudar a crecer’.

⁴³⁹ GARCÍA HOZ, V., *Educación personalizada*, p. 170.

⁴⁴⁰ *Ibid.*, p. 32.

La libertad a la que aquí nos referimos no es tanto la *libertad de*, que significa la ausencia de coacción, el no tener obstáculos para realizar lo que uno quiere realizar, como la *libertad para*, entendida como capacidad para realizar lo nuevo, que pasa por las elecciones humanas: "La educación de la libertad tiene su expresión más clara en el desarrollo de la capacidad de elección. Enseñara a elegir o educar para elegir bien es un objetivo preciso de la educación personalizada"⁴⁴¹.

Lo que precede resulta ser de gran importancia en el ámbito práctico, por lo que a la función del educador se refiere, pues éste actuará como agente motivador y orientador; y así lo entenderemos como un potencializador de esa capacidad del ser humano para formular y realizar un proyecto personal de vida. Pero corresponderá a cada quién, a cada educando ser el realizador. Esto, tanto en el ámbito familiar, como en el ámbito escolar –principales entornos educativos– supondrá unos de los dramas de la intervención educativa; pues a menudo una de las tareas más difíciles que se les presentará a los educadores es saber establecer la línea fronteriza entre ayudar al ser y dejar ser al ser.

El tutor no se encargará en la educación personalizada sólo de un crecimiento intelectual sino de propiciar un crecimiento moral. Se trata de ayudar a crecer en hábitos y en virtudes para manifestar más fielmente la persona que soy y estoy llamada a ser. Como señala García Hoz, "en la institución escolar la tarea educativa se puede considerar realizada en dos grandes zonas: la enseñanza sistemática, que tiene como objetivo el desarrollo de los conocimientos y aptitudes intelectuales y técnicas, y la de la orientación, que tiene como objetivo la capacitación de un sujeto para reaccionar adecuadamente en

⁴⁴¹ *Ibid.*, p. 32.

cualquier situación en la que se encuentre, haciendo así efectiva su libertad personal"⁴⁴².

Ambas estarán estrechamente relacionadas, lo que pretenderá la enseñanza sistémica es que el alumno vaya creciendo cognoscitivamente mientras que la orientación intentará ayudar al alumno para que vaya creciendo en conocimiento propio y descubriendo la persona que está llamada a ser y sea capaz de actuar en conciencia tomando las riendas de su vida.

La orientación estará más relacionada con la formación moral y así tendremos que la orientación será la actividad que realiza el educador mientras que la formación será el perfeccionamiento que se va realizando en el alumno tras la tarea orientativa del educador⁴⁴³. La orientación se ejercitará mayoritariamente a través del trato personal, a través de conversaciones que tendrán lugar entre tutor y educando. Cuanto más profundas sean las relaciones establecidas entre educador y educando la formación será más eficaz.

García Hoz sugiere una serie de temas para tratar en las tutorías. Éstos van de los más superficiales a los más íntimas: el rendimiento académico en las distintas materias; actitud ante los distintos trabajos escolares; actitud frente al colegio; relaciones con los compañeros; la base de las relaciones personales -la sinceridad-; las relaciones con las cosas; tono de vida -capacidad para la alegría y optimismo ante las dificultades-; vida fuera de la escuela y vida familiar⁴⁴⁴.

⁴⁴² GARCÍA HOZ, V., *Educación personalizada*, pp. 241-242.

⁴⁴³ *Ibid.*, p. 242.

⁴⁴⁴ *Ibid.*, pp. 255-258.

Si la educación personalizada es la capacidad para formular y realizar un proyecto de vida⁴⁴⁵, supone 'ver' un proyecto de vida, y una vez 'visto', poner en marcha las potencias inmateriales; esto es, la inteligencia y la voluntad, para llevarlo a cabo. Podríamos ampliar la afirmación de García Hoz, si tenemos en cuenta lo señalado en el capítulo I y II en cuanto a los alcances que permiten la propuesta de la antropología trascendental. El formular y realizar un proyecto de vida, supone 'ver' ese proyecto, el cual se descubre por medio del hábito de sabiduría, y una vez 'visto', poner en funcionamiento las potencias inmateriales para llevarlo a cabo. Depende de que éstas sean dirigidas bien por el hábito de la sindéresis.

Formular un proyecto de vida implica preguntarse quién soy, porqué estoy aquí, qué espero de la vida o qué quiero hacer; en última instancia supone dotar de sentido cada uno de nuestros días. Desde la *Antropología trascendental* se entiende a la persona humana como criatura y, por tanto, como no autofundante, pues ella no se da el ser. La persona se conoce como persona, es decir, como una *co-existencia*, una *libertad personal*, como un *conocer personal* y como una *amar personal* distinto. Esto implica que, a la hora de formular el proyecto de vida, no sea la persona la que funde ese proyecto, sino que éste se le vaya desvelando progresivamente. De ahí que cuando hagamos referencia a la formulación del proyecto personal de vida hablemos de descubrimiento. La persona descubre su intimidad, la cual se abre a la trascendencia divina. Va descubriendo la persona que es y la que está llamada a ser.

⁴⁴⁵ Nótese que no sólo es realizar, es decir no sólo nos situamos en el plano del hacer, sino que primeramente el autor nos habla de formular, lo que implica un saber.

Que la persona vaya descubriendo este proyecto no implica que ella lo acepte y lo desarrolle. Dicho proyecto podrá ser entendido como *vocación*, llamada, pero esta llamada, como se hace a la libertad personal, se acepta o se rechaza, y ambas según un más o un menos. De este modo, la educación personalizada iniciada por Víctor García Hoz es ampliada por las aportaciones de Polo con un carácter trascendental, pues la dimensión clave es la persona, la coexistencia libre cognoscente y amorosa con Dios, ya que “el que se da cuenta de que es persona no puede admitir un Dios extraño a su vida”⁴⁴⁶.

El proyecto personal del que habla Víctor García Hoz puede ser ampliado o enriquecido con las aportaciones de Polo; por tanto, cuando al proyecto le añadimos el descubrimiento de la realidad personal hacemos referencia a la vocación distinta que cada uno de nosotros es. Hablar de proyecto personal es preguntarse por el sentido personal de cada quién. Gracias al hábito de la sabiduría el hombre deja de verse como un ‘qué’ y pasa a reconocerse como un ‘quién’ novedoso e irrepetible. Empieza a preguntarse por su sentido personal, y consecuentemente, por el de su vida. Ahora bien, si la persona humana no se ha dado el ser, tampoco ella puede desvelarse a sí misma su sentido personal completo. Al respecto señala Sellés: “Sólo Dios, el Creador de cada persona humana, puede revelar el sentido personal al hombre, a cada hombre si tal hombre lo busca -con su conocer personal-, lo acepta -con su amar personal-, libremente -con su libertad personal- en Dios -(en co-existencia personal con él- (...)) Quien se alcanza con ese saber es la propia persona y se conoce a ésta como abierta personalmente a una persona distinta que pueda dar entero sentido a su ser personal. Esa es la auténtica sabiduría

⁴⁴⁶ POLO, L., *Sobre la existencia cristiana*, p. 262.

humana”⁴⁴⁷. A los educadores, estas líneas dan mucho que pensar, pues ayudar a la persona a saberse como tal, también es tarea del educador, fundamentalmente, de los padres.

Hasta aquí hemos tratado la primera afirmación de la frase que encabezaba la finalidad de la educación personalizada, a saber la “capacidad para formular un proyecto personal de vida”. Hablemos a continuación de la segunda, la cual consiste en la realización de dicho proyecto.

1.2.2. *Realización de dicho proyecto*

Si la formulación del proyecto personal la podemos hacer realidad gracias al hábito de la sabiduría, en la realización de dicho proyecto entrará en juego la *sindéresis*. Con este hábito innato conocemos cómo va creciendo nuestra inteligencia y nuestra voluntad. Dicho de otro modo, si en la formulación del proyecto personal nos situábamos en el ámbito del *acto de ser* personal; en la realización de ese proyecto estamos en el ámbito de la *esencia*, de las manifestaciones humanas.

Si cada quien descubre un camino, una llamada, ahora se trata de poner todos los medios para llevarlo a cabo, de poner al servicio de la persona todas las potencias, de manera especial la inteligencia y la voluntad.

Ya se hizo mención de cómo la esencia humana se perfecciona a través de los hábitos de la inteligencia y de las virtudes de la voluntad. Pues bien, he aquí el fin de la educación para Víctor García Hoz, el perfeccionamiento de las potencias, así expresado: “el perfecto es-

⁴⁴⁷ SELLÉS, J. F., *Antropología para Inconformes*, p. 16.

tado posible de cada persona alcanzado mediante el ejercicio de sus potencias operativas”⁴⁴⁸. Un perfeccionamiento de las potencias operativas que es posible gracias a las virtudes.

Recordemos que el sentido del perfeccionamiento de la esencia humana viene dado en relación a la persona humana, es decir, no adquirimos hábitos intelectuales y virtudes, por adquirirlos sin más, sino que su adquisición se realiza para poder manifestar más y mejor la persona que somos.

El obrar bien del que hablábamos consiste en manifestarse como la persona que se es y se está llamada a ser. Cuando las manifestaciones se van correspondiendo con la persona que se es o se está llamada a ser, se da una mayor unidad de vida y, en consecuencia, superior felicidad. En esto consistirá precisamente la educación integral, en lograr una mayor unidad entre el acto de ser y la esencia humana.

García Hoz lo indica de modo muy preciso: “Esta expresión (educación integral) es tan superficialmente interpretada como extensamente citada. Por lo común, la educación integral se concibe como una suma de distintos tipos de educación, de tal suerte que, cuando todos los sumando se han reunido, resulta la educación integral (educación intelectual + educación moral + educación física + educación religiosa + educación estética + educación + n = educación integral). El concepto colectivo se queda en la corteza de la realidad a la que, en rigor, se alude con la educación integral. Dicha educación no consiste en una construcción del hombre acumulando distintos elementos, sino más bien en despliegue que arranca de la raíz misma de la unidad del hombre, es decir, de la persona. El

⁴⁴⁸ GARCÍA HOZ, V., *Del fin a los objetivos de la educación personalizada*, Madrid, Rialp, 1995, p. 24.

hombre íntegro, entero, no es un conglomerado de actividades diversas, sino un ser capaz de poner su propio sello personal en las diferentes manifestaciones de su vida. Educación integral es aquella educación capaz de poner unidad en todos los posibles aspectos de la vida de un hombre”⁴⁴⁹.

Aquí encontramos otra gran misión del educador: capacitar a nuestros educandos, bien sean hijos, bien alumnos, para actuar siendo fieles a su verdad más íntima y, en consecuencia, para ser felices. No educamos para la felicidad, pues esta dependerá de las decisiones libres que tomen cada uno, pero sí para que dispongan de los instrumentos necesarios para alcanzar dicha felicidad.

Por otra parte, será importante recordar que en este trabajo nos ceñimos sólo a exponer la ayuda a crecer en el ámbito de la esencia; esto es, en la inteligencia y la voluntad y en la personalidad, a lo que llamamos la *esencialización*. El perfeccionamiento del acto de ser, esto es, la elevación personal corresponde directamente a Dios, y aunque podamos ayudarle en su tarea, no lo atenderemos en este trabajo. Tal ayudar a crecer se entiende como poner al abasto de los educandos todos los medios necesarios para que ellos vayan descubriendo el sentido de su vida, su misión y, poco a poco, la vayan desarrollando. El educador intervendrá sobre todo en el crecimiento de las potencias inmateriales, inteligencia y voluntad, pero será cada uno de los educandos quien libremente decide perfeccionarlas o no. Como consecuencia del perfeccionamiento surge la alegría que, como veremos en el siguiente punto, se encuentra a medio camino entre el placer y la felicidad y consistirá en una posesión o esperanza de un bien.

⁴⁴⁹ GARCÍA HOZ, V., *Principios de Pedagogía Sistémica*, pp. 248-249.

Por el momento válganos el comentario que hace al respecto García Hoz: "la alegría es un sentimiento situado en la línea de los que pudieran llamarse: sentimientos positivos; ya que expresan una reacción en virtud de la cual el hombre se abraza a la situación en que se encuentra porque la mira como algo valioso para su propio ser"⁴⁵⁰. Cuando una persona detecta que sus actuaciones van encaminadas a la felicidad, es precisamente cuando siente alegría, a pesar de que esas actuaciones sean costosas.

La felicidad personal es el fin de toda persona humana y la razón que nos empuja a actuar. El ser humano busca es la felicidad. La felicidad se relacionará con el bien: "la felicidad es complacencia en el bien sumo. Viene a resumir todos los aspectos positivos de la vida afectiva humana"⁴⁵¹. Pero es más que eso, porque, como se ha indicado, el amor no se reduce al bien, ya que el amor es personal y el bien impersonal. Este es el añadido de Polo a García Hoz y al planteamiento clásico aristotélico-tomista sobre la felicidad.

En cambio, el placer es un bien sensible, por tanto más superfluo, que tenemos en común con el resto de los animales. García Hoz lo explica así: "el placer es una manifestación sensible, superficial y perecedera» propia de la naturaleza animal, común, por lo tanto, al ser humano y al resto de los seres vivos"⁴⁵².

La alegría, por su parte vendrá, como veremos tras la realización de la obra bien hecha y ésta a su vez guardará relación con el amor. Para Polo, la alegría es un afecto el espíritu que como todos los afectos o sentimientos, es una consecuencia o redundancia.

⁴⁵⁰ GARCÍA HOZ, *El nacimiento de la intimidad*, pp. 92-93.

⁴⁵¹ GARCÍA HOZ, V., *Glosario de educación personalizada: Índices*, p. 140.

⁴⁵² *Ibid.*, p. 217.

Como educadores, lo que pretendemos, en última instancia, es que nuestros alumnos trabajen bien, es decir, que sea un trabajo bien realizado en la parte técnica, pero que, al mismo tiempo, la persona se vaya perfeccionando como tal en la realización de ese trabajo.

1.3. *La felicidad y la alegría como fin de la educación*

En el epígrafe anterior ya se adelantó que la finalidad de la educación personalizada no es tanto la felicidad del educando como hacer que el alcance de ésta sea posible. Sobre esta idea volveremos. Con todo, es claro que la felicidad del educando no depende en su totalidad del educador, puesto que la felicidad es personal.

A lo largo de la historia de la educación la finalidad de la educación se ha relacionado con la realización del hombre, en hacer al hombre más hombre, ayudar a ser, y un largo etc. que se podría relacionar en última instancia con la felicidad. Si educamos, es porque queremos a alguien y queremos su bien, pues la educación en su sentido más profundo es una manifestación de amor. Entendemos aquí la educación como ayudar a la persona a perfeccionarse, a crecer, pues el hombre puede crecer irrestrictamente. “Todos los crecimientos de que el hombre es susceptible son finitos, salvo uno, que es precisamente su propio perfeccionamiento como hombre... El hombre es un ser capaz de un crecimiento irrestricto, un ser que nunca acaba de crecer. Ciertos tipos de crecimiento dan de sí hasta cierto punto –el crecimiento orgánico se acaba, la formación de los circuitos neuronales también; tales crecimientos no son irrestrictos–, pero el hombre en cuanto tal es capaz de crecer sin coto. Por eso, para el hombre, vivir es radicalmente, principalmente, crecer”⁴⁵³.

⁴⁵³ POLO, L., *Quien es el hombre*, p.110.

Este crecimiento no se da sin más y de manera espontánea, sino que el hombre, al ser libre, es capaz de dominarse a sí mismo y, en parte, está en su mano su futuro, pues como apunta Polo, “el hombre es dueño de su vida, y hasta cierto punto, dueño de su futuro: su libertad es más que *causa sibi*. Dejando a un lado el pesimismo de los existencialistas, conviene señalar que el hombre es capaz de agregar algo nuevo a lo que existe y, por tanto, de dar, de aportar”⁴⁵⁴. La libertad personal no es ni *causa sui*, como la entendieron los modernos, ni *causa sibi*, como la entendían los clásicos, porque el hombre es dueño de sus actos, pero los trasciende.

Esta realidad parece olvidarse en el quehacer educativo, y hoy por hoy no se entiende un programa educativo sin anticipar objetivos, metas; por tanto, se olvida, como dice de Altarejos, que si hablamos de una educación personalizada, desde el concepto de persona que nos ha aportado Polo, “es consustancial a la educación la posibilidad de que educador y educando trasciendan los objetivos en pro de la finalidad, que es el perfeccionamiento humano entendido propiamente como crecimiento irrestricto”⁴⁵⁵.

1.3.1. *La felicidad como fin de la educación*

La felicidad sólo puede estar en Dios, quien, más que el sumo bien, debe ser entendido como único Amar personal que nos puede aceptar enteramente. No sólo es el único que puede colmar el apetito infinito del hombre⁴⁵⁶, sino también el único que puede aceptar

⁴⁵⁴ POLO, L., *Introducción a la filosofía*, p. 224.

⁴⁵⁵ ALTAREJOS, F., “Finalidad y libertad en educación”, *Anuario Filosófico*, 29 (1996), p. 343.

⁴⁵⁶ Cfr. TOMÁS DE AQUINO, *S. Th.*, I-II, q.2, a. 8,

enteramente nuestra donación personal. Ahora bien, como se ha dicho, la felicidad plena sólo se podrá tener en la vida eterna, al participar de la unión con Dios. Pero en esta vida se puede participar de Él, no sólo por conocer la verdad y amar el bien⁴⁵⁷, sino por conocerle y amarle personalmente. Esa tarea es personal, trascendental. Sin embargo, para que la persona se vincule personalmente a Dios, conviene que ésta forme sus facultades superiores para que se dirijan al objeto que les es propio, la verdad y el bien, de modo que el crecimiento interior de la persona crece no tope con inconvenientes en la esencia humana. En este sentido García Hoz afirma que “la felicidad es algo que no nos viene dado sin más, sino que, al menos en parte, hemos de alcanzar con nuestro propio esfuerzo”⁴⁵⁸. Por tanto, ser feliz depende en primer lugar de la propia persona, más que de factores externos. Esta afirmación ilumina el camino que se debe seguir y confirma lo que señala la antropología filosófica: “Lo más profundo y lo más elevado del hombre está en su interior. En vano se buscará la felicidad en lo exterior si no se halla dentro de nosotros mismos: la plenitud humana lleva consigo riqueza de espíritu, paz y armonía del alma, serenidad. El camino de la felicidad está dentro de nosotros: es un camino interior”⁴⁵⁹.

Tomás de Aquino hablaba de que la felicidad subjetiva “puede tenerse en esta vida, puede adquirirla el hombre por sus medios naturales, del mismo modo que también puede adquirir la virtud”⁴⁶⁰. Pero en términos absolutos, “el fin último de todo lo creado es Dios, ya que sólo Él es el Ser por Esencia y la Bondad infinita. (...). Sólo lo

⁴⁵⁷ Cfr. *Ibidem*, q.3, a.4.

⁴⁵⁸ GARCÍA HOZ, V., *Cuestiones de filosofía de la educación*, pp.98-99.

⁴⁵⁹ YEPES STORK, R., *Fundamentos de antropología*, p.215.

⁴⁶⁰ TOMÁS DE AQUINO, *Summa. Theologiae*, I-II, q.5, a.5,

que es bueno por sí mismo y de modo total puede tener razón de Fin Último, del que dependen los otros fines”⁴⁶¹.

Ahora bien, si en el hombre se distingue entre *acto de ser* y *esencia*, como anteriormente se ha subrayado, la referencia a Dios radica especialmente en la persona, como una nota radical de su ser personal, aunque de modo esencial la inteligencia esté ordenada a la Verdad y la voluntad al Bien, que en último término coinciden con Dios, aunque a ese nivel no se advierta como ser personal. Lo mejor que puede hacer cualquier persona, haciendo uso de su libertad, es comportarse de acuerdo a esta realidad, que toda su actuación se realice con relación al último fin personal.

En el ámbito educativo, García Hoz subraya que un maestro no puede “ejercitar racionalmente la más mínima tarea educativa sin que en ella influya el último fin del educando, y éste, sabemos los cristianos, está en Dios”⁴⁶², aunque advertir esto último sea netamente natural, no propiamente cristiano, pues lo que añade el cristianismo es la correspondencia personal humana con la pluralidad de personas divinas. Con todo, se dice que hay una conexión entre la noción de perfección y todo lo que sea preparar a la persona para el cumplimiento de su destino. La educación no debe hacer otra cosa que ayudar a que cada uno pueda realizar su fin, debe servir para que el hombre alcance su destino⁴⁶³. Ahora bien, hay que precisar que, para Polo, la noción de fin es respectiva a la esencia humana, no al acto de ser, pues fin es la verdad para la inteligencia y

⁴⁶¹ ALVIRA, R., CLAVELL, L., MELENDO, T., *Metafísica*, p. 222.

⁴⁶² GARCÍA HOZ, V., *Sobre el maestro y la educación*, Madrid, Instituto de Pedagogía «San José de Calasanz», 1944, p.176.

⁴⁶³ Cfr. GARCÍA HOZ, V., *Del fin a los objetivos de la educación personalizada*, p. 21.

el bien para la voluntad. Esto significa que la noción de fin no es de ámbito trascendental, es decir, la persona no la requiere porque tal noción es inferior a ella (también por eso, carece de sentido decir – como Kant- que la persona es fin en sí, porque la persona no es ningún fin y ningún en sí, sino apertura personal a otra persona). En el plano trascendental es mejor hablar de destinación personal a una persona distinta que pueda aceptar enteramente la entrega personal.

Por otra parte, la preparación que puede recibir cada persona, la perfección que asume cada educando se lleva a cabo en el espacio temporal, la educación no puede desentenderse de la felicidad subjetiva propia de esta vida⁴⁶⁴. Desde esta perspectiva, no se puede reducir la posibilidad de ser feliz sólo a la otra vida, a la vida después de la muerte. Es decir, no se puede concebir la felicidad en la tierra, la felicidad subjetiva, como contrapuesta a la felicidad del cielo, a la felicidad objetiva. La razón estriba en que sabemos, por medio de la Revelación, que “Dios ha depositado en el corazón de cada hombre el deseo de la felicidad, como un impulso primario, y quiere responder a él comunicándonos su propia felicidad, si nos dejamos conducir por Él”⁴⁶⁵. Dios quiere positivamente la felicidad de toda persona y desea, que libremente, acepte su ofrecimiento para conseguirlo. En este sentido, García Hoz enfatiza lo que enseña “la doctrina cristiana, según la cual se alcanza la felicidad mediante la gracia y nuestra cooperación. Es, pues, necesaria nuestra actividad, nuestra actividad educativa, para lograr la felicidad”⁴⁶⁶.

⁴⁶⁴ Cfr. GARCÍA HOZ, V., *Cuestiones de filosofía de la educación*, p.100.

⁴⁶⁵ PINCKAERS, S., *En busca de la felicidad*, Madrid, Palabra, 1981, p. 38.

⁴⁶⁶ GARCÍA HOZ, V., *Cuestiones de filosofía de la educación*, p.99.

Queda claro que no hay oposición entre la felicidad objetiva y la felicidad subjetiva. Es más, hay continuidad, porque Dios quiere la felicidad de los hombres en la tierra anhelando lo que sólo Él puede colmar enteramente. Es el modo de proceder de Jesucristo, que se contempla en el Evangelio, aún en medio de las dificultades y sufrimientos: “Dios quiere la felicidad de los hombres así en la tierra como en el cielo. Es falso que nos haga comprar la dicha futura a costa de nuestros males presentes. Abrid el Evangelio. ¿Permaneció indiferente Jesús a los sufrimientos de los hombres? ¿No se compadeció del dolor de las hermanas de Lázaro ante la tumba de su hermano hasta llegar a llorar también por Él? Si nuestros males actuales fueran la condición de nuestra dicha futura, ¿hubiera curado Jesús a tantos lisiados y a tantos enfermos, privándolos en esta hipótesis de su más segura posibilidad de ser dichosos?”⁴⁶⁷.

Quien considera que ser infeliz en la tierra es condición para ser feliz en la vida futura, vivirá con una actitud negativa, difícilmente se esforzará por perfeccionar sus facultades, que son los talentos que ha recibido. “En cambio, quien descubre la estrecha conexión y continuidad que existe entre la felicidad presente y la futura, adoptará una actitud positiva, que le llevará a aprender cómo ser feliz ahora para ganarse después la vida eterna”⁴⁶⁸. De manera que procurará rendir los talentos recibidos, esforzándose por prepararse mejor cada día. García Hoz manifiesta esta estrecha conexión cuando señala que “la educación, teniendo a Dios a la vista, necesariamente ha de ocuparse de la felicidad temporal del hombre”⁴⁶⁹.

⁴⁶⁷ CHEVROT, G., *Las Bienaventuranzas*, Madrid, Rialp, 1987, p. 32.

⁴⁶⁸ UGARTE, F., *El camino de la felicidad*, Madrid, Rialp, pp.29-30.

⁴⁶⁹ GARCÍA HOZ, V., *Cuestiones de filosofía de la educación*, p.100.

Ya Aristóteles decía que existen divergencias sobre lo que se ha de enseñar, lo que se debe aprender, pues los objetivos que debe abrazar la educación “están muy lejos de ponerse de acuerdo sobre lo que los jóvenes deben aprender para alcanzar la virtud y la vida más perfecta”⁴⁷⁰. García Hoz indica que “es verdad que parecen muchas las divergencias que hay en torno de lo que constituye el fin de la educación; sin embargo, tales divergencias no se refieren a la aceptación, consciente o inconsciente, de la felicidad como fin de la educación, sino a lo que se entiende por felicidad, y por consiguiente, a los medios idóneos para alcanzarla”⁴⁷¹. Pero con lo que se ha desarrollado en este apartado, queda puesto de manifiesto que la felicidad, la perfección, es la aspiración de todo hombre, “y por eso resulta que la felicidad es el fin de la educación”⁴⁷², y en esto todos están de acuerdo.

Volviendo al tema de la alegría y de la felicidad, en ellas la educación juega un papel muy importante, pues si el objetivo principal de la educación es ayudar al hombre a ser más hombre, ayudarlo a crecer, este crecimiento tendrá una razón de ser, a saber, la felicidad de la persona humana. Pero la felicidad, que en el plantemainto clásico guarda una estrecha relación con el fin, en la filosofía de Polo está muy unida a la donación, pues ésta tiene sentido personal; no la noción de fin. Por eso la felicidad en sentido clásico no se entiende necesariamente como personal (por eso algunos, decía Aristóteles, la ponen en los placeres, otros en los honores...), mientras que el aceptar y dar propios del amar no son sino personales. Por eso no es co-

⁴⁷⁰ ARISTÓTELES, *Política*, V, 1.

⁴⁷¹ GARCÍA HOZ, V., *Cuestiones de filosofía de la educación*, p. 99.

⁴⁷² *Ibid.*, p. 98.

recto decir que amar sea fin en sí, pues el amar no se queda en sí, sino que la referencia personal del amar personal es el amado.

Si el trascendental personal superior es el amar personal, podemos afirmar que el ser humano 'está creado para amar y ser amado'; a esta donación es a lo que irá dirigido el perfeccionamiento humano; no nos perfeccionamos por perfeccionarnos. Tampoco adquirimos virtudes por adquirirlas, sino que su adquisición se da para que podamos manifestar nuestro amor, o mejor, el amor personal a otras personas que cada uno de nosotros somos. Ahora bien, no dependerá del educador que sus educandos sean felices o no, pues estos serán los que acepten o no descubrir la persona que son, su amor, y deseen o no perfeccionar su naturaleza para manifestar tal amor.

1.3.2. *La alegría como fin de la educación*

En el planteamiento filosófico clásico, tanto la alegría como la felicidad son la complacencia en el bien. García Hoz diferencia éstas, diciendo que la felicidad "es complacencia absoluta en el bien absoluto, mientras que la alegría es una complacencia menor referida a cada acto en concreto"⁴⁷³; es decir, la persona la experimenta cuando sus acciones se encaminan a la felicidad. "La alegría brota en cualquier actividad o relación satisfactoria y se acaba igualmente cuando los factores que la han producido dejan de actuar. Pero la aspiración a la alegría se mantiene; todos querríamos alcanzar una alegría permanente, inacabable, completa. Tal deseo es propiamente

⁴⁷³ GARCÍA HOZ, V., *Del fin a los objetivos de la educación personalizada*, p. 26.

aspiración a la felicidad; porque la felicidad es alegría completa y segura⁴⁷⁴.

Entonces, se puede afirmar que la alegría es manifestación de la felicidad, ya que coincide en la participación del gozo en el bien y, considerando su carácter temporal, puede considerarse como una etapa al gozo absoluto.

Ahora bien, sabiendo que la alegría es fruto por alcanzar o poseer el bien, cabe preguntarse: ¿el bien tiene que ser real? ¿Puede ser un bien futuro? Y con respecto de haber recorrido el camino para llegar al bien, ¿se puede considerar la alegría como señal de haberlo alcanzado?

Cuando se alcanza un bien material o espiritual se suscita la alegría, pero el bien tiene que ser real, pues la alegría se da siempre en algo. “Ese *en*, que sustenta la alegría, no es ni más ni menos que el bien poseído o esperado⁴⁷⁵. Con otras palabras, no puede ser un bien abstracto, sino los bienes concretos de cada acto, situación o relación.

En este sentido, puede ser origen de alegría una actividad bien realizada, en cuanto que perfecciona las facultades de la persona: la inteligencia al descubrir y valorar el bien y voluntad al realizarlo. Pero también puede ser un bien futuro, por el que se suscita la esperanza, estimulando la actividad para alcanzarlo, aunque sea arduo⁴⁷⁶.

⁴⁷⁴ GARCÍA HOZ, V., *Pedagogía visible y educación invisible*, p.76.

⁴⁷⁵ *Ibid.*, p. 80.

⁴⁷⁶ Cfr. TOMÁS DE AQUINO, *S. Th.*, I-II, q.70, a. 7.

García Hoz, basándose en San Agustín, indica que “la esperanza no es otra cosa que la realización positiva de una operación fundamental del alma; la expectación⁴⁷⁷. Cuando el alma mira a un bien futuro y sabe que ha de unirse a él, entonces espera⁴⁷⁸. Por tanto, la contemplación del bien presente o del futuro y la actividad son las dos fuentes de la alegría.

También el bien moral, que es un bien “acorde a la naturaleza humana, puede ser origen de alegría⁴⁷⁹. Toda persona por su condición de criatura espiritual, es capaz de alcanzar, a través de sus acciones, la bondad moral o unión con Dios; que se consigue cuando reconoce a Dios como su fin y realiza sus actos conforme a los designios de Él. Entonces, la persona perfecciona sus facultades mediante actos libres, desarrolla sus capacidades; y como sus actos tienen una dimensión inmanente, el hombre crece en humanidad, se hace bueno. Pero todo esto afecta al perfeccionamiento de la esencia humana, no habla directamente del crecimiento personal del acto de ser personal, punto en el que Polo pone el centeno de atención para tratar de la felicidad.

También cabe la posibilidad de que la persona realice acciones malas, que además de influir negativamente en el mundo, envíe sus potencias superiores, provocando su progresiva deshumanización. En cualquier caso, si bien esa pérdida de humanidad nace del deterioro del acto ser personal, tampoco habla directamente de él, porque pervierte directamente a la esencia humana. En efecto, tal bondad o maldad son morales, éticas, no antropológicas, aunque

⁴⁷⁷ Cfr. AGUSTÍN DE HIPONA, *Las confesiones*, Lib. XI, cap. 28.

⁴⁷⁸ GARCÍA HOZ, V., *Cuestiones de filosofía de la educación*, p. 117.

⁴⁷⁹ GARCÍA HOZ, V., *Pedagogía visible y educación invisible*, p. 97.

carezcan de explicación sin su referencia a la antropología trascendental. Con esto no se quiere decir que el planteamiento clásico acerca de la felicidad sea erróneo. Es certero, pero le falta la radicalidad que le añade Polo, porque toda expresión moral ya es manifestación de que el acto de ser personal se está correspondiendo o no libremente con el ser personal divino.

Es verdad que la bondad moral de la persona y de sus actos no se pueden separar. El Magisterio de la Iglesia ha rechazado determinadamente el intento de reducir la bondad moral de los actos libres a una supuesta conformidad con la naturaleza racional, sin referencia a la necesidad de amar a Dios como último fin; y tampoco acepta que la bondad o maldad de los actos dependa sólo de la intención, al margen de la materialidad externa de los actos⁴⁸⁰. Lo que hay que explicitar en estas descripciones es que eso es así porque la fuente de todo acto moral es la propia persona, que es la que respalda todo acto que ejerce en su esencia humana. Por tanto, que la felicidad no hay que correlacionarla directamente con los actos o las facultades humanas, sino con el ser personal. Como sabemos, Polo ha descubierto que el acto de ser personal es compuesto y que su dimensión superior es el amar personal. Pues bien, es especialmente en este nivel en el que hay que plantear el tema de la felicidad.

Ahora bien, la capacidad de amar proviene de haber sido amado previamente: cuando alguien experimenta que se le ama su vida se dilata, se abre literalmente a la posibilidad de estar alegre, de ser feliz; nota que la capacidad de amar se dilata, pues “sólo la confirmación en el amor que viene de otro consigue el ser humano

⁴⁸⁰ Cfr. SAN JUAN PABLO II, *Veritatis Splendor*, Madrid, BAC, 1993, nn.71-83.

existir del todo”⁴⁸¹. Esto es especialmente verdadero en el nivel trascendental, donde se ve claro que la fuente del amor procede del Dios personal, como lo señala Benedicto XVI: “Él no ha amado primero y sigue amándonos primero; por eso, nosotros podemos corresponder también con amor”⁴⁸²; y quien es amado por Dios experimenta “la alegría en Dios que se convierte en felicidad esencial”⁴⁸³. García Hoz, haciendo referencia a San Agustín⁴⁸⁴, advierte que la alegría es una de las caras del amor, “precisamente aquella en que se pone de manifiesto que el amor alcanzó su objeto”⁴⁸⁵, que es Dios y los demás. En consecuencia, como Polo advierte, la alegría es fruto del amor personal⁴⁸⁶, el cual se refiere en primer lugar a Dios y en segundo, al prójimo.

⁴⁸¹ PIEPER, J., *El amor*, Madrid, Rialp, 1972, p.58.

⁴⁸² BENEDICTO XVI, *Deus caritas est*, 25-XII-2005, Madrid, Librerías Paulinas, n. 17.

⁴⁸³ *Ibid.*, n. 9.

⁴⁸⁴ Cfr. AGUSTÍN DE HIPONA, *Civitas Dei*, XIV, 7. “El amor anhelando poseer lo que se ama, es deseo; poseyendo y gozando de ello es alegría; eludiendo lo que le es contrario es temor y sintiendo esto, si acaeciese, es tristeza”.

⁴⁸⁵ GARCÍA HOZ, V., *Pedagogía visible y educación invisible*, p.81.

⁴⁸⁶ “Como es sabido, la alegría en sentido trascendental es entendida por la tradición en el plano de la voluntad, es decir, como felicidad; más en concreto, como acto frutivo. Me parece que este enfoque no es desacertado, pero no es tan estricto como la *alegría de ser*”. POLO, L., *Epistemología, creación y divinidad*, Pamplona, Eunsa, 2014, p. 85. “El que afronta la vida como un juego, encuentra la alegría del espíritu, que es uno de los grandes afectos positivos vinculado a la esperanza”. *Ibid.*, p. 131. Cfr. asimismo: *Ibid.*, pp. 348, 350.

Existe un obstáculo al amor de Dios y del prójimo, con consecuencias negativas para la alegría y la felicidad: el pecado, el cual también es personal, es decir, incide directamente en el acto de ser desactivándolo. Aunque ninguna persona puede causar daño al Creador, el que peca, de algún modo, atenta a su gloria. Santo Tomás subraya que no se dice que alguno peque contra Dios porque le dañe, sino porque se niega a darle algo que le debe⁴⁸⁷. ¿Qué le debe? La referencia constitutiva a él de su propio acto de ser personal humano, el cual ha sido creado por él, referencia, crecimiento, *además*, con el pecado se lastima, se desactiva, se desintesifica.

En consecuencia, el pecado es una determinación libre con respecto a sí mismo ante Dios: “es el acto mediante el cual la persona humana dispone de sí misma frente a Dios, autodeterminándose en un modo de ser que contradice la verdad de dirigirse como a su fin a ser para Dios”⁴⁸⁸. Así, el pecado es origen de tristeza, de infelicidad, pues la persona se aleja de Dios, del único bien que puede saciar el corazón el hombre. “Esto explica que el efecto subjetivo de las faltas personales se experimente como un peso de conciencia en forma de remordimiento, que quita la paz interior”⁴⁸⁹.

Considerando lo que se ha expuesto, cabe resumir que la alegría es fruto o consecuencia de que la persona se correlacione positivamente con Dios. Por eso se comprende que García Hoz señale que la alegría se puede considerar como “indicador universal de la bondad de esos actos y consecuentemente también de la existencia del hombre. Una alegría determinada indica que algún

⁴⁸⁷ Cfr. TOMÁS DE AQUINO, *In II Sent.*, d.42, q.2, a.2, ad 1.

⁴⁸⁸ CAFFARRA, C., *Vida en Cristo: esbozo de moral cristiana*, Pamplona, Eunsa, 1999, p. 200.

⁴⁸⁹ UGARTE, F., *El camino de la felicidad*, p.110.

bien entra o se espera alcanzar en la existencia del hombre. Una alegría continúa indica la continuación del bien. La alegría es indicador de que las cosas van bien. Apurando la idea, podemos pensar que en ella se viene a resumir la comprobación de la vida perfecta del hombre, porque la alegría es consecuencia y testimonio de la perfección de cualquier acto y del amor con que se realiza”⁴⁹⁰.

Con lo dicho, queda de manifiesto que la capacidad para alcanzar la alegría supone inteligencia para descubrir y valorar el bien y voluntad para realizarlo. Pero esto no significa que la persona que procura ser y estar alegre, desconoce los aspectos negativos de la vida, “sino que es capaz de hacerse cargo y aceptar la realidad en todas sus manifestaciones y, a pesar de todo, mantiene el convencimiento de la existencia del bien y de la posibilidad de alcanzarle”⁴⁹¹. Es decir, para llegar a la alegría, no basta con tener un temperamento optimista, es necesaria la decisión firme de la voluntad por buscar el bien y la inteligencia inclinada para buscar la verdad, ya que sólo con ella se puede adquirir consistencia. Pero esto no quiere decir que si alguien tiene un temperamento optimista sea algo negativo, sino al contrario, puede ser de mucha ayuda. “El optimismo del temperamento es algo hermoso y útil ante la angustia de la vida: ¿quién no se regocija ante la alegría y confianza que irradia una persona? ¿Quién no lo desearía para sí mismo? Como todas las disposiciones naturales, un optimismo de este tipo es sobre todo una cualidad moralmente neutra: como todas las disposiciones

⁴⁹⁰ GARCÍA HOZ, V., *Pedagogía visible y educación invisible*, p.97.

⁴⁹¹ *Ibid.*, p.90.

debe ser desarrollado y cultivado para formar positivamente la fisonomía moral de una persona”⁴⁹².

En este sentido, se entiende que García Hoz enfatice que la “alegría exige conocimiento racional. Esto vale tanto como decir que se ha de buscar razonablemente. Si se tiene en cuenta que no es un fenómeno sustantivo, sino que se apoya y nace en otro, que es un premio que se nos da por algo bien hecho o bien poseído, la consecuencia es que se ha buscar el bien, porque tras de él vendrá la alegría”⁴⁹³.

Por tanto, la alegría no llegará si no hay un esfuerzo por parte de la persona, que debe ser proporcionado al bien que se busca. Y en cuanto más entidad tenga el bien que se busque, con esfuerzo, inteligentemente y voluntariamente, mayor alegría se podrá tener. “Cuanto mayor sea la amistad que nos une con el amigo, cuanto mayor sea la perfección del trabajo emprendido, cuanto mejor resolvamos una situación, cuanto más hermoso sea un espectáculo que presenciemos, con mayor profundidad y extensión surge y se mantiene la alegría”⁴⁹⁴.

La reacción natural ante el logro de un bien es alegría y en este sentido es algo a lo que se aspira, está en la base de toda motivación. García Hoz, sabiendo que la felicidad plena es inalcanzable en la situación real de la vida temporal, dice que puede ser menos motivante en las situaciones de la vida cotidiana. Pero hay que entender que “la experiencia de que la felicidad no se puede alcanzar

⁴⁹² RATZINGER, J., *Mirar a Cristo: ejercicios de fe, esperanza y amor*, Valencia, Edicep, 1990, p.51.

⁴⁹³ GARCÍA HOZ, V., *Pedagogía visible y educación invisible*, pp.95-96.

⁴⁹⁴ *Ibid.*, p.95.

de manera absoluta, no acaba con la aspiración a unirse al bien en la medida en que esto es posible. Si la conciencia de la plenitud se sustituye por la vivencia de la posesión de un bien propiamente humano –aunque parcial o limitado– y experimentalmente accesible, surge la alegría”⁴⁹⁵.

También considera que desde el punto de vista práctico, la alegría ha reemplazado el término felicidad. Esto se ve en el siglo XV, desde el currículo de educación física de “Vittorino de Feltre, hasta los escritos y prácticas de S. Juan Bosco, Manjón y Poveda, la alegría se considera, casi de modo simultáneo e indivisible, como fin, ambiente y condición de una educación real”⁴⁹⁶.

Al mismo tiempo señala que el término felicidad, en el ámbito educativo, puede ser demasiado formal o utópico para algunas personas, y por eso prefiere usar mejor el término alegría, pues “entra más modesta, pero más claramente, en la perspectiva de la educación”⁴⁹⁷. Y enfatiza que “el pesimismo que pudiera nacer de considerar inasequible la felicidad, se salva tomando la alegría como fin de la educación. Esta consecuencia no debe interpretarse como una separación total de la alegría y la felicidad, sino como una distinción de dos hechos diferentes pero estrechamente vinculados”⁴⁹⁸.

Considerando que la alegría es alcanzable en la vida terrena y es un paso para la felicidad, “parece razonable que, al relacionarlas con la educación, quede como trasfondo la aspiración a la felicidad,

⁴⁹⁵ GARCÍA HOZ, V., *El fin de la educación*, p. 27.

⁴⁹⁶ GARCÍA HOZ, V., *Pedagogía visible y educación invisible*, p. 75.

⁴⁹⁷ GARCÍA HOZ, V., *El fin de la educación*, p. 27.

⁴⁹⁸ *Ibid.*

pero que se tenga como punto de referencia inmediato la alegría”⁴⁹⁹. De ahí que se puede resumir la labor educativa “en orden a la alegría como la ayuda a la persona humana con el fin de que desarrolle su inteligencia para descubrir el bien y su voluntad para realizarlo”⁵⁰⁰. Así se comprende que García Hoz afirme que “el fin de la educación es el descubrimiento y la realización de la alegría de vivir. El perfecto estado de las potencias operativas señalado como fin de la educación se concreta en el descubrimiento y la realización de la alegría de vivir”⁵⁰¹.

Conviene que remarquemos que al hablar del fin de la educación no sólo se habla de la felicidad, sino que también aparece el término alegría. En no pocas ocasiones vemos como se habla de alegría y de felicidad indistintamente como finalidades educativas. ¿No será que pese a ser realidades distintas guardan cierta relación? No pretendemos estudiar aquí en profundidad esos dos sentimientos del espíritu; basta apuntar una idea poliana simple que nos aclarará los conceptos. Respecto a la alegría podremos decir que es fruto del sentido que el ser humano descubre de sí como ser coexistente, es decir, resultado de un encuentro con alguien que nos convoca para bien. La manifestación de tal complacencia mutua es propiamente la alegría.

La alegría durará todo el tiempo en el que nos relacionemos con alguien; cuando la relación cesa, desaparece también la alegría. Está a caballo entre el orden material (donde encontramos el placer) y el orden espiritual (donde encontramos la felicidad). Continuando con nuestra explicación, vemos como en el hombre, en nuestro interior

⁴⁹⁹ *Ibid.*

⁵⁰⁰ GARCÍA HOZ, V., *Pedagogía visible y educación invisible*, p. 97.

⁵⁰¹ GARCÍA HOZ, V., *El fin de la educación*, p. 28.

tenemos un anhelo profundo de que esa alegría en vez de ser transitoria, sea permanente. Será precisamente el estado de alegría completa, de una alegría que no se acaba lo que podremos conocer como felicidad.

Esta alegría completa en el mundo, en la vida temporal del hombre es inalcanzable, porque el hombre siempre va a convivir con la imperfección. Si ayudamos al hombre a perfeccionarse y para que pueda obrar de cada vez mejor le estaremos ayudando para que pueda ser feliz. Así lo expresa Millán-Puelles: “el objetivo de la educación no es formalmente que el hombre actúe bien sino que esté capacitado para ello. La perfección de las potencias humanas sólo es alcanzable virtualmente por la educación misma, ya que el fin propio de ésta consiste en las virtudes que capacitan nuestras potencias para realizar debidamente dichas operaciones. El fin de la educación es, de suerte, un medio para la perfección operativa humana”⁵⁰².

Realizar debidamente las operaciones nos reporta la alegría. Tender a un bien y alcanzarlo es algo que todos podemos experimentar. Cuando vivenciamos la posesión del bien anhelado surge la alegría. Por tanto, al ser más concreto, a ella sí que nos podremos dirigir cuando nos refiramos a la educación. Esta alegría, más que la felicidad, sí que podríamos considerarla resultado de una buena educación, pues “la felicidad en términos absolutos está más allá de las posibilidades naturales del hombre... la alegría es el fin de la educación alcanzable en el tiempo medio y camino para llegar a la felicidad que se halla más allá de la existencia temporal”⁵⁰³.

⁵⁰² MILLÁN-PUELLES, A., *La formación de la personalidad humana*, Rialp, Madrid, 1963, p. 75.

⁵⁰³ GARCÍA HOZ, V., *Pedagogía visible y educación invisible*, p. 86.

García Hoz utiliza el término de *homo gaudens* para describir al hombre. Es definido como quien es capaz de alegrarse, de encontrar la alegría. Esta capacidad para alcanzar la alegría es propia de la naturaleza humana, pues implica que la inteligencia debe descubrir un bien y valorarlo. Sin embargo, pese a ser común a todo el género humano, el alcanzar la alegría, no todos la alcanzamos por igual, es más, unos la alcanzan y, sin embargo, otros no; aquí entraría en juego la singularidad de cada quién, afirmación que se explica desde el hábito de la sabiduría y, secundariamente, desde el hábito de la *sindéresis*, al que Polo también vincula la alegría⁵⁰⁴.

La alegría es propiamente humana, pues el hombre tiene potencias inmateriales y es persona. Por eso, la alegría la encontraremos “por encima del placer sensible, propio del animal y por debajo y en camino de la felicidad, propia del mundo divino”⁵⁰⁵.

La alegría la encontramos en algo y sobre todo en alguien; viene dada tras haber conseguido un bien, cuando tenemos la esperanza de conseguir ese bien o tras haber realizado una actividad bien hecha. Cuando hemos alcanzado el bien que deseábamos o cuando hemos terminado la obra bien hecha, acontece la alegría, pero esta no dura para siempre. Entre ver la alegría como pasión, emoción, sentimiento y estado de ánimo, García Hoz se decanta por las dos últimas, y así afirma que “la alegría es un estado de ánimo, satisfactorio y expansivo, promovido por el consentimiento racional de la posesión o la esperanza de un bien”⁵⁰⁶. Y por encima del encuentro con el bien, lo

⁵⁰⁴ “Al apuntar a Dios como último fin, la *sindéresis* es acompañada por la alegría, afecto positivo que alcanza en ella gran intensidad”. POLO, L., *Epistemología, creación y divinidad*, p. 137.

⁵⁰⁵ *Ibíd.*, p. 77.

⁵⁰⁶ *Ibíd.*, p. 84.

que provoca alegría en el espíritu es el encuentro con el la persona amada.

Desde luego la alegría se sitúa por encima del placer sensible, y así escribe García Hoz: “placer y alegría son complacencia, satisfacción, pero según se dijo, mientras el placer se queda en lo sensible, alegría es complacencia de orden espiritual nace de la posesión de un bien compatible con la dignidad humana, justificable por la razón”⁵⁰⁷. Si la alegría guarda relación con la razón, aquí entrará en juego la tarea del educador. Tarea que consistirá en ayudar a perfeccionar la inteligencia con la finalidad de que la ésta sepa distinguir entre bienes reales y falsos, o a elegir a la voluntad entre diferentes bienes en función de lo que se adecue a la intimidad personal de cada quién. Sin embargo, para García Hoz no será suficiente con que la persona conozca el bien o elija entre diferentes bienes, sino que después tiene que realizarlo, que ponerlo en práctica, entrando en juego la voluntad.

Por tanto, el educador no solamente debe velar por el perfeccionamiento de la inteligencia para que de cada vez conozca más y mejor, sino que también ayudará al educando en el perfeccionamiento de la voluntad, para que cada vez quiera más y mejor. En síntesis, “se puede resumir la actuación educativa en orden a la alegría como la ayuda a la persona humana con el fin de que desarrolle su inteligencia para descubrir el bien y su voluntad para realizarlo. Cualquier perfeccionamiento de la inteligencia y la voluntad, resulta, por tanto, un factor de la educación para la alegría. Está dicho implícitamente que hacia ella se encamina todo el proceso de la educación”⁵⁰⁸.

⁵⁰⁷ *Ibíd.*, p. 93.

⁵⁰⁸ *Ibíd.*, p. 97.

La pregunta que cabría hacerse aquí sería: ¿cómo se perfeccionan dichas potencias? Y la respuesta la podremos encontrar en las aportaciones de Polo: la inteligencia se perfecciona a través de hábitos intelectuales y la voluntad a través de las virtudes. Más aún, las perfeccionamos o les añadimos perfección porque la persona que somos no se reduce a ellas. Además, la persona no las perfecciona directamente, sino que se sirve para ello de un instrumento nativo: la *sindéresis*. Esto equivale a decir que lo que entra en juego no es sólo la esencia humana, sino también el acto de ser personal, que lejos de estar separada de su esencia se vincula a ella mediante tal hábito nativo.

Hasta aquí hemos intentado explicar el concepto de alegría en relación a la educación situándonos en un plano teórico. Ahora bien, regresando a la práctica educativa, García Hoz concentrará los grandes medios para educar en la alegría en el trabajo y la convivencia.

Al abordar el trabajo, García Hoz habla de la gran relación que guardan trabajo, generosidad y sinceridad y, en consecuencia, con las habilidades sociales. Por otra parte, para que el trabajo pueda ser fuente de alegría, deberá verse como algo bueno para nosotros, como un bien. Relaciona trabajo con obra y, para que ésta nos pueda proporcionar alegría, deberá ser una obra bien hecha. “Si el resultado del trabajo es una obra, el resultado de un trabajo perfecto será una obra bien hecha. Por este camino llegamos a la conclusión de que la obra bien hecha es el medio de que el trabajo sea fuente de alegría y al mismo tiempo factor operativo fundamental en la educación”⁵⁰⁹. Este planteamiento es correcto, pero le cabe el añadido poliano de que el trabajo bien hecho, las obras, reportan más alegría cuando son aceptadas por la persona amada. Ver esto es fruto de vincular el trabajo

⁵⁰⁹ *Ibíd.*, p. 112.

con el amar personal, trascendental, y verlo como un don fruto del dar personal humano, y como don que acepta el amante. De ese modo se ve que el trabajo es fruto del amor, manifiesta el amor ('obras son amores...') y se encamnia al amor. También se ve que la mayor alegría se da cuando la aceptación de nuestras obras laborales corra a cargo de la aceptación divina, pues no sólo realza el valor de nuestros dones, obras, sino que nos eleva personalmente.

Como el concepto de trabajo es muy amplio, y no nos podremos extender en él, sí consideramos oportuno detenernos en su doble sentido: de un lado nos encontramos con un sentido práctico que se refiere al resultado de una acción, pues tenemos una obra bien realizada técnicamente y bella; por otro lado, tenemos el sentido moral, una obra bien hecha en el ámbito moral es aquella en la que hay bondad en la intención, en el desarrollo y en el servicio real a la persona, y esto no sólo en el servicio que damos a otras personas, sino también en el beneficio que eso nos reporta a nosotros, pues si no nos ayuda a perfeccionarnos a nosotros mismos en el ámbito de la esencia, la obra no podrá ser considerada como fuente de alegría.

Por otra parte, y en el ámbito escolar, sobre todo se hablará de obra completamente bien hecha cuando ésta se ha manifestado al exterior en forma material: "la obra bien hecha alcanza o desarrolla todas sus posibilidades educativas cuando se manifiesta en un resultado objetivo y perceptible"⁵¹⁰.

Otro factor a tener en cuenta en este ámbito es que para que la obra bien hecha sea portadora de alegría se exige que vaya acompañada, por parte de la persona que la realiza, del conocimiento de que se ha obrado bien. Como educadores, por tanto, tendremos la misión

⁵¹⁰ *Ibíd.*, p. 116.

de ayudar a nuestros alumnos a que realicen bien sus obras en el doble sentido explicado tanto a nivel práctico como a nivel moral, y que sean conscientes de su bien obrar; sólo así se conseguirá que ellos perciban el trabajo como un bien y en consecuencia que dicho trabajo sea fuente de alegría.

Entrado en el segundo medio para la educación en la alegría, esto es, en la convivencia, cabe decir en primer lugar que la educación aquí entra en juego al distinguir el hecho de tener personas alrededor como objetos y el hecho de convivir con ellos, es decir, el hecho de establecer relaciones con estas personas. Al convivir, las personas compartimos, ponemos en común; es lo que llamamos comunicarse. Este participar en las vidas de las demás personas requiere también cierto aprendizaje y perfeccionamiento. A través de la educación se puede pasar de un simple vivir uno al lado del otro a relacionarme con él compartiendo conocimientos, gustos, sentimientos, y prestarnos ayuda mutua.

El hábito de la sabiduría nos permite conocernos a nosotros mismos y notar que nuestra intimidad está abierta cognoscentemente a la intimidad de las demás personas; por tanto, este hábito no sólo permite conocernos a nosotros mismos como personas, sino que también permite que conozcamos a los demás como personas distintas. A partir de este conocer caemos en la cuenta que la otra persona también es una intimidad singular y distintita a la mía. Al descubrirnos como co-existentes y como amar personal, descubrimos que no estamos llamados a encerrarnos en nosotros mismos, sino que somos apertura, una apertura que es un don para los demás.

Vislumbramos que podemos aportarles algo, que requerimos de ellos para perfeccionarnos, y que ellos también esperan de nosotros nuestra ayuda. De aquí nace la responsabilidad, la respuesta

personal, y derivadamente, aquello que han denominado muchos autores como ‘conciencia social’.

Tanto la familia como el colegio, y de un modo más profundo la primera, por ser el ámbito en el cual a la persona se la acepta más que tal como es por su ser, se convierten así en los ámbitos por excelencia para el desarrollo de las habilidades sociales, puesto que es en la familia y en el colegio donde los educandos y educadores convivimos la mayor parte del tiempo. En ese campo será pieza clave el perfeccionamiento de la voluntad a través de la adquisición de las virtudes: justicia, generosidad, etc. “La formación para la convivencia tiene su objetivo final en la promoción y refuerzo de los hábitos sociales”⁵¹¹. Y en otro momento, señalará que “educar para la convivencia es preparar para la paz y a la vez preparar para la contención de la lucha”⁵¹².

La alegría, por tanto, como estado de ánimo tras la consecución de un bien, será consecuencia de la educación; una alegría que implica el perfeccionamiento de la inteligencia para ver bienes reales, así como también el perfeccionamiento de la voluntad para poder realizarlos de la mejor manera posible. Es aquí donde entra en juego el papel del educador como la ayuda para poder perfeccionar lo que Polo ha llamado *esencia* humana. Se trata de que la persona humana vaya perfeccionando su naturaleza dada, en concreto, sus dos potencias inmateriales, la inteligencia con hábitos y la voluntad con virtudes.

Los dos grandes medios para desarrollar la educación en la alegría serán, por una parte el trabajo como obra bien hecha, que tiende

⁵¹¹ *Ibíd.*, p. 139.

⁵¹² *Ibíd.*, p. 141.

a la perfección tanto a nivel externo de obra material como a nivel interno, es decir, que perfecciona a quien la realiza y, por otra parte, la convivencia, la capacidad que posee el ser humano, como apertura que es, de implicarse con las demás personas siendo receptor y portador de ayuda mutua.

Ahora bien, aunque la alegría será el resultado de la acción educativa, sin embargo, como cada persona es singular, cada una la alcanzará de distinto modo. Este alcanzarla se nos presenta un poco dificultoso, pues cómo puede ayudar a alcanzarla un profesor que tiene muchos alumnos. Esta cuestión que se nos plantea es la que intentaremos explicar en el último punto de nuestra exposición.

2. LA EDUCACIÓN PERSONAL: LEONARDO POLO

En este capítulo nos hemos centrado, básicamente, en lo que un experto en educación, García Hoz, entiende por educación personalizada y cómo alcanza a la persona. También se ha visto como la educación ayuda a la persona a crecer y a alcanzar su propio fin, que de algún modo es el mismo fin de la educación; si ésta se dirige a personas. En este epígrafe trataremos de vislumbrar como entiende Polo esa educación personal, aunque las bases y el fundamento de esa educación personalizada en Polo ya ha sido bosquejado en capítulos anteriores al exponer el meollo de su antropología.

De acuerdo con lo visto, debemos de tener presente que, de acuerdo al modo en que Polo entiende el hábito de la sabiduría, cada persona puede conocerse como tal; esto es, puede descubrir que está íntimamente conformada por cuatro *trascendentales* personales. La persona se alcanza como criatura y, aunque el quién que somos cada

uno se nos va desvelando poco a poco –sin llegar a tener un conocimiento completo de nosotros mismos– mientras vivimos sí podemos descubrir que nuestro ser es *co-existencia, libertad, conocer y amar*.

La educación personalizada es posible en Polo gracias al hábito de la sabiduría. Si, como veíamos, la educación personalizada consiste en “la capacidad de un sujeto para formular y realizar su proyecto personal de vida”, es necesario primero que la persona se conozca como persona. Una vez que se ha conocido como tal, a la luz de lo que va desvelando, la persona formulará ese proyecto; en la formulación no debieran entrar los educadores, ya que es algo que pertenece a la intimidad de cada quién.

Estamos en el nivel más íntimo, en lo que se ha conocido durante mucho tiempo como conciencia, pues ahí solo hay espacio para la persona y su Creador. Será en la realización de dicho proyecto y, por tanto, como realización, en la manifestación cuando aparezca el educador como la ayuda para llevar a cabo dicha realización.

El hábito de la sabiduría permite aportar solución a algunos de los problemas nucleares que plantea la educación, cuando se cae en la cuenta de que una cuestión muy básica, y se tiene siempre presente en el proceder educativo, es que el profesor ha de ser consciente de que lo es de personas⁵¹³.

No es nuestro cometido de este trabajo adentrarnos en esas dificultades, pero aludir a ellas nos servirá para ver qué implicaciones tiene el hábito de la sabiduría en el campo de la educación. En cuanto a uno mismo, el hábito de sabiduría nos permite conocernos íntimamente, pues con él alcanzamos nuestra intimidad. Dicha intimidad es distinta a la del resto de las intimidades. Descubriremos concreta-

⁵¹³ Cfr. SELLÉS, J. F., “Profesor de personas”, pp. 123-138.

mente que somos personalmente abiertos, abiertos a las personas creadas e increadas (recuérdese las tres dimensiones de la coexistencia). Respecto a las demás personas, estamos abiertas a ellas. En tal apertura Sellés distingue entre una apertura libremente dependiente (apertura a las persona a la que debemos el ser personal) y apertura libremente vinculada (apertura a las personas que como nosotros no nos hemos dado el ser personal).

Por último, respecto a la tarea educativa personal, si gracias al hábito de la sabiduría cada quién alcanza los cuatro trascendentales personales, en la acción educativa el que educa se verá como coexistente y libremente abierto al educando, apertura que le permitirá el conocimiento y el amar a la otra persona. Esto sólo será posible si a su vez el educando también se ve por su parte como co-existente y libremente abierto a su educador; cognoscente y amante. Una educación personal solo será posible si ambos, educadores y educandos, se acepten como personas y se amen, y esto sólo es posible en la medida que se vayan descubriendo como personas.

El educador ayudará como potenciador de la perfección de la inteligencia y de la voluntad; potencias inmateriales necesarias para la manifestación del proyecto personal. El perfeccionamiento de ellas a través de hábitos y virtudes es lo que se denominó “esencialización”, que estará al servicio de la persona que cada uno es. Se trata de perfeccionar la inteligencia y la voluntad para poder manifestar mejor la persona que cada uno es. Perfeccionar la inteligencia para conocer más y mejor; la voluntad para elegir entre bienes verdaderos y bienes falsos, para querer más y mejor, para manifestar el amar que cada uno es.

Por tanto, la educación deberá dirigir su mirada a la persona. En la acción educativa se deberá tener en cuenta “que lo que se da en

la esencia humana deriva de la persona humana”⁵¹⁴. El educador, por tanto, deberá aunar todos sus esfuerzos en ayudar al educando a que éste manifieste la persona que es, que su esencia pueda llegar a “alcanzar” a la persona. “Aunque hablar de este alcanzar es conjeturar, me atrevo a decir que la esencia humana llegará a ser solidaria con la persona”⁵¹⁵.

Cuando García Hoz nos propone la educación personalizada como la capacidad para formular y realizar el proyecto personal de vida, nos propone a la vez un doble sentido de la educación. Por una parte, el descubrimiento de ese proyecto de vida, sentido personal que alcanza cada persona, y por otra, la realización de ese proyecto, realización que se manifestará en una comunidad determinada, sentido social. Ahora bien, ampliando la afirmación de García Hoz con las aportaciones de Polo, si la persona es co-existencia y uno de los tipos de la co-existencia es la co-existencia con los demás, los dos sentidos de la educación personalizada se dualizan. Perfeccionamos inteligencia y voluntad para conocer más y mejor y en última instancia para amar a los demás.

De ahí que se pueda afirmar que “Víctor García Hoz señala el fin de la educación personalizada, partiendo de la doble vertiente que tiene la vida del hombre: realización de la persona y desarrollo

⁵¹⁴ IZAGUIRRE, J. M., MOROS, E., “La acción educativa según la antropología trascendental de Leonardo Polo”, *Anuario Filosófico*, 197 (2007), p. 55. En la página siguiente se añade: “nuestra verdad fundamental es que somos personas y que la educación debe orientarse desde aquí. Sólo así la esencia humana podrá alcanzar la persona humana”.

⁵¹⁵ POLO, L., *Antropología trascendental II*, p. 241.

social de ésta”⁵¹⁶. Por lo mismo, la educación debe promover la responsabilidad y las virtudes sociales, pues el hombre necesita de las demás personas para poder crecer en el ámbito de la esencia, ya que, como dice Polo, “el hombre es perfeccionador perfectible”⁵¹⁷. Perfeccionador, pues cada quien perfecciona aquello que trabaja, a lo que añade, pues trabajar es añadir; pero también es perfeccionable en la medida en que esas mismas acciones que ejerce redundan en beneficio propio intrínseco, en hábitos y virtudes; con todo, para acrecentar estas últimas el hombre requiere de los demás, pues como recuerda Polo somos esencialmente sociales y necesitamos de la interacción con los demás para perfeccionar nuestra voluntad. “El hombre es esencialmente social. Y eso quiere decir, por lo pronto, que la sociedad permite y ha de favorecer el crecimiento moral, es decir, el perfeccionamiento de la voluntad que el hombre aislado apenas podría conseguir. Sin interactuar sería muy difícil adquirir virtudes. En suma, aunque la esencia del hombre es tan plural como las personas, su naturaleza es común y es moralmente perfeccionada por la interacción”⁵¹⁸.

2.1. *La educación como manifestación de amor*

De acuerdo con la ampliación de los trascendentales, propuesta por Polo, hemos de recordar que el amar es el trascendental superior de la persona humana. Y ese amar se dualiza con el conocer. Una

⁵¹⁶ COLOM, A., *Lectura del discurso pedagógico actual*, Palma, Embat, 1979, p. 186.

⁵¹⁷ Cfr. POLO, L., “Ética socrática y moral cristiana”, *Anuario Filosófico*, 40/3 (2007), p. 559.

⁵¹⁸ POLO, L., *Antropología trascendental I*, pp. 198-199.

dualidad en la que el amar es el miembro superior y el conocer es miembro inferior de esa dualidad. Lo que precede indica que conocemos para amar más; de ahí que no podemos amar a quien no conocemos. El conocimiento es clave en cualquier relación de amor. En muchas ocasiones estas afirmaciones se han aplicado al hablar de las relaciones interpersonales. Con todo, si de las relaciones entre dos personas afirmamos que no pueden amarse si no hay conocimiento mutuo; del mismo modo podremos afirmar que no podremos amarnos si antes no nos conocemos.

Ahora bien, es importante aclarar qué entendemos por amarse a uno mismo, pues esto podría crear mucha confusión. De acuerdo con la coexistencia, este amarse consistirá en aceptarse como criatura, es decir, en entenderse desde Dios. Amarnos a nosotros mismos significará que aceptamos el amor con el que somos amados. Desde aquí podremos descubrirnos como don, como regalo, y sólo desde este descubrimiento podremos entregarnos, darnos a los demás. De ahí que, como afirma Polo, “aceptar no es menos que dar”⁵¹⁹ en el sentido que para conocernos como don primero debemos aceptar que somos amados, aceptados por Dios. Cuando el hombre se sabe amado es cuando puede comenzar a amar.

Ahora bien en el hombre el amor como don reside en sus obras, lo cual indica que el amar personal humano debe ser manifestado: “en el orden trascendental el dar humano se destina a la aceptación divina, pero el don no pertenece al orden trascendental sino que está en el orden esencial”⁵²⁰. En el hombre el amor reside en la manifestación de ese regalo que cada uno de nosotros somos, para manifestar este amor se deberá dar la esencialización, el crecimiento, el perfec-

⁵¹⁹ *IBID.*, p. 212.

⁵²⁰ *Ibid.*, p. 215.

cionamiento de la inteligencia y de la voluntad a través de hábitos y de virtudes convirtiéndose dicho perfeccionamiento en el objeto de estudio de la educación.

Hablar de una educación personal significará, por tanto, hablar de *dar*, de *aceptar* y de *don*. Partiendo de la aceptación personal de cada quién, atenderemos al perfeccionamiento de la esencia humana, para que cada quién pueda realizar su proyecto personal de vida. De ahí que, de acuerdo con Sellés, “la educación personal se puede describir como aceptar a cada quién como quién es y como está llamado a ser y correlativamente en dar a cada quién lo pertinente para que siga su propio camino personal”⁵²¹.

El perfeccionamiento de la esencia humana no se da sin más, sino con un sentido, con la finalidad de que cada persona pueda ir manifestando el camino que está llamado a seguir. Por tanto, la educación que no atiende a las singularidades de cada persona podría considerarse reductiva, pues no parte de la aceptación de cada educando. De otro lado, respetar esta singularidad nos permitirá educar respetando la libertad. Educaremos no desde la imposición, sino desde la sugerencia, desde la propuesta.

Por otro lado, la educación personal que parte de la aceptación de cada educando se entiende como ayuda a crecer, en el sentido que se pretende el crecimiento de la esencia humana, personalizándola en cada caso, esto es, ayudar a cada quién a manifestarse como la persona que es y para lo que ha sido creada.

La clave de la educación personal será la aceptación del acto de ser personal. Primeramente el educando deberá aceptar quién es, para aceptar así la ayuda del educador. Éste, a su vez deberá ser

⁵²¹ SELLÉS, J. F., *Antropología para Inconformes*, p. 349.

aceptado por el educando para poderle ayudar. Por otra parte, el educador deberá aceptar el ser personal novedoso e irreplicable del educando. Quien no acepta tal ser no podrá ayudar a los demás a ser el ser que está llamado a ser. La educación será así manifestación de amor en la medida que se acepta a la persona y se la ayuda a ser la persona que está llamada a ser.

2.2. *Educación familiar*

Puesto que es en la familia donde se ama más a las personas, pues es en ella donde se puede dar más aceptación, será ella la primera escuela. Por eso, para Polo, la familia se convierte en escuela de la afectividad, de la imaginación, de conocimientos, de virtudes. Escuela donde cada persona irá conformando la personalidad. Es la familia la primera escuela, porque si la clave en la educación es el aceptar personal, es en el núcleo familiar donde se da más aceptación personal. Por otra parte, en la familia no sólo se engendran hijos como se engendran el resto de los animales, sino que “los padres los generan, los crían y los educan”⁵²².

Es en la familia donde mejor se educará si en el seno de ella, el hijo nace como fruto del amor de los esposos. El amor al hijo, explica Polo, debe ser continuación del amor al esposo o a la esposa. “¿Cuál es el requisito básico de una buena educación?, ¿cómo se educa mejor? Según lo dicho, cuando el amor al hijo es una prolongación del amor entre los esposos. En cambio, es peor cuando el amor al hijo desune o deja en segundo lugar el amor entre los esposos”⁵²³.

⁵²² POLO, L., *Ayudar a crecer*, p. 87.

⁵²³ *Ibid*, p. 90. Esto que podría parecer tan obvio no está exento de hacerse realidad en muchas familias, en padres que se dedican a jugar con los hijos

Puesto que el hijo es del padre y de la madre, la mejor educación será la educación en la que colaboran ambos progenitores. Será aquella educación que nace del amor y se encamina al amor. Educación que irá encaminada a que el hijo sea más capaz de amar, de entregarse. Esto se conseguirá tras el perfeccionamiento de la inteligencia y de la voluntad, y requerirá primeramente de la educación de la afectividad.

Polo lo explica así: “lo primero que se debe educar son los afectos, los sentimientos. Los afectos se educan sobre todo en la niñez, hasta los diez u once años. En la adolescencia se suelen producir crisis afectivas, y son los padres quienes tienen que colaborar para que sus hijos las resuelvan. En el ser humano, repito, el equilibrio afectivo es un requisito indispensable para que se despliegue su espíritu, para que se desplieguen las grandes facultades espirituales: la inteligencia y la voluntad”⁵²⁴.

Para poder perfeccionar la inteligencia y la voluntad primero tiene que darse un desarrollo en el ámbito de la afectividad; ésta debe también ser educada. Antes de la adquisición de hábitos deberán educar los sentimientos⁵²⁵. Tener orden en los sentimientos es punto clave para el crecimiento en virtudes, ya que, de acuerdo con Polo,

a enseñarles ciertos conocimientos, mientras que las madres se dedica a la cocina, al cuidado de la ropa y de la casa, el esposo se olvida que es esposo. O tal es el caso de madres que son sumamente proteccionistas, que asume ella sola el rol de educadora olvidándose que ante todo es esposa. Ser padres cabría decir aquí es consecuencia de ser esposo y no viceversa.

⁵²⁴ *Ibid.*, p. 94.

⁵²⁵ Evitar que el hijo haga juicios a favor de la madre y en contra del padre, o viceversa será punto muy significativo para de vital importancia serla la comunicación entre ambos progenitores y su amor mutuo cediendo un poco ambas partes también en cuestiones educativas.

“la educación de los afectos o sentimientos tiene por tanto el sentido de preparar para la educación de las virtudes”⁵²⁶. Cuanto mayor sea la organización de los sentimientos en el hijo más fácil resultará el crecimiento, por ejemplo, en la virtud de la fortaleza o la templanza⁵²⁷.

La familia será, por tanto, considerada como fuente de educación primordial. La educación recibida en el seno de ella redundará en beneficio del colegio al cual acudan sus miembros. Si en las familias se da y se recibe una buena educación, la que nace del amor y a él se encamina, el colegio podrá desempeñar sus verdaderas funciones que se podrían resumir en educar para el trabajo bien hecho (sentido más individual) y, a la par, para la convivencia (sentido social) y aún más, para el amor familiar.

No son pocos los casos en los cuales, por desgracia, la escuela debe asumir roles propios de la educación familiar hasta tal punto que podríamos llegar a afirmar que la crisis en el ámbito escolar son crisis del ámbito familiar. Pero el colegio debe entenderse como una ayuda a los padres en el proceso educativo de sus hijos, no como una suplantación de ellos. Dicha ayuda no debe sustituir la educación que reciben desde casa, pues lo primero es la educación familiar. La educación escolar se entenderá como continuación de la educación que padre y madre dan a sus hijos. De ahí que, como señala Sellés, “el colegio (o la institución escolar que haga sus veces) es dual respecto de la familia, y es mejor colegio no cuanto más inglés o matemáticas enseñe (...), sino cuanto más se dualice con cada

⁵²⁶ *Ibid.*, p. 96.

⁵²⁷ Cfr. POLO, L., “La voluntad y sus actos (II)”.

familia. La familia es raíz y fin del colegio. El colegio es para las familias, no a la inversa”⁵²⁸.

Por tanto, el Estado debería garantizar a todos los padres que pudiesen elegir el centro educativo que consideren que más se acomoda a la educación familiar que sus hijos reciben. Por otra parte, que la familia se acomode con el colegio no significa que los padres tengan una ‘educación a la carta’, en el sentido que tengan potestad máxima dentro del centro educativo, sino que significa que el colegio prestará su ayuda a la familia en la educación de sus hijos sin olvidar que es la educación familiar la primera. Cada colegio, ejerciendo su libertad, reflejará su propio ideario en los documentos del centro. Y, de acuerdo con ese ideario, cada familia debería poder elegir el centro educativo para sus hijos.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

Desde las aportaciones de Polo, educar es aceptar y, en consecuencia, dar. No aceptar la singularidad de cada uno de los alumnos, lleva a cercenar la educación personalizada. Ahora bien, requisito básico para que el profesor pueda cultivar la mente de sus alumnos introduciendo nuevos conocimientos o le ayude a crecer en virtudes es que el alumno acepte la ayuda prestada por el profesor.

El alumno que no acepta, rechaza el don que el profesor le otorga. Ahora bien, ningún profesor debe dejar de dar ante una situación similar. La razón es bien sencilla y se desprende de lo que se ha venido señalando: si un profesor no ofrece no ama. El ofrecimien-

⁵²⁸ SELLÉS, J.F., *Antropología para Inconformes*, p. 351.

to que todo profesor lleva a cabo ha de hacerlo para quienes lo acepten. Por esa razón, aunque pueda parecer paradójico, un profesor nunca debe dejar de dar -ofrecer- pues siempre hay alguno que acepta dicho ofrecimiento.

Desde la perspectiva del alumno, cabe señalar que su aprendizaje es directamente proporcional al nivel de aceptación de lo que le es ofrecido por el profesor. Siempre cabe un aprendizaje personal, que a la postre resulta mucho más difícil y costoso.

Del mismo modo, sólo si el educando es aceptado puede aprender, de ahí que “lo primero en la educación tampoco sea dar sino aceptar. Aceptar es estar cada vez más abiertos personalmente, es decir estar abierto co-existencial, libre, cognoscitiva y amorosamente”⁵²⁹.

La educación es manifestación del amor personal, porque tanto educar como aprender son aceptar y dar y éstos son amar. Quien más ama es quien más educa. En el sentido de que quien más acepta a las personas es quien mejor las comprende y, por tanto, quien las conoce como únicas e irrepetibles. En consecuencia, “quien más ama es quién intuye la persona que es cada quién, es decir, qué proyecto es cada quién como persona. Por eso, quien más educa ayuda a descubrir el sentido de la vida de cada quién y a encauzar esfuerzos en orden a la consecución del fin propio de cada persona”⁵³⁰. Para ello se debe ejercitar el hábito de sabiduría. En segundo lugar, para ayudar a realizar el proyecto, se debe ejercitar el hábito de la *sindéresis*, pues sólo esto conoce como cada persona modula la naturaleza co-

⁵²⁹ *Ibid.*, p. 354.

⁵³⁰ *Ibid.*, p. 355.

mún humana que tiene a su disposición. Sólo desde esta aceptación y donación encontramos las claves del “ayudar a crecer”.

CAPÍTULO V. LA FAMILIA: PRIMER ÁMBITO DE EDUCACIÓN PERSONALIZADA

Introducción

Hasta ahora hemos visto que lo propio de la educación es ayudar a crecer. Pensamos que es de gran utilidad a la educación la propuesta antropológica de Polo, pues ésta se centra en el carácter personal, y lo propio de la educación es que es de personas. Entender adecuadamente quién es la persona nos ayuda sobremanera para entender no sólo la educación, sino cómo llevarla a cabo. Y esto porque la educación es *práxis*.

Desarrollados los aspectos más significativos de la propuesta de Polo, vimos cómo se lleva a cabo el crecimiento, en la medida en que la persona es un ser inacabado. Ahí la educación juega un papel esencial para el logro de su finalidad. Como aspecto clave de ese crecimiento nos centramos en la virtud y vimos tanto el componente material como el componente formal de la virtud.

A continuación, abordamos qué entienden García Hoz y Polo por educación personalizada. Se ha visto que hay una similitud en los planteamientos, reforzados en Polo por su propuesta antropológica que, de algún modo, subyace en lo sugerido por García Hoz.

En este capítulo, abordaremos una cuestión que es clave como ya quedara de manifiesto al tratar del componente material de la virtud. En ese momento se vio que la afectividad, la educación afectiva,

es lo propio y genuino de la familia, en cuanto proporciona normalidad afectiva. ¿Por qué es importante esta cuestión? Sencillamente porque la afectividad nos dispone para la adquisición de hábitos que permiten la consolidación de las virtudes y facilitan así el crecimiento en humanidad de la persona, es decir, su esencialización. Facilitar esa disposición es clave y para eso hemos de volver, al final de este trabajo, la mirada al ámbito que lo proporciona: la familia.

Esta es la razón por la que se suele decir que la familia es el ámbito primero en el que se lleva a cabo la educación personalizada (educación personal). Inicialmente describiremos los rasgos característicos de lo que entendemos por familia; posteriormente veremos cómo esa educación personalizada –que tiene como tarea fundamental la de ayudar a descubrir a cada miembro de la familia su sentido personal– se llevará a cabo en la familia a través de la amistad, pues de acuerdo con Sellés, la mayor prueba de solidaridad consiste en ayudar a cada quién a descubrir su verdadero nombre, nombre que sólo se conoce en familia⁵³¹. Finalmente nos centraremos en los fines de la familia.

1. RASGOS CARACTERÍSTICOS DE LA FAMILIA

Antes de pasar a describir algunos rasgos característicos de la familia cabría preguntarnos ¿qué es la familia? Valga como respuesta la definición que da Sellés: La familia es unión personal (libre, cognoscente y amorosa, por tanto) estable de por vida entre dos perso-

⁵³¹ Cfr. SELLÉS, J. F., “La familia como origen y fin de la solidaridad”, *Anthropotes*, 8/XXIV (2009) 2, pp. 413-431.

nas de distinto sexo abiertas naturalmente a tener hijos⁵³². La familia así entendida no es un constructo de la sociedad, sino más bien una realidad natural.

Desde que el hombre es hombre se une a la mujer para procrear y mantener la especie. Dicha visión siendo totalmente cierta, es la concepción más básica para entender la familia. El resto de los animales también se aparean, machos y hembras, para perpetuar la especie. Pero éstos no conforman una familia. ¿Por qué? En el caso del ser humano, el apareamiento no sólo se da por motivos biológicos, ni tampoco sólo por motivos sociales; es decir, porque conviene que se organicen así las sociedades, o que el hombre cumpla unos roles y la mujer otros. Se trata de una unión *personal* cuyo vínculo unitivo es el *amor personal*, no existente en los animales; ni tampoco en las manifestaciones sociales humanas, regidas por la *ética*, cuya virtud vértice, si bien es la *amistad*, es inferior y de otro orden al *amar personal*.

En efecto, la amistad es una virtud propia de la voluntad, mientras que el amar es íntimo, trascendental. Dicho de otro modo, la amistad es la perfección de una potencia que pertenece a la *esencia* humana, mientras que el amar personal es del *acto de ser personal*. El origen y fin del matrimonio es, pues, el amar personal. Aceptamos unirnos amorosamente a una persona determinada para entregarnos, para darnos, pues somos un amar personal llamado precisamente a aceptar amor, a dar amor y estar abiertos al don amoroso por excelencia, el hijo.

⁵³² SELLÉS, J. F., "Familia y empresa", *Complejidad y organizaciones*, San Juan (Argentina), ed. EFU, 2010, pp. 219-249.

Fruto de la entrega mutua entre esposo y esposa es el don que se genera de esa donación amorosa: el hijo. El hijo debe ser entendido como la prolongación del amor de los padres. Así lo expresa Polo: “El amor de los esposos entre sí y el amor de los esposos al hijo no son muy separables, porque los padres reconocen su mutuo y propio amor en el hijo; el hijo es obra común. El hijo es tanto del padre como de la madre; lo es unitariamente. En él los esposos se unen, por eso los teólogos dicen que el hijo es fruto del amor”⁵³³.

Los padres dan la vida biológica al hijo, pero aceptan (aceptar es superior a dar) la persona novedosa e irrepetible del hijo, que es don divino. Tarea primordial de los padres, como veremos a lo largo del capítulo, será no sólo la crianza de dicho hijo, sino su educación, que, como hemos intentado desarrollar a lo largo de esta investigación, se trata de un “ayudar a crecer”.

A la luz de la *Antropología trascendental* de Polo, Sellés propone unos rasgos característicos de la familia⁵³⁴:

a) *Aceptar la desigualdad*. Esto es, aceptar a cada quién como quién es; aceptar a cada persona como única e irrepetible. Dicho de otro modo: dejar ser al ser. Este punto es fundamental para la convivencia diaria entre esposo y esposa, y asimismo entre padres e hijos. La gran mayoría de las rupturas tienen su origen en el olvido o conculcación de este punto, pues no son pocas las personas que más o menos inconscientemente intentan imponer al otro su modo de ser; pero el amor no es impositivo, sino ‘aceptativo’. Esta aceptación es posible porque somos capaces de conocernos a nosotros mismos y

⁵³³ POLO, L., *Ayudar a crecer*, p. 89.

⁵³⁴Estos rasgos son los que propone Sellés, en su artículo “Familia y empresa”.

advertir que nuestra intimidad está abierta a la intimidad de los demás y, por consiguiente, podemos alcanzar a conocer en cierto modo el sentido personal de cada quién, o sea, al otro como persona distinta, como otra intimidad con un sentido nuevo. Por tanto, si cada miembro es una intimidad única e irrepetible, no servirá, a la hora de educar, mantener la misma receta para todos. En la familia las diferencias se convierten en riquezas, porque cada miembro aporta al núcleo familiar distinciones que tienen su origen en la distinción propia de cada ser personal. Polo entiende que cada ser humano es único e irrepetible, pues es su núcleo personal, su intimidad más profunda la que es única e irrepetible. De ahí que cada persona sea novedad para la historia: "la novedad es una de las características intrínsecas de la condición humana"⁵³⁵. Aceptar a cada quién como la persona que es sin quererle imponer un modo de ser distinto será rasgo distintivo de la familia.

b) *La estabilidad* es rasgo fundamental de la familia porque en todos sus miembros existe una dimensión nuclear estable que les asimila, a saber, la *filiación*. En efecto, no todo ser humano es padre o madre, pero sí que todos somos hijos. Tener esto en cuenta es imprescindible de cara a la educación. Saberse hijo irrepetible lleva de la mano a los padres a educar a sus hijos como novedosos e irrepetibles. En consecuencia, crecer en entornos educativos estables será indispensable para que el hijo o la hija desarrollen una personalidad sana y vayan creciendo en seguridad. Pues, como afirma Polo, "como el niño quiere a su padre y a su madre, la desunión de ambos, la desaparición del amor entre sus padres le duele mucho, hasta el punto de producirle "traumas", como lo suelen llamar los psiquiatras"⁵³⁶.

⁵³⁵ POLO, L., *La persona y su crecimiento*, p. 12.

⁵³⁶ POLO, L., *Ayudar a crecer*, p. 93.

La estabilidad no sólo hace referencia al entorno –que no se quiebre la estructura de las personas que se tiene alrededor– sino que también significa que tanto el padre como la madre tienen un proyecto educativo claro para sus hijos y van a la par. La estabilidad, por tanto, no sólo afecta al entorno físico, sino también en las directrices que se lleven a cabo. Es pieza clave para que el hijo vaya desarrollando una personalidad sana, que viva, que experimente en primera persona que el padre y la madre le tratan como hijo porque viven el valor de la filiación, y que vayan a la par, es decir, que lo que diga el padre la madre lo apoya y viceversa, porque de lo contrario el hijo tendrá ideas confusas del tipo ‘mamá es buena porque me da esto y papá es malo porque no me lo da’ pues "la educación es obra de los esposos, y en consecuencia los dos se tienen que ponerse de acuerdo; es decir no puede haber una discrepancia radical o desunión entre ambos y querer educar cada uno por su lado"⁵³⁷. En esa tesitura, crecerá la desconfianza del hijo hacia uno de sus padres y, en consecuencia se sentirá inseguro. Tener una ruta marcada, pensada, hablada por los cónyuges será indispensable para educar a los hijos para que sean felices ya que "no puede tener equilibrio emocional el hijo que cree ser más amado por su madre que por su padre"⁵³⁸.

c) *Fuente de crecimiento*: la familia, al ser el primer ámbito de coexistencia, y ser la coexistencia personal creciente, será fuente de crecimiento. Y eso antes que el colegio y antes que cualquier institución educativa, pues el primer ámbito de crecimiento manifestativo es la familia. En ella no sólo se lleva a cabo un crecimiento biológico o *naturaleza* humana a través de la crianza, sino sobre todo se lleva a cabo un crecimiento en la *esencia* humana, crecimiento que puede favore-

⁵³⁷ *Ibid.*, p. 99.

⁵³⁸ *Ibid.*, p. 95.

cer el crecimiento personal, del *acto de ser* de cada miembro de la familia. La familia es el primer lugar en el que se lleva a cabo la *esencialización* del ser humano, es donde mejor crecemos a nivel de *esencia* con la adquisición de *hábitos* intelectuales y virtudes de la voluntad recordando que ese crecimiento es, como afirma Polo, irrestricto: "el hombre no es una sustancia natural intracósmica: se sale del universo precisamente porque recaba para sí su propia perfección a través de su actividad; y eso de una manera, insisto, irrestricta, hasta que se muere. Un hombre puede estar creciendo en sus potencias espirituales, en sus facultades espirituales, hasta que se muera"⁵³⁹. Por otra parte, es en la familia donde uno es aceptado por ser *quién es* y no sólo sus manifestaciones, y, por tanto, el primer ámbito en el que se le descubre como *persona*, y se le puede ayudar a descubrir su sentido personal. Como indica Sellés, "la sociedad familiar, la básica, no es sólo natural, sino que por encima de eso es esencial y personal. Afecta a la esencia humana porque la familia es el mejor marco donde se humanizan los hombres... Afecta al acto de ser de la persona porque en la familia se acepta a las personas como tales"⁵⁴⁰. Es, pues, ordinariamente en la familia donde cada *quién* va descubriendo su nombre personal, el ser que se es y que está llamado a ser.

d) *En la familia se forma*. Como se ha indicado, en la familia se educa esencialmente, es decir, se ayuda en la perfección de la *esencia*.

⁵³⁹ Cfr. POLO, L., *La esencia del hombre*, Conferencia dictada el 25-XI-1994 en el salón de grados M^a Zambrano de la facultad de filosofía y letras de la universidad de Málaga, y como sexta sesión del curso *La antropología después de Hegel*, organizado por el Grupo de investigación sobre el idealismo alemán de esa universidad. Pro manuscrito.

⁵⁴⁰ SELLÉS, J.F., *Persona, familia y sociedad*, (pro manuscrito) p. 12.

"En el caso del hombre, aun considerado como sustancia natural, la perfección es intrínseca, es decir, el hombre es una sustancia natural capaz de autoperfección. Si la sustancia natural humana es capaz de autoperfección, entonces esa capacidad de autoperfeccionarse, y ese efectivo alcanzar la propia perfección, es justamente lo que yo entiendo como esencia del hombre"⁵⁴¹. Por tanto, las conductas de las personas, sus operaciones tendran doble resultado uno externo y otro interno "al ejercer su actividad esa actividad se queda en sí mismo; es decir, revierte o redundo en la misma naturaleza, en el mismo principio natural perfeccionándolo, llevándolo más adelante, haciéndole en definitiva crecer"⁵⁴². Así como también se lleva a cabo la crianza de la *naturaleza* humana, pues el ser humano nace vulnerable, débil, frágil, y por eso necesita de la ayuda de los demás para ir desarrollándose. Vamos perfeccionando la inteligencia y la voluntad. La familia es fundamental para la esencialización, pues crecemos en virtudes gracias a que co-existimos confiadamente con otras personas. La formación difiere de la instrucción, pues se instruye para conocer más asuntos; ahora bien, se forma, es decir, se ayuda a crecer en hábitos y virtudes para ir manifestándonos de cada vez más como la persona que somos y estamos llamados a ser, es decir para conocer y querer mejor. Ahora bien, para poder educar la inteligencia y la voluntad primeramente los padres deben educar los afectos. Se trata de poner orden entre ellos; dicha educación es de tal importancia que sin ella no se puede educar la inteligencia y la voluntad. La educa-

⁵⁴¹ POLO ,L., "La esencia del hombre", Conferencia dictada el 25-XI-1994 en el salón de grados M^a Zambrano de la facultad de filosofía y letras de la universidad de Málaga, y como sexta sesión del curso *La antropología después de Hegel*, organizado por el Grupo de investigación sobre el idealismo alemán de esa universidad. *Pro manuscrito*, p. 8.

⁵⁴² *Ibid.*, p. 11.

ción de los afectos, de los sentimientos sensibles, es pieza fundamental para posteriores crecimientos. Así lo expresa Polo: "la normalización de los afectos de un ser humano es básica, de tal manera que si falla, tenemos una falta de fundamento para edificar una educación superior, o sea, una educación del intelecto y de la voluntad"⁵⁴³. Dicha educación de la afectividad está relacionada con la estabilidad; padre y madre deben ir a la par, y el amor al esposo o a la esposa debe ser superior del amor al hijo. Quiere con esto señalarse, que aunque se pueda pensar que la decisión tomada por uno de los cónyuges no ha sido acertada, debe ser respetada. Después, claro está, los esposos deben hablar entre sí para que en futuras situaciones semejantes se actúe mejor entre ambos. Esta idea es importante, pues en no pocas ocasiones el nacimiento de un hijo separa a los cónyuges, pues tanto madre como padre ponen al hijo lo primero, descuidando muchas veces de manera inconsciente o sin quererlo la relación entre sí, pero este es un tema que ahora no podemos abordar.

e) *Educación de la afectividad*: como ya se ha indicado en el punto anterior, para Polo un aprendizaje que debe ser clave en la familia es la educación de la afectividad⁵⁴⁴. Antes de la educación o del perfeccionamiento de la inteligencia y de la voluntad, los padres deberán ocuparse de llevar a cabo la educación de los sentimientos, los cuales acompañan al conocimiento sensible. Pues como afirma Polo, "a los padres les corresponde educativamente, ante todo, normalizar los afectos de sus hijos. La normalización de los afectos de un ser hu-

⁵⁴³ POLO, L., *Ayudar a crecer*, p. 94.

⁵⁴⁴ "Si hay solidaridad entre el amor mutuo y el amor al hijo, y la educación está en la línea del amor al hijo, siendo esta línea inseparable de la otra, es decir, del amor de los esposos, entonces, la educación en la familia es fundamentalmente una educación en la normalidad afectiva", POLO, L., *Ayudar a crecer*, p. 93.

mano es básica, de tal manera que si falla, tenemos una falta de fundamento para edificar una educación superior, o sea, una educación del intelecto y de la voluntad⁵⁴⁵. Los sentimientos nos dan información sobre cómo está la facultad sensible⁵⁴⁶ y, por otra parte, tratan la educación afectiva, ya que “los afectos son enormemente importantes, porque si los afectos se desorganizan, entonces todas las otras zonas del hombre funcionarán mal. En cambio, si los afectos son positivos, y están bien matizados, entonces la vida espiritual discurre de una manera adecuada al ser humano”⁵⁴⁷. Un afecto positivo básico será la admiración. Se trata en primer lugar de poner orden en los sentidos externos e internos, así como también en los apetitos sensibles, tanto el concupiscible como el irascible. El primero, el apetito concupiscible, “inclina a buscar lo conveniente y a evitar lo nocivo actualmente percibido”⁵⁴⁸; el segundo, el apetito irascible, “mueve a resistir lo adverso y a conseguir de modo arduo lo conveniente, ausente ahora pero alcanzable en un futuro próximo”⁵⁴⁹. La educación de los sentimientos es la educación de los sentimientos sensibles; dichos sentimientos hacen referencia al modo en que se encuentran nuestras facultades sensibles; en palabras de Sellés: “los sentimientos sensibles son estados de ánimo sensibles”⁵⁵⁰. Por tanto, estos sentimientos dependen de cómo esté dispuesto el órgano de una facultad determinada. Los sentimientos son cambiantes, porque las facultades sensibles no se encuentran siempre en igual estado. De ahí la impor-

⁵⁴⁵ *Ibid.*, p. 93.

⁵⁴⁶ Cfr. POLO, L., *La afectividad, Pro manuscrito*.

⁵⁴⁷ POLO, L., *La afectividad, Pro manuscrito*, p. 14.

⁵⁴⁸ SELLES, J.F., *Antropología para Inconformes*, p. 270.

⁵⁴⁹ *Ibid.*, p. 270.

⁵⁵⁰ *Ibid.*, p. 273.

tancia de poner orden entre ellos y de educarlos en función de lo superior, la persona, pues no podemos reducir a la persona a sus sentimientos. En efecto, no parece oportuno que el ser humano tome decisiones importantes en su vida atendiendo única y exclusivamente a sus sentimientos, pues éstos son cambiantes. Si la tarea de los padres es ayudar a descubrir el sentido último del hijo y dotarle de instrumentos para realizarlo, como veremos a lo largo de éste capítulo, el primer escalón que deben ascender es el de educar la afectividad, para conseguir en ella cierta estabilidad, pues sólo a partir de ésta podremos ir ascendiendo en educar la inteligencia y la voluntad y, posteriormente, llevar a cabo una educación personal. Cabe recordar, sin embargo, que la educación afectiva no es sólo educación de los sentimientos, sino que deberemos subir un escalón más, ya que los sentimientos no son exactamente los afectos del espíritu: "los sentimientos no son igual que los afectos"⁵⁵¹; y más adelante en el mismo texto: "los afectos son más propios del alma que del cuerpo"⁵⁵².

f) *Apertura a los hijos y amistad*: un elemento clave que constituye uno de los fines del matrimonio, es precisamente la apertura a los hijos. Y otro de esos fines es la ayuda mutua entre los conyuges. En efecto, el matrimonio nace del amor personal entre un hombre y una mujer, y dicho amor personal, como vimos, consta de tres dimensiones: *aceptar, dar y don*. Aceptar al cónyuge y darse a él es lo primero en el matrimonio, pues sin él no cabe ni matrimonio ni familia. Pero como dicha aceptación está abierta a una aceptación todavía mayor, la del hijo, la aceptación esponsal tiene como fin la aceptación del hijo. Los hijos son el mayor don del matrimonio, por ser el hijo una

⁵⁵¹ POLO, L, *La afectividad, Pro manuscrito*, p. 2.

⁵⁵² *Ibid.*, p. 3.

novedad, una persona nueva, única, irrepetible⁵⁵³. Como ya se indicara, la persona es constitutivamente hijo, pero no lo es ser padre o madre. Sin embargo, al nacer no nacemos siendo hijos perfectos o el hijo que estamos llamados ser. Gracias a la educación, los hijos van perfeccionándose como tales; por tanto, ésta, la educación no es accidental, sino imprescindible para alcanzar la destinación personal. Es en la familia, como manifestación del ser humano, donde se puede ayudar más a descubrir el sentido filial nuevo que estamos llamados a ser. También en la medida en que nos adentramos en la intimidad, gracias al hábito de la sabiduría, podemos alcanzar a conocer que la intimidad de cada quien, está abierta a la intimidad de los hijos; es decir, gracias a esa apertura los padres pueden conocer la persona del hijo, y descubrir que cada uno de los hijos son una co-existencia, una libertad, un conocer y un amar distinto en cada caso. A dicho núcleo personal nos abrimos cuando aceptamos y conocemos, asunto que se favorece, sobre todo, cuando media la amistad a nivel de *esencia* humana. Por tanto, si en la coexistencia que se da en el matrimonio, se busca la mutua ayuda y el mútuo perfeccionamiento, será preciso que la amistad crezca y, a su vez, que los padres vayan haciéndose amigos de sus hijos. Para ello es importante establecer ámbitos de confianza⁵⁵⁴. La amistad es la virtud más alta de la voluntad;

⁵⁵³ "Si el amor de los esposos es personal estarán abiertos al don por excelencia :el hijo.Bien entendido, qu este fin no se reduce a engendrar , sino que comprende la generación , la crianza y la educación.En efecto la educación , por ejemplo, es otra generación, pues consiste en ayudar a nacer la vida afectiva, la intelectual, la ética...del educando". SELLES, J.F., *Antropología para Inconformes*, p. 347.

⁵⁵⁴ "El objetivo entre los esposos es, por una parte, crecer en mutua amistad, es decir, no acostumbrarse a lo logrado;que el trato no ceda a la rutina y por otra que sin dejar de ser padres , sepan y logren hacerse amigos de sus hijos", SELLES, J.F., "Familia y empresa", p. 6.

no consiste solamente en pasar un rato agradable con el amigo; no se trata sólo de compartir ciertas aficiones, sino que tiene un carácter más profundo, pues nace del amor y supone querer el bien del amigo.

g) *La comunicación*: es otro rasgo característico de la familia. Si no la hay no puede haber familia. Comunicación significa poner en común, dar a conocer. Dicha comunicación sólo es factible si se establecen los cauces que lo facilitan. No cabe duda, de que los días que nos ha tocado vivir transcurren de manera muy rápida, casi frenética, pues siempre vamos con prisas de un lugar a otro; sin embrago, si no se cuida la comunicación pausada entre los esposos, y asimismo entre padres e hijos, en breve tiempo los vínculos de unión manifestativos en la familia se deshilachan. Si media el lenguaje y éste es veraz, esto es, si se manifiesta cada persona que uno es sin máscaras, sin trajes, ese trato fomenta la unión. Ese trato es requerido para mantener vínculos afectivos y personales. Es el instrumento que el ser humano tiene para dar a conocer su intimidad, así como sus pensamientos y deseos. Ahora bien, teniendo en cuenta que el lenguaje describe mal lo que no es físico (porque él no lo es), al hablar de temas espirituales no podrá describirlas adecuadamente porque le superan. Como afirma Sellés, las dará a conocer de manera metafórica, porque “el lenguaje es intencional respecto de lo físico, no respecto de lo superior, como es el caso del pensar, del querer, de la persona, de Dios, etc... Se usará el lenguaje a modo de medio para que a través de nuestro conocer se haga cargo de las realidades personales que subyacen pero seremos conscientes de que el lenguaje no las describe sino metafóricamente”⁵⁵⁵. De acuerdo con lo señalado, se puede entender que una de las principales causas de escisiones ma-

⁵⁵⁵ SELLÉS, J.F., *Antropología para Inconformes*, p. 473.

trimoniales sea la falta de comunicación, o mejor dicho, que ésta venga causada en parte por una deficiente comunicación; pues no es sólo la falta de comunicación la que separa las parejas, sino más bien el no saber comunicarse bien. Aprender a expresarnos correctamente, aprender a dialogar, a escuchar activamente, son elementos que nos ayudan significativamente en nuestras relaciones personales. La buena comunicación, entendida como saber comunicarse bien, será clave de éxito para que un matrimonio se aúne progresivamente.

h) *Familia, fuente y fin de la solidaridad*: como sugiere Sellés⁵⁵⁶, por una parte, es en la familia donde aprendemos a ser solidarios y, por otra, puesto que no sólo tenemos familia sino que la somos, es precisamente en la familia donde desarrollamos más dicha virtud. Se trata de ayudar a ser solidario con nuestra propia familia y con las demás⁵⁵⁷. La solidaridad se entiende como una virtud social, superior incluso a la justicia, pues excede el 'dar a cada uno lo suyo'. La solidaridad se entiende como salir al encuentro del otro, ayudándole en sus necesidades. Ahora bien, se considera inferior a la amistad, pues no necesariamente conocemos bien a la persona que ayudamos⁵⁵⁸, asunto requerido por la amistad. Cuando nos referimos "a la familia como origen de la solidaridad", podríamos indicar que ser solidario significa ser generoso, y la generosidad implica ya no sólo dar, sino más bien darse. En la familia puede hablarse de generosidad, mientras que en la sociedad conviene hablar de solidaridad; pues en la familia sí que hay un conocimiento íntimo de la persona, con la que

⁵⁵⁶ Cfr. SELLES, J. F., "La familia como origen y fin de la solidaridad".

⁵⁵⁷ "Para la familia, en fin, solidaridad es servir a verdad de la propia familia y a la de las demás familias desde la propia" en SELLÉS, J.F., "La familia como origen y fin de la solidaridad", p. 9.

⁵⁵⁸ SELLÉS, J.F., "La familia como origen y fin de la solidaridad", p. 2.

se es generosa. En la familia se nos acepta por ser quiénes somos y no sólo por lo que tenemos. Al igual que en la familia entregarnos a los demás supone estar pendientes de ellos, poner nuestros intereses y nuestros gustos por debajo de los intereses de los demás, esto es, salir de nosotros mismos, olvidándonos de nuestras apetencias, la solidaridad también supone ocuparse, estar pendientes, salir al encuentro de las necesidades de los demás, es decir, “desde el punto de vista familiar, la generosidad comporta el olvido de sí y el darse a los demás. Desde el punto de vista social, la solidaridad conlleva el olvido de los propios intereses y volcarse en las necesidades ajenas”⁵⁵⁹. Otra idea importante relacionada con este punto, es que existe la sociedad porque existe la familia, la familia es previa a la sociedad y no al contrario. El vivir la generosidad en la familia es lo que posibilita el vivir la solidaridad en la sociedad civil. Por tanto, se podría afirmar que a familias más sanas, esto es, más generosas, sociedades más solidarias. Donde se aprende a salir de uno mismo y ver las necesidades del otro es precisamente en la familia. Esto conlleva que si lo que pretendemos es que la sociedad sea más solidaria, más humana, se debe fomentar que la familia sea más familia, precisamente para que ésta sea más generosa. Cuando nos referimos a “la familia como fin de la solidaridad”, nos adentraremos ya no sólo en el carácter manifestativo de la familia sino en el carácter espiritual de ésta. Hablaremos aquí ya no sólo de que el hombre *tiene* familia (ámbito manifestativo) sino de que el hombre *es* familia (ámbito de la intimidad). En este ámbito, la persona humana es más que solidaridad, más que convivencia; es “co-existencia”. Como vimos en capítulos anteriores, la persona no sólo está abierta a otras personas, sino que está abierta también íntimamente. En dicha apertura íntima es donde la persona se descubre como hijo; es decir, se abre filialmente a Dios. De ahí que

⁵⁵⁹ *Ibid.*, p. 3.

se puede decir que la persona humana no sólo tiene familia sino que es familia. “El hombre puede ser familia de Dios porque Dios le puede adoptar como hijo. Consecuentemente, puede ser familia de los demás porque la filiación divina posibilita la fraternidad. Lo primero en nosotros tanto a nivel natural como trascendental es la filiación; lo segundo –y derivado de lo precedente– es la fraternidad”⁵⁶⁰. Por lo tanto, puede ser familia de las demás personas (no en el plano biológico) en el ámbito espiritual, transformándose así la solidaridad en fraternidad. Al sabernos hijos de Dios ya no vemos a la otra persona como otro individuo o como un sujeto, sino que lo vemos con otros ojos, lo vemos como un hermano. Esto sólo es posible porque el hombre, la mujer, la persona humana en definitiva, es familiar en su acto de ser. Por tanto, la familia no sólo es origen de solidaridad (aludimos aquí a la generosidad), sino que la familia es también fin de la solidaridad (aludiendo aquí a la fraternidad).

i) *Familia, fin de la sociedad*: esta característica ya ha sido, de algún modo, anticipada al hablar de la familia como origen y fin de la sociedad. Y asumimos esta tesis porque si lo familiar es del ámbito trascendental, la sociedad, que es del ámbito manifestativo, se debe subordinar –servir– a lo familiar. La sociedad deberá velar por aquélla, defenderla y protegerla. En la familia, como ya hemos visto, se lleva a cabo la humanización de cada uno de sus miembros, esto es, el crecimiento en hábitos y en virtudes; y también se inicia la personalización, la conformación del yo. Y por encima de este el ir descubriendo el sentido personal. Los padres tienen como tarea básica la de ayudar a cada hijo a ir descubriendo quién es y quién está llamado a ser, y por ende, actuar, obrar en consecuencia. La familia es, desde esta perspectiva, el principal agente social. Esto es así porque “acoge

⁵⁶⁰ SELLÉS, J.F., “La familia como origen y fin de la solidaridad”, p. 8.

verdades superiores: las personales; la universidad, las verdades teóricas y la empresa las verdades prácticas. La verdad teórica es superior a la práctica y la personal aventaja a las precedentes”⁵⁶¹. Por tanto, la familia es superior a la universidad y a la empresa, sobre todo a ésta última; por eso la universidad como empresa y la misma empresa productiva deben buscar medidas de reconciliación familiar y laboral. Si las familias actúan de acuerdo a su finalidad, las sociedades funcionan bien, y esto porque la familia no sólo es origen de la sociedad sino también su fin.

2. EDUCACIÓN PERSONAL DESDE LA AMISTAD

Es en la familia donde se lleva a cabo por vez primera la educación personal, porque es en ella donde cada quién es amado por ser *quién es*, y no por sus *teneres*.

No cabe duda de que el planteamiento que venimos señalando puede parecer algo utópico. Y muy probablemente no falte razón. Pero el motivo de esa aparente dicotomía -entre planteamiento y realidad- hay que encontrarla no en la ambigüedad de la familia, sino más bien en el oscurecimiento del conocimiento del origen y fin de la familia. Se quiere señalar que muy probablemente lo que está en crisis no es propiamente la familia, sino más bien la persona, que traslada a esa institución su propia crisis.

Y quizá esta idea, que no vamos a desarrollar porque nos alejaría en exceso del tema que nos ocupa, puede concentrarse en la tabla 1, donde se recogen los trascendentales personales, los aspectos que

⁵⁶¹ SELLÉS, J.F., “La familia como origen y fin de la solidaridad”, p. 7.

derivan en crisis personal, como consecuencia de no poseer en plenitud esos trascendentales; y, finalmente, como afectan a la persona la posesión de los trascendentales y los rasgos que caracterizan esa crisis personal

Tabla 1

Trascendentales	Coexistencia	Libertad	Conocer	Amar
Crisis personal	Soledad (Desarraigo)	Esclavitud	Mentira Ignorancia	Miedo
Afecta+	Efusividad	Esperanza	Optimismo	Alegría
Afecta -	Vacío	Desánimo	Pesimismo	Tristeza

Fuente: Rodríguez, A. (2013) *pro manuscrito*

De acuerdo con esta perspectiva, en la medida en que la familia es una específica relación de personas, podemos entender mejor la realidad familiar, siendo ésta la primera manifestación humana y la más importante.

Después de la familia, la segunda manifestación humana en orden de importancia es la educación, pues es "condición de posibilidad de las demás manifestaciones humanas: ética, sociedad, lenguaje, trabajo, etc..."⁵⁶². Teniendo esto presente, es en la familia donde se lleva a término una educación *personal*. ¿En qué medida esto es posible? Si como decíamos las relaciones en la familia se basan en el amar personal, y éste consiste primeramente en aceptar, en la familia se

⁵⁶² SELLÉS, J.F., *Antropología para Inconformes*, p. 348.

acepta a la nueva persona que es el hijo. Se acepta a cada quién como quién es y como está llamado a ser. Aquí es donde entra en juego la educación, como esa ayuda a crecer en el orden personal y, derivadamente en la esencia humana, es decir, ayudar a crecer en hábitos y virtudes.

La tarea de educación en la familia se entiende como ofrecimiento. Se trata de ofrecer a cada hijo lo necesario para que pueda llevar a cabo su misión, su vocación. Cada hijo está llamado a algo único; cada persona tiene una tarea encomendada distinta para cada quién, cada uno de nosotros tenemos un proyecto personal. Cada persona humana es un don para los demás, llamado a destinarse. Como enfatiza Polo: "la cuestión del destinar reside en el destinatario. Por decirlo de algún modo, al hacer el balance de todo lo que es desde la persona, el hombre se encuentra con que eso no le basta, sino que tiene que *encontrar* un término, que no es el término del deseo, sino el del ofrecimiento"⁵⁶³. Gracias al hábito de sabiduría nos descubrimos como personas, y a través del conocer personal podemos vislumbrar ese proyecto personal. Los padres pueden conocer también a sus hijos como personas y, en cierto modo –con un límite– conocer su fin personal. Por tanto, educar personalmente consiste en ayudar a personalizar y esencializar a cada uno de los hijos, para que libremente cumplan el fin personal al que están llamados: "La educación consiste en dar a cada quién aquello que le ayude a personalizar su esencia, es decir, a encaminar su humanidad hacia su propio fin personal- después de haberlo conocido en cierto modo y aceptado todo lo que se puede-; a personalizar sus potencias y a madurar su naturaleza en ese sentido"⁵⁶⁴.

⁵⁶³ POLO, L., "Tener y dar", en *Sobre la existencia cristiana*, p. 24.

⁵⁶⁴ SELLÉS, J.F., *Antropología para Inconformes*, p. 349.

La educación personal de la que estamos hablando es posible si se da amistad entre padres e hijos. No es propósito de este trabajo llevar a cabo un estudio de la amistad, pero para evitar confusiones, hay que indicar que no la entendemos como una mera cuestión de afectos, de sentimientos, sino como la virtud superior de la voluntad.

Sin embargo, estimamos que es la virtud clave que puede abrir la puerta a la intimidad, al *acto de ser* personal, pues existe una vinculación entre la amistad y el amar personal. La amistad es la virtud más alta que pueda desarrollar la persona en su voluntad: “la amistad se encuadra -como se ha indicado- en el nivel de la esencia, en concreto, en la voluntad, siendo la virtud cumbre del desarrollo de esta potencia”⁵⁶⁵. Decimos que puede abrir la puerta a la intimidad personal porque la amistad versa sobre las personas; ellas son su tema; por tanto, como es una virtud, no es una realidad sensible. En consecuencia, no la conocemos desde la razón, sino desde el yo, esto es gracias al hábito de la sindéresis.

Volvamos a la idea inicial, a la vinculación entre amistad y amar personal. La amistad se acrisola porque cuando una persona quiere a otra quiere lo mejor para ella; es decir, busca su bien, pero el bien no es personal, sino el objeto propio de la voluntad. Este buscar el bien del otro es rasgo indispensable para hablar de amistad. Pero esto implica hablar de amor personal previo.

Cabe señalar que el principal ámbito en el que se desarrolla la amistad es la familia, porque en ella se quiere el bien de sus componentes sencillamente porque previamente y de modo superior se les ama por ser quienes son. Al igual que el ámbito en el que se da más amor es la familia; aquel ámbito en el que se puede desarrollar más

⁵⁶⁵ SELLÉS, J.F., *Los tres agentes de la sociedad civil: familia, universidad y empresa*, p. 64.

la amistad, donde se puede aprender mejor, es también la familia. De hecho la constitución de una familia siempre empieza por una relación de amistad establecida entre un hombre y una mujer. La amistad nos lleva a conocer a otros *yoes*, y a querer el bien de estos otros *yoes*.

Se requiere vinculación entre educación personal y amistad porque sin amistad la educación no es, en rigor, 'personal'. Si la amistad permite que la intimidad de la otra persona se nos abra o confíe; al saltar desde esta virtud a la intimidad no sólo queremos su bien físico y moral, sino que aspiramos a que sea 'personalmente' feliz. Ello implica dar un salto y ascender al ámbito de la intimidad.

Uno es 'personalmente' feliz cuando en su ser va aceptando el ser que se está llamado a ser y actúa en consecuencia. Consecuentemente, sólo si se es amigo se podrá educar personalmente, pues la amistad nos abre al conocimiento del *yo* y del otro *yo* y desde él, gracias al hábito de la sabiduría, se pasa al *acto de ser* personal. Si el incremento de la amistad se debe a la redundancia en la voluntad del amar personal. Se entiende por ello que Sellés afirme que "las primeras condiciones de posibilidad de la amistad son el amor personal, el conocer personal, la apertura libre del acto de ser personal humano y la sabiduría personal"⁵⁶⁶.

La educación personal es superior a la educación de la esencia y a la procreación natural, pues está a nivel trascendental, y consiste en ayudar al hijo a descubrir su proyecto personal y ayudarle en su cumplimiento. Para dicha realización se requiere, por una parte, la aceptación, y por otra parte, la esencialización, ese ir creciendo en hábitos y virtudes para manifestarse como la persona que es y que

⁵⁶⁶ *Ibid.*, p. 71.

está llamada a ser. Sellés lo expresa diciendo que "la educación personal se puede describir como aceptar a cada quién como quién es y está llamado a ser, y correlativamente en dar a cada quién lo pertinente para que siga su propio camino personal"⁵⁶⁷.

El primer ámbito en el cual se lleva a cabo dicha educación es la familia, pues es precisamente en este marco donde se da más aceptación, pues es en ella donde se ama incondicionalmente. "Cada hijo necesita el trato personal propio de la familia; el ser querido porque es (porque existe) y no por lo que es; el ser considerado como alguien, y no como algo"⁵⁶⁸.

El hijo es considerado como fruto del amor entre los esposos. Se da en la familia la misma estructura que en el amor personal, pues los esposos se aceptan, se dan o entregan, y fruto de esa entrega nace el hijo como don. Este ser humano nace débil, requiere que se le eduque y no simplemente que se le alimente. Por tanto, "el matrimonio estará ordenado primeramente a la procreación. Pero no sólo a la procreación, ya que eso es común a los animales, sino a la procreación-educación"⁵⁶⁹.

No conviene olvidar que educar es desarrollar la esencia humana de modo analógico a como se ha desarrollado la naturaleza humana. En el siguiente epígrafe es conveniente que nos centremos, brevemente, en ver los fines de la familia.

⁵⁶⁷ SELLÉS, J.F., *Antropología para Inconformes*, p. 349.

⁵⁶⁸ BERNAL, A., (ed), *La familia como ámbito educativo*, Madrid, Rialp, 2009, p. 173.

⁵⁶⁹ POLO, L., *Ayudar a crecer*, p. 87.

3. *LOS FINES DE LA FAMILIA*

Si tenemos presente el sentido que Aristóteles da al fin: aquello a lo que todo ser tiende; y tenemos presente que la familia no es un constructo social, sino más bien aquello que tiene sentido de origen; lo que se pretende exponer es que cada realidad familiar alcanza su plenitud como tal en la medida en que tiene presente ese algo que hay de permanente en cada familia.

Para el logro de esa finalidad, cometido esencial de la familia será la educación "se trata de que los padres ayuden a sus hijos a crecer como las personas... Esto es lo que se denomina educación, que es misión esencial de la familia"⁵⁷⁰. Ahora bien, como veremos más adelante, en la familia no sólo se llevará a cabo la educación de padres a hijos sino también el mutuo perfeccionamiento entre los esposos.

Lo permanente de cada realidad familiar vendrá determinado por el carácter de unicidad que cada realidad familiar posee. Por su parte, dicho carácter de unicidad viene dado porque como base de la realidad familiar encontramos la coexistencia entre las personas. Si entendemos que cada persona es única, irrepetible e inagotable, también únicas, irrepetibles e inagotables serán sus manifestaciones. Si no hay dos personas iguales, dos intimidades iguales, tampoco habrá dos modos de coexistir iguales (de ahí el carácter de unicidad antes comentado). Sin embargo, como quienes coexisten son personas, será esa coincidencia en ser persona lo que permitirá abordar el tema de la familia desde una doble perspectiva: lo permanente: "el como tal"; y lo cambiante: el "cada familia".

⁵⁷⁰ BERNAL, A., (ed), *La familia como ámbito educativo*, p. 28.

Como ya se ha dicho anteriormente, uno de los pilares básicos de la familia es la *coexistencia* entre personas, que, tipológicamente hablando, conlleva la complementariedad: hombre y mujer. Una complementariedad que permite entender cómo "el matrimonio está ordenado primariamente a la procreación. Pero no sólo a la procreación ya que eso es común a los animales, sino a la procreación-educación"⁵⁷¹.

Si uno de los pilares básicos es la coexistencia, no cabe hablar de familia donde no hay convivencia. No es posible una convivencia sin coexistencia; pero sí es posible una coexistencia sin convivencia. Por esa razón se apela a la coexistencia como uno de los pilares básicos. Recurrir a la convivencia no es, por consiguiente, un argumento de mera conveniencia, sino que resulta imprescindible para comprender bien las funciones que en el ámbito social lleva a cabo la familia. De acuerdo con Bernal, "actualmente la tendencia es considerar la realidad familiar "desde fuera" o sea desde la realización de sus funciones sociales, tal como se estipula en el citado documento de la O.N.U: producción, reproducción y socialización"⁵⁷². ¿Realmente esa es la razón de ser de la finalidad de la familia?

Si tenemos presente que la coexistencia es uno de los pilares básicos que nos permiten entender la familia; debemos de considerar que será precisamente desde el segundo nivel de coexistencia –el perfeccionamiento mutuo–, desde donde empezaremos a abordar el tema de la familia. Trascendentalmente, a nivel de intimidad, ya estamos abiertos a los demás. Lo que debemos procurar es no ocluir esa apertura sino incrementarla.

⁵⁷¹ POLO, L., *Ayudar a crecer*, p. 87.

⁵⁷² BERNAL, A., (ed), *La familia como ámbito educativo*, p. 28.

¿Por qué nos abrimos esencialmente a los demás? Principalmente por dos razones, a saber, para el mutuo perfeccionamiento y para la satisfacción de necesidades. Ambas razones no parecen constituir todos fines del ámbito familiar; pues también en un centro educativo, por ejemplo, se buscará el mutuo perfeccionamiento y la satisfacción de las necesidades.

Sin embargo, al referirnos a la coexistencia en la familia se hace referencia a una cuestión mucho más de fondo: se coexiste como esposo o esposa. En otras palabras, estamos hablando de un modo de ser (coexistencia), no sólo de estar (convivencia) sino del *ser*, y todo lo que esto conlleva. De aquí podemos deducir que “la relación con las otras personas no es un añadido, un suplemento del ser personal; sino la índole misma de la existencia personal, que reclama a otras personas para realizarse plenamente en coexistencia con ellas... El mero hecho de existir, en una persona, postula la existencia de otra persona para su perfeccionamiento, que sólo se logra asistiendo al perfeccionamiento ajeno. En esto radica la finalidad de la coexistencia: en el perfeccionamiento mutuo y en la búsqueda de la aceptación personal en el origen”⁵⁷³.

El perfeccionamiento entre los esposos se relacionará con el amar, puesto que la felicidad personal, a lo que está llamado cada quién, es precisamente amar y ser amado; y, en consecuencia, a mayor amar mayor felicidad; cuanto más amamos más deseamos la perfección personal de la otra persona y, al mismo tiempo, ayudando a la otra persona a perfeccionarse más, nos vamos perfeccionando a nosotros mismos.

⁵⁷³ BERNAL, A., (ed), *La familia como ámbito educativo*, p. 78.

Ese perfeccionamiento consistirá en ayudar a adquirir virtudes y será fundamental para la entrega al otro pues "la adquisición de virtudes hace posible poder donarse, si el ser humano quiere... Sin la virtud el ser humano no es dueño de sí mismo y como consecuencia es incapaz de dar porque no tiene nada que ofrecer"⁵⁷⁴. De esta manera nos encontramos con uno de los fines de la familia, y situándonos en un primer nivel de fines tendríamos el amor entre los esposos, que se traduciría en la ayuda mutua entre ambos, entendiendo esta ayuda como el crecimiento en su *ser* de esposo y esposa respectivamente. Ayudar a crecer como persona supondrá ayudar a saber amar, a alcanzar el perfeccionamiento personal.

Como ya fue tratado en su momento, el amar consiste en aceptar y en dar. Aceptamos a la persona con sus defectos, y nos entregamos a ella, ayudando a través de esa entrega a que la persona alcance su perfeccionamiento. Ello es así porque "el hombre no necesita radicalmente, es decir como ser, porque su ser lo ha recibido. Más bien es lo contrario: sobrar. Si sobra, da; y ese es el meollo de la fiesta"⁵⁷⁵. Polo considerará que cada persona humana es así: "cada hombre es fiesta. Soy fiesta porque soy un regalo, un don de Dios"⁵⁷⁶. Amar denota apertura, y una apertura a la que le sigue la donación, en la medida en que cada quién es un don para los demás. Por esta razón, amar consiste en "dar-se", entregarse así mismo como don. La condición que se precisa es la aceptación de uno mismo.

En una línea similar, afirma Sellés que "la apertura amorosa personal, es otorgamiento, es decir, es darse. Así se entiende el amor

⁵⁷⁴ IZAGUIRRE, J.M., MOROS, E., *La acción educativa*, p. 131.

⁵⁷⁵ SELLÉS, J.F., *Antropología para Inconformes*, p. 598.

⁵⁷⁶ POLO, L., "La exageración de lo necesario" en *La persona humana y su crecimiento*, nota 93.

como un radical personal, como un don sincero de sí⁵⁷⁷. El amar se entiende como un aceptar y un entregar para ayudar a crecer; aquí descubrimos el carácter educativo que se da entre los esposos. Concretamente, en aceptarse y donarse mutuamente, pues no puede haber don sin aceptación, ya que el regalo sólo es regalo cuando es entregado y aceptado. La persona se entrega a la otra con todos sus teneres; no se trata sólo de dar, sino de darse, alma y cuerpo, no sólo el tiempo, la intimidad, el cariño, la familia, el círculo de amistades, sino que también se entregan todas sus facultades poniéndolas al servicio del amor al otro.

Dentro de estas facultades encontramos en el ser humano la facultad reproductora. Pues bien, si los esposos se entregan mutuamente uno al otro, se deberá aceptar y entregar también esa capacidad reproductora tanto del hombre como de la mujer. Incapacitar dicha facultad supondría la no aceptación de la persona, sino sólo una parte de ella, que es como si sólo quisiésemos ciertas dimensiones de la otra persona, y eso obviamente, no es aceptación personal.

La entrega personal implica la entrega de todo aquello que la persona vivifica. La aceptación personal también es, por tanto, enteriza. Se trata, pues, de entregar y aceptar la vida del viviente, de ahí que "los esposos se aceptan se dan mutuamente y como fruto de ese amor nace el hijo"⁵⁷⁸.

En la gran mayoría de los casos dará lugar a la creación de un nuevo ser, los hijos, la generación, y aquí encontraríamos un segundo nivel de fines. Dicha generación será fruto de la mutua donación; si la persona es apertura, también un matrimonio formado por dos per-

⁵⁷⁷ SELLÉS, J.F., *Antropología para Inconformes*, p. 598.

⁵⁷⁸ IZAGUIRRE, J.M., MOROS, E., *La acción educativa*, p. 63.

sonas será apertura a la vida, y se verá al nuevo ser como un don personal, un regalo efusivo, puesto que el amor es superior al bien, que es difusivo. Hoy en día parece que acudimos a un rechazo de la paternidad y la maternidad. Así lo expresa Polo: "Quizá sea este el pecado característico de nuestros días (la rebeldía contra la filiación), aunque haya sido antecedido de otra falta grave: el no querer ser padre. La renuncia de la paternidad por parte de un hombre casado es mala. No se tiene que abandonar a los hijos sino que hay que preocuparse de ellos. Esa renuncia a la paternidad es una conducta completamente contraria a la condición del ser humano como ser que nace en la debilidad"⁵⁷⁹.

De acuerdo con la definición que Pieper da del amor –“es bueno que existas”–, el matrimonio buscará tener hijos, precisamente porque será una forma de hacer presente al ser amado. Por tanto, “no cabe aceptar y dar personal sin abrirse a un don personal. Eso es el hijo: un don personal”⁵⁸⁰.

De ahí que la entrega a la persona amada y la aceptación de dicha persona y, en consecuencia, la apertura a la vida, al don, al hijo, lo entendamos como primer nivel de fines del matrimonio. La nutrición, el crecimiento y la educación de los hijos podemos entenderlo como fines de segundo nivel.

¿Eso significa que el matrimonio sin hijos no es familia? La respuesta, por obvia, no quiere mayor explicación: la familia ya es familia como unión entre esposo y la esposa. Si esa entrega es personal, en la mayoría de los casos tendrá como consecuencia el nacimiento de un nuevo ser. Hombre y mujer participan del acto creador divino

⁵⁷⁹ POLO, L., *Ayudar a crecer*, p. 45.

⁵⁸⁰ SELLÉS, J.F., *Atropología para Inconformes*, p. 347.

pero en última instancia quien crea es Dios. Dicho de otro modo, los padres no confieren el carácter personal al hijo que es don. Ese carácter sólo lo puede conferir quién es capaz de crear una nueva persona. En este sentido cabe decir que cada persona existe porque Dios así lo quiere: "en definitiva soy exclusivamente porque Dios ha querido que sea: y dicho querer es un acto de predilección divina. No hay otra explicación"⁵⁸¹.

Fruto de la aceptación y donación por parte de los esposos, el hijo será el don, aceptado por ambos, al que se entregan conjuntamente. Marido y mujer velan por él. Si se entiende que el hijo es una novedad, que irrumpe en la historia, la tarea de los padres no sólo consistirá en abastecerle en un plano material: alimentarle y darle cobijo, nutrirle y criarle; sino que deberemos ascender subordinando esos dos fines a otro: la educación. De ahí que en su última consideración, habría que decir que educar es engendrar espiritualmente lo que se ha generado biológicamente. La educación no deja de ser, de suyo, una cuestión bien compleja y amplia. En este trabajo queremos simplemente aludir a algunos aspectos de la educación en el ámbito familiar.

Tal y como hemos ido desarrollando en el trabajo, en capítulos precedentes, entendemos la educación, como sugería Tomás Alvira, como 'ayudar a crecer'. Polo retomará esta misma idea en su obra *Ayudar a crecer. Cuestiones filosóficas de la educación*. En efecto, ahí aborda el tema de la educación precisamente desde esta perspectiva: ayudar a crecer es el sentido último de la educación. Partimos de la base que el ser humano nace débil: "el hombre, un ser que crece, es tam-

⁵⁸¹ POLO, L., *Introducción a la filosofía*, p. 211.

bién un ser que nace débil, es decir, sin haber desarrollado plenamente su organismo, sus facultades, etc. Nacer débil."⁵⁸².

Al nacer el ser humano se manifiesta como un ser dependiente, que es justamente lo que caracteriza su filiación. Necesita de la ayuda de los demás para sobrevivir; no podemos, por ejemplo, alimentarnos por nosotros mismos. La dependencia del ser humano respecto de los demás es un aspecto importantísimo que no podremos obviar, y es que negarlo supondría negar la realidad. El ser humano es dependiente desde que nace hasta que muere, y eso lo evidenciamos de muchos modos: se nace débil y también se muere débil, pues necesitamos de los demás hasta que morimos.

Si en el plano biológico el ser humano se va desarrollando a lo largo de toda la vida, y necesita de los demás para este cometido, también en el plano personal podremos hablar de un crecimiento. Mientras que en el plano biológico uno crece, alcanza madurez y decrece, de ahí que necesitemos de los demás desde que nacemos hasta que nos morimos. En el plano del ser siempre habrá crecimiento –la persona es un ser de proyectos– dependiendo de lo que se proponga cada quién; y también cabe un crecimiento adquiriendo hábitos y virtudes. Aquí es donde entra en juego la educación como un ayudar a crecer.

Si educar es ‘ayudar a crecer’, es decir, facilitar la adquisición de hábitos y de virtudes para crecer en el plano esencial y, tras adivinar en parte el propio sentido personal de cada uno, ayudarle en consecuencia, educar es manifestación de un amor y conocimiento personal y, por consiguiente, lo que buscamos es el perfeccionamiento de la persona humana y, en última instancia, su felicidad.

⁵⁸² POLO, L., *Ayudar a a crecer*, p. 40.

La tarea de un buen educador debe consistir en fomentar toda una serie de virtudes para que la persona pueda crecer en su esencia. Y la razón que aduce Polo es que "la esencia del hombre es una esencia capaz de un crecimiento irrestricto. El hombre es una esencia abierta, y abierta a una línea que es el crecimiento: el hombre es un ser esencialmente creciente"⁵⁸³.

Pero también se le ha de ayudar a descubrir su propio e irrepetible sentido personal y, por tanto, a que sea más coexistente, más libre, a que conozca personalmente más y, en definitiva, a que ame más; a que sea más amante; aceptante y otorgante; y todo ello como quién es, es decir, sin copiar modelos.

El educador se ofrece, ayuda, fomenta, pero es en el propio educando en quien tiene lugar el crecimiento si él desea. Por eso cabe decir que la educación es *educarse*. La persona como inagotabilidad y apertura podrá crecer, añadir al ser. Para ello necesitará de la ayuda de los demás. Este podríamos decir sería el cometido principal de la educación: ayudar a la persona a que crezca como tal y, consecuentemente, para que se manifieste como quién es.

Es principal y fundamentalmente en la familia donde la persona es educada; puesto que es en la familia y por la familia donde una persona es y se sabe hijo, aceptado sin condiciones y, por tanto, amado. De hecho, de no ser así, no podríamos hablar de familia, sino más bien de asociación. "Puedo no ser aceptado en un ámbito social, profesional, etc.; pero no cabe no ser aceptado en la familia, pues entonces ésta dejaría de ser tal para asemejarse a una asociación de beneficios mutuos"⁵⁸⁴.

⁵⁸³ POLO, L., *La esencia del hombre*, p. 9.

⁵⁸⁴ BERNAL, A., (ed)., *La familia como ámbito educativo*, p. 78.

Esto no significa que en otros centros tales como centros de acogida no se eduque o no se ayude a crecer, pero es la familia, por el hecho de ser familia, la institución primera, encargada de velar por la educación de los hijos; puesto que el educar a éstos no les será impuesto a la madre y al padre, sino que es propio de la familia; porque en ella se ama al otro y se entrega a él, y de esa mutua entrega se ofrece el hijo, al que se le ama y procura su crecimiento personal para que sepa amar.

Todo lo expuesto hasta aquí tiene grandes repercusiones en el conjunto de la sociedad, entendida de ordinario como configuración de individuos, no de personas. En la medida en que la familia lleve a cabo sus fines, en la medida en que el amor personal entre los esposos y a los hijos sea tomado como piedra angular, obtendremos unas sociedades más humanas, más familiares y, en consecuencia, sociedades capaces de ayudar, a su vez, a las familias en sus necesidades. Por tanto, la familia ya no sólo será base de la sociedad, sino su fin. La familia será realidad perfecta por tener en sí los fines personales; ahora bien, requerirá de asuntos naturales y culturales y, por eso, necesitará de la sociedad para satisfacerlos.

Encontramos aquí la relación entre la socialización y la sociabilidad que se da en el ámbito familiar. El primero supone el desarrollo del ser humano, pues es el ser hijo lo que nos llama a crecer y es desde la familia de donde podremos aportar verdaderamente a la sociedad. Lo segundo, la sociabilidad, hace referencia a la adaptación a dicha sociedad y lo que la persona humana puede aportar a ésta. Al entregar lo que se ha recibido, en la medida en que el ser humano haya recibido amor en su familia y se le haya ayudado a crecer en ese amor, la aportación que esta persona podrá llevar a cabo a la sociedad será de mayor bien, más significativa, pues para dar amor primero debe haber querido aceptar amor: "no puede dar únicamente y

siempre, también debe recibir. Quien quiere dar amor, debe a su vez recibirlo como don"⁵⁸⁵.

Esto equivale a entender al ser humano como susceptible de crecimiento, como capaz de crecer, y supone entender que la educación "no es adaptación, sino desarrollo. Ésta última es la idea central de la pedagogía de John Dewey; la finalidad pedagógicas asistir al crecimiento humano intrínseco e inmanente, no en pos de la adaptación al medio, sino en la aportación que el sujeto debe hacer al medio social"⁵⁸⁶.

Sólo si en el ámbito familiar se ha velado por una educación personal, por un crecimiento personal de los miembros que configuran dicha familia, entendido dicho crecimiento, primero, como ayudar a cada quien a descubrir su propio sentido personal para que pueda responder a tal sentido personal irrepetible que es y está llamado a ser, y segundo, como ayudar a formar hábitos operativos buenos, o sea, a personalizarse, conseguiremos sociedades más humanas.

Será precisamente la familia por ser el ámbito en el cual la persona es más amada, el lugar propicio para crecer en generosidad. Generosidad que nace del sentirse amado, de sentirse don y por tanto llamado a entregarse a los demás. Los padres tendrán la misión de ayudar a crecer a sus hijos sobre todo en esta virtud si después queremos que esa generosidad revierta en la sociedad en forma de solidaridad. Por tanto, "la tarea del educador está encaminada a mostrar que el egoísmo nos aísla, mientras que el darse nos une; que el

⁵⁸⁵ DÍAZ, C., *Repensar las virtudes*, Madrid, Eiunsa, 2002, p. 54.

⁵⁸⁶ ALTAREJOS, F., Estudio introductorio de POLO, L., *Ayudar a crecer*, Pamplona, Eunsa, 2006, p. 20.

amor aúna mientras que el amor propio divide...y que los dones que tiene son para ofrecerlos a los demás⁵⁸⁷.

Desde esta perspectiva se abre una nueva vía para entender la sociedad, pues no será desde ella desde donde entenderemos a la familia, sino que recorreremos el camino inverso, será desde la familia desde donde entenderemos a la sociedad. Esto no significa que la sociedad no aporte a dichas familias. Como ya se mencionó, la familia es una realidad perfecta, pero requiere de la sociedad determinadas cosas menores a las personales. Esto no será posible en sociedades insolidarias, en las cuales prima el individualismo. Puesto que dichas sociedades están formadas por personas, se debe repensar la sociedad desde la familia, y no tanto la familia desde la sociedad, aunque, como se evidencia, ambas realidades están estrechamente vinculadas.

Sólo si desde el ámbito familiar se han potenciado las virtudes, las cuales posibilitarán el desarrollo de la solidaridad, lograremos sociedades solidarias capaces de ayudar a dichas familias en la consecución de sus propios fines. Crisis en las sociedades, crisis en sus familias; ayudamos a las familias desde dentro, pues sólo así se podrá ayudar desde fuera. O ayudamos a las familias a fomentar actitudes de solidaridad, o puesto que no podemos dar lo que no hemos recibido, no tendremos sociedades solidarias capaces de ayudar desde fuera.

Vistos los rasgos que caracterizan a la familia y los fines que son propios de ella, es preciso, antes de concluir, centrarnos brevemente en dos consideraciones de la familia que han ido saliendo pero no lo suficientemente. Nos referimos a cuáles son los rasgos y virtudes que

⁵⁸⁷ IZAGUIRRE, J.M., MOROS,E., *La acción educativa*, p.156.

acompañan a la familia, así como a los cometidos de la familia desde la perspectiva que aportan los cometidos que la acompañan. Aclaradas estas dos cuestiones, quizá se puede ver con mayor amplitud el alcance y la dimensión de la familia como primera educadora de los hijos.

4. RASGOS COMUNITARIOS QUE CARACTERIZAN A LA FAMILIA⁵⁸⁸

Ya se ha advertido que sin referencia al carácter personal de quienes conforman la realidad familiar sería difícil advertir que la familia, además de célula básica de la sociedad, es origen de cada ser personal. Hemos tenido presentes dos vertientes que son claves para entender a la familia y su dimensión personal: la intimidad personal y su manifestación.

Se ha llevado a cabo una exposición de los trascendentales personales que caracterizan a la intimidad personal según la propuesta de Polo. En la medida en que la familia se enraíza en el ser personal, la incidencia de esos trascendentales en la realidad familiar se manifiesta en unos rasgos que caracterizan a la institución familiar. Dichos rasgos son susceptibles de crecimiento.

La razón de abordar esta cuestión no es otra que la de resaltar que la realidad familiar connota un carácter comunitario, que hace que la familia no se confunda con otras realidades sociales que apa-

⁵⁸⁸ En este epígrafe vamos a seguir las ideas de Rodríguez, A. "Perspectiva antropológica de la Familia" en VV.AA. Familia, educación y sociedad. Una aproximación interdisciplinar, Madrid, Sanz y Torres, 2013. Nos parecen que son muy apropiadas para poder entender cabalmente lo que se viene señalando.

rentemente guardan una funcionalidad similar. Aunque indudablemente hay rasgos comunes, también existen rasgos diferenciadores que conviene tener presentes. Esto no ha de extrañar, pues lo social trata de reproducir, en la medida de sus posibilidades, aquello que es común a las personas.

El término comunidad, como ya se viera, denota solidaridad y alude a una concepción de unión duradera entre hombres, que tratan de realizar en común un fin y cuyas relaciones se caracterizan por tener un matiz de calidez y sentido de pertenencia.

En cambio, podemos observar que nuestro tiempo está caracterizado por una neutralidad afectiva típica de las relaciones formalizadas en la sociedad y de un «retorno a la tribu». Con la finalidad de no alargarnos en esta cuestión, vamos a centrarnos en señalar las virtudes que pensamos pueden facilitar los rasgos comunitarios que se deducen de cada uno de los trascendentales personales.

4.1. *Respecto del amar*

Respecto del amar	
Rasgos Comunitarios	Virtudes
Aceptar acogiendo y acoger aceptando	Humildad (templanza)
Recíproca acomodación	Previsión, Circunspección, Precaución (prudencia preceptiva)
Servicio	Sagacidad (prudencia cognoscitiva)
Unión	Afabilidad, Amistad (justicia)

(Fuente: Rodríguez, A. "Perspectiva antropológica de la Familia" en VV.AA. Familia, educación y sociedad. Una aproximación interdisciplinar, Madrid, Sanz y Torres, 2013, 149)

Respecto del primer trascendental lo propio de la familia, como ya se vio, es aportar, dar continuidad a la sociedad en el tiempo. Los rasgos esenciales que le caracterizan vienen dados por el carácter triádico del dar: aceptación, donación, don. Lo primero que se advierte en la institución familiar es que es un ámbito en el que se *acepta acogiendo y se acoge aceptando*. La virtud que facilita ese rasgo es la *humildad*. De acuerdo con Tomás de Aquino, «la humildad es alguna disposición para el libre acceso del hombre en los bienes espirituales y divinos» (S. Th. II-II, q. 161, a. 5, ad. 4). Es decir, es un camino abierto hacia aquello que está más allá de nosotros mismos y permite esa actitud de apertura que la hace amorosa. Esta virtud es clave para todas las demás, en la medida en que «supone la conservación y fundamento de las otras virtudes en su ser» (In III Sent., ds. 33, q. 2, ar. 1, q. 4, ad 3).

Otro rasgo que se desprende de este trascendental es la *recíproca acomodación* entre los diversos tipos humanos de acuerdo con la relación interpersonal triádica a la que nos hemos referido. Tres virtudes facilitan que este rasgo se fomente. En primer lugar la *previsión*, pues como señala el Aquinate es «ordenar algo adecuado al fin» (S. Th. II-II q. 48). En segundo lugar estaría la *precaución* que trata de evitar los obstáculos y se manifiesta «necesaria para guardarse de aquello que pueda impedir los actos virtuosos» (S. Th. II-II, q. 50, a. 8, ad. 1). Y, finalmente, la *circunspección*: «tener en cuenta los distintos aspectos de la situación» (S. Th. II-II, q. 48). «Es necesaria en la prudencia la circunspección con esta finalidad: que el hombre compare lo que se ordena al fin con las circunstancias» (S. Th. II-II, q. 49, a. 7). Estas tres virtudes forman parte de la virtud de la prudencia como preceptiva.

En tercer lugar estaría el *servicio*, como rasgo distintivo del dar. Y aquí nos encontramos con una virtud que es particularmente importante e interesante en Tomás de Aquino. Se trata de la *sagacidad*, «hábito por el que de pronto se sabe hallar lo que conviene» (*S. Th.* II-II, q. 49, a.4). Obviamente esta virtud remarca la importancia que tiene la búsqueda amorosa y la apertura para que realmente el servicio sea eficiente y eficaz. De otra parte manifiesta con nitidez el carácter triádico del dar, en la medida en que a la aceptación y a la donación le continúa un don. Esta virtud forma parte de la prudencia como cognoscitiva.

Finalmente, respecto al amar, nos encontramos con otro rasgo que es esencial: la *unión*. Quizá este rasgo es muy significativo pues enfatiza el carácter relacional que conlleva la familia. La virtud que fomenta dicho rasgo la podemos encontrar en el amor de amistad. De acuerdo con el Aquinate, «según el Filósofo en el libro VIII de la *Ética a Nicómaco*, no todo amor tiene razón de amistad, sino el que entraña benevolencia; es decir, cuando amamos a alguien de tal manera que le queramos el bien (...). Pero ni siquiera la benevolencia es suficiente para la razón de amistad. Se requiere también la reciprocidad de amor, ya que el amigo es amigo para el amigo. Mas esa recíproca benevolencia está fundada en alguna comunicación. Así pues, ya que hay comunicación del hombre con Dios en cuanto que nos comunica su bienaventuranza, es menester que sobre esa comunicación se establezca alguna amistad. De esa comunicación habla, en efecto, el Apóstol cuando escribe: Fiel es Dios por quien habéis sido llamados a sociedad con su Hijo (4 *Cor.* 1, 9). Y el amor fundado sobre esta comunicación es la caridad. Es, pues, evidente que la caridad es amistad del hombre con Dios» (*S. Th.* II-II, q. 23, a. 2).

4.2. *Respecto del conocer*

Rasgos comunitarios	Virtudes
Fidelidad	Continencia (templanza); Perseverancia-Constancia (fortaleza)
Comunicación	Veracidad (justicia)

(Fuente: Rodríguez, A. "Perspectiva antropológica de la Familia" en VV.AA. Familia, educación y sociedad. Una aproximación interdisciplinar, Madrid, Sanz y Torres, 2013, p. 151)

Cuando hablamos de *fidelidad* lo hacemos por referencia a alguien. Esa referencia es posible por la apertura interior a la que nos hemos referido. De este modo alcanzamos la verdad o sentido personal de cada uno, aunque ese sentido no es completo en esta vida. Tres virtudes son claves para asegurar y fomentar este rasgo comunitario: la *continencia*, la *perseverancia* y la *constancia*. Dichas virtudes se manifiestan como partes potenciales de la templanza y la fortaleza, virtudes que a su vez nos permiten vivir la lealtad clave para alcanzar la fidelidad, en la medida en que remueve los obstáculos que se presentan en el camino para ser fieles al sentido personal de cada quien.

Tomás de Aquino comienza incidiendo en la *continencia* como virtud que modera al hombre de tal manera que, a pesar de la vehemencia de las pasiones, no se aparte del bien (*S. Th.* II-II, q. 137, a.2, ad.3). Radica en el apetito concupiscible y es parte potencial de la templanza (*S. Th.* II-II, q. 148, a.1; q. 155, a.1).

Junto a la continencia, la *perseverancia* es la virtud que nos ayuda en la práctica del bien a pesar de las dificultades provenientes de la diuturnidad (espacio dilatado de tiempo). Como afirma el Aquina-

te «la perseverancia es virtud especial, cuyo objeto es soportar tanto cuanto sea necesario la larga duración de estas u otras obras virtuosas» (*S. Th.* II-II, q. 137, a.1).

Y, finalmente, está la *constancia* que «hace que permanezca firme en lo mismo contra la dificultad proveniente de todos los otros impedimentos externos» (*S. Th.* II-II, q. 137, a.3). Tanto la perseverancia como la constancia son partes potenciales de la fortaleza.

Respecto al conocer resalta la comunicación como rasgo distintivo. Obviamente la virtud que acompaña este rasgo es la *veracidad*, la cual «designa la verdad en las palabras y en los gestos, es decir, la conformidad de lo que se cree o piensa con el comportamiento externo» (*S. Th.* II-II, q. 109, a.1). Como anteriormente quedó señalado, «la virtud de la veracidad es más que una parte potencial de la justicia, pues sin comunicación la sociedad humana es imposible, y la veracidad es la clave de la comunicación»⁵⁸⁹.

4.3. *Respecto de la libertad*

Rasgos comunitarios	Virtudes
Saber esperar	Confianza, Magnanimidad y Magnificencia (fortaleza)
Compartir responsabilidades	Docilidad (prudencia cognoscitiva)

(Fuente: Rodríguez, A. "Perspectiva antropológica de la Familia" en VV.AA. Familia, educación y sociedad. Una aproximación interdisciplinar, Madrid, Sanz y Torres, 2013, p. 153)

⁵⁸⁹ POLO, L., *Antropología trascendental I*, p. 186.

Respecto a la libertad personal señalábamos que es la apertura trascendente e irrestricta de una persona. Como manifestación el rasgo que le caracteriza a esa apertura es *saber esperar*, la impaciencia es la clausura de la apertura. En este caso nos fijamos en tres virtudes que son partes potenciales de la fortaleza y que facilitarán justamente no clausurar la apertura. Nos referimos a la *confianza*, la *magnanimidad* y la *magnificencia*.

Tomás de Aquino al referirse a la *confianza* afirma que «es la virtud por la cual el ánimo carga sobre sí cosas grandes y honestas con esperanza y confianza» (*S. Th.* II-II, q. 128). Es otro modo de asegurar la relación.

Pero no sería posible la confianza por sí misma, si no se tuviera en cuenta la *magnanimidad*. Virtud que «tiende a lo arduo esperando lo que está dentro de sus posibilidades. Tiende, pues, propiamente a hacer cosas grandes» (*S. Th.* II-II, q. 17, a.5, ad.4). La magnanimidad implica una tendencia del ánimo hacia cosas grandes, de ahí que se llame sobre todo magnánimo al que tiene el ánimo orientado hacia un acto grande.

El perfecto ejercicio de la magnanimidad supone una actitud de confianza (*fiducia*) y de seguridad (*securitas*), que, más que virtudes específicas autónomas, son las condiciones o como partes integrales de la magnanimidad: son la esperanza cierta y la exención de temor retardador para las empresas grandes y óptimas de la magnanimidad y de la fortaleza (cf. *S. Th.*, q. 129 a. 6 ad 3). Ello explica que Cicerón llamase *fiducia* a la magnanimidad (como se refiere en *S. Th.*, q. 128).

Y junto a la magnanimidad está la *magnificencia*, que es «la reflexión y administración de cosas grandes y excelsas con una amplia

y espléndida disposición de ánimo, es decir, se refiere a la ejecución, de forma que no falten medios a los grandes proyectos» (*S. Th.* II-II, q. 128).

Pero si señalábamos que la libertad es apertura, también se vio que la familia como disposición pone de relieve que el orden social no puede ser fijo, sino cambiante, abierto, libre, porque el hombre es un sistema libre. En esa situación *compartir responsabilidades* se manifiesta como un rasgo comunitario clave. Y la virtud que facilita ese rasgo es la *docilidad* en la medida en que sabe compartir criterios distintos de actuación. «Lo propio de la docilidad es disponer bien al sujeto para recibir la instrucción de otros» (*S. Th.* II-II, q.49, a.3). Esta virtud forma parte de la prudencia como cognoscitiva.

4.4. *Respecto de la coexistencia*

Rasgos Comunitarios	Virtudes
Recíproca disponibilidad	Consejo (prudencia)
Relación interpersonal	Justicia

(Fuente: Rodríguez, A. “Perspectiva antropológica de la Familia” en VV.AA. Familia, educación y sociedad. Una aproximación interdisciplinar, Madrid, Sanz Y Torres, 2013, p. 154)

Finalmente, respecto de la coexistencia señalábamos que el ser personal es abierto en su intimidad; y, al mismo tiempo, esa apertura conlleva que debe existir otra persona distinta, pues de lo contrario, la persona carecería de sentido. La imposibilidad que conlleva que exista una sola persona hace ver que un rasgo esencial que se deriva de este trascendental es la *relación interpersonal*. Y la virtud que fortalece ese rasgo no puede ser otra que la *justicia*, en la medida en que, como afirma el Aquinate, «Lo primero de la

justicia, dentro de las demás virtudes, es ordenar al hombre en las cosas que están en relación con el otro» (*S. Th.* II-II, q. 57. a. 1).

En segundo lugar, recordábamos que el ser-con de la coexistencia no es simplemente estar junto a, sino crecer por medio del trato mutuo. Se crece en la medida en que se dé más unión entre los hombres. De ahí que un hombre crezca más, se humanice mejor, en familia que en los otros ámbitos. Por esta razón, la manifestación social de la familia no es fruto de pacto alguno o un invento cultural, sino neta manifestación humana y humanizante. El rasgo que se manifiesta en esa unión entre los hombres es una *recíproca disponibilidad*. Y la virtud que asienta este rasgo, es el *consejo* como parte potencial de la virtud de la prudencia. Efectivamente, la complejidad de tantos sucesos «exige tener en cuenta muchos factores, difícilmente observables por uno solo, que pueden ser en cambio percibidos con más seguridad por varios, porque lo que uno no advierte, se le ocurre a otro» (*S. Th.* I-II, q. 14, a.3c). Y en otro momento señala el Aquinate (*S. Th.* I-II, q. 49, a.3c) que «en materia de prudencia el hombre necesita aprender de otros», porque no se basta a sí mismo; por eso, «el primer acto de prudencia es aconsejarse» (*S. Th.* I-II, q. 47, a.8), acudir a la experiencia de los demás, solicitar su consejo.

5. LA FAMILIA ENTRAMADO DE RELACIONES INTERPERSONALES

Hasta ahora hemos tratado de ver cuáles son los rasgos comunitarios y las virtudes que acompañan esos rasgos. Merece la pena fijar la atención en un texto de la *Familiaris Consortio*, para darnos cuenta de que al estipular los cuatro cometidos generales de la familia⁵⁹⁰, se

⁵⁹⁰ JUAN PABLO II, *Exhortación apostólica Familiaris consortio*, El Vaticano, Librería Editrice Vaticana, 1981, p. 17.

está resaltando un aspecto que consideramos que es clave: la familia como un entramado de relaciones personales.

Los cuatro cometidos son:

1. formación de una comunidad de personas
2. servicio a la vida
3. participación en el desarrollo de la sociedad
4. participación en la vida y misión de la Iglesia

5.1. *Formación de una comunidad de personas*

En este primer cometido, lo que se quiere resaltar es que la familia, originariamente, se entiende como comunidad más que como asociación; es decir, como una unidad de convivencia en la que los fines son las mismas personas que la integran; el contrato legal la define sólo parcialmente, pues la familia se funda en un compromiso personal con carácter ético; se cultiva mediante actos libres de aceptación-donación interpersonales.

Esta primera característica es la más radical de todas, como lo muestra la misma semántica del término. Si acudimos al diccionario diccionario, veremos que “comunidad” se define como: «calidad de común, de lo que, no siendo privativamente, pertenece o se extiende a varios». Quiere decir que la participación en lo común no conlleva pérdida de lo participado: se comparte sin merma en nada ni para nadie.

Cuando se pasa de la comunidad al acto propio de sus miembros es cuando puede hablarse de *comunión*, que genéricamente define el diccionario como «participación en lo común», y de un modo más específico, en su segunda acepción, como «trato familiar, comunicación de unas personas con otras». De ahí el profundo sentido de

la definición de familia que aporta San Juan Pablo II: «comunidad de personas» (*communio personarum*)⁵⁹¹. Sentido donde radica la misión crucial de la familia que es ser la «escuela de humanidad más completa y más rica»⁵⁹², que habitualmente no es recogida en los múltiples estudios que se llevan a cabo acerca de la familia.

Al entender la familia como comunidad se resalta de modo claro el compromiso que conlleva esa “comunidad de personas”. Un compromiso que entiende, como ya se mencionara, la crianza de los hijos como misión propia y radical de la familia; al tiempo que se abre la vía para la superación trascendente de la crianza de los hijos, de su ampliación antropológica en la formación de una comunidad de personas. Pero esto es sólo posible a través de la acción conjunta; es decir, mediante la cotidiana *praxis* de la convivencia en la vida familiar. Es decir, la misión de la crianza de los hijos se trasciende en la formación de una comunidad de personas fundada en la crianza o educación de los hijos.

5.2. *Servicio a la vida*

Conviene matizar que, cuando nos referimos a los cometidos generales de la familia, cabe destacar que no se hace referencia a las funciones que esta institución puede llevar a cabo, sino de “cometidos”. Subrayamos este aspecto, por cuanto que dicho término tiene como sinónimos “comisión, encargo, misión, encomienda”. Y lo característico de todos estos sinónimos es su intrínseco contenido ético.

⁵⁹¹ JUAN PABLO II, *Familiaris Consortio*, 21.

⁵⁹² Conc. Ecum. Vat. II, Const. pastoral sobre la Iglesia en el mundo actual *Gaudium et spes*, p. 52.

No se quiere con esto significar que entre misión y función no se pueda dar una relación mutua de reciprocidad, o bien que la una sea más excelsa que la otra. Lo que se quiere significar, y esto es bien importante para la cuestión que estamos tratando, es que mientras que la función tiene una clara referencia a la acción, la misión es la luz que orienta y dirige esa acción. Dicho de otro modo, la misión se puede revocar pero no reemplazar; mientras que la función puede ser reemplazable para el logro del fin de esa misión. Por tanto, los cometidos o misiones se pueden especificar en unas funciones; pero no reducirse a ellas.

En este segundo cometido lo que se está destacando es el sentido vocacional de la familia como comunidad, como llamada. Más allá de la función, el amor a los hijos y al cónyuge agudiza el ingenio. Suscita un carácter innovador en el que se resalta la novedad que toda acción conlleva en la medida en que en esa "comunidad de personas" se busca siempre el bien del otro.

Pero este cometido de servicio a la vida destaca a su vez la dedicación como un aspecto esencial. Una dedicación donde la disponibilidad mutua y la constante actualización de esa dedicación es clave para entender cabalmente a la familia. Dicha dedicación conlleva una manifestación amorosa de donación en las funciones que hay que cumplir en el seno de cada comunidad, aunque eso no garantice de suyo la personalización de las relaciones.

Si esto ocurriera, la familia corre el riesgo de entenderse más que comunidad como asociación, donde sus miembros se estanquen perdiendo la condición de carácter personal y quedándose en la condición de individuos; es decir, que lleguen a vivir conjuntamente, pero con la posibilidad abierta de su reemplazo por otros y, consecuentemente, con el riesgo de la desmembración o descomposición.

Tal y como ya se advirtió que si la coexistencia no es principio originario de la familia, se puede convivir sin coexistir.

Se quiere con esto resaltar que la realidad familiar, no tiene de suyo la forma de comunidad pura y absoluta; aunque sí lo es *originariamente*, no sólo por constituirse así desde su inicio temporal con el matrimonio, sino por el amor que funda a éste y se expande a los hijos. Entonces, la naturaleza propia de la familia como *comunidad originaria de personas* significa también que su misión consiste en la actualización y plenificación de su ser original. Y la forma de lograrlo no es otra que incrementar su vida comunitaria mediante el reconocimiento y el crecimiento de sus miembros como personas, a través de la vida como comunidad.

5.3. *Participación en el desarrollo de la sociedad*

Si en los items anteriores se ha resaltado el compromiso y la dedicación como aspectos esenciales para lograr entender la familia como un entramado de relaciones personales; en este tercer punto se atiende al cometido de la responsabilidad.

Vivir la responsabilidad en la familia conlleva tener presente que la dignidad humana se vive y se actualiza naturalmente en ella, y por ello se conforma como comunidad; esto es, como sociedad donde los fines son las propias personas que la integran. Parte esencial de la dignidad humana es la mejora, el crecimiento perfectivo de las personas, el cual da sentido a sus existencias. Por eso, un elemento clave y constitutivo de la realidad familiar es la promoción del crecimiento de las personas que la conforman; crecimiento que hará referencia a las dos dimensiones que componen el ser humano: corporeidad -nutrición- y espiritualidad -formación- que son indiscerni-

bles en la *praxis* de la convivencia familiar como comunidad. De ahí que establecer la misión de la familia como «formación de una comunidad de personas» equivalga a definir la familia como *comunidad para la formación de las personas*; ambas expresiones, con una ligera diferencia de sentido, tienen el mismo referente.

En este tercer cometido resalta otro aspecto que será importante para vida social. En efecto, en la familia se fomentan las competencias necesarias que permiten una adecuada participación en el desarrollo social. Con otras palabras, en la familia se aprende a hacer de la sociedad comunidad. Tratar al otro por ser quien, supone engendrar en quien es aceptado por el “quién”, más que por el “que”, un modo de conducirse, de desempeñarse.

Constituye una fuente de civilización. La familia es el ámbito natural en el que se forman los individuos y se configura la sociedad. En la medida en que en la familia se conforman estas dos realidades, cabe decir que se está originando una sociedad personalizada, pues “la civilización consiste en saber traducir en familiar lo no familiar”⁵⁹³.

La dimensión sociable de las personas se expande entonces como solidaridad –aporte a una comunidad de personas– y no sólo como socialización –adaptación a un grupo y entorno–, tal y como ya fuera mencionado. Dicha dimensión de solidaridad se origina y forma en la familia, primariamente, si la entendemos como un proyecto de vida en los términos ya mencionados: reconocimiento y aceptación de quienes son, acogiendo su donación, la donación de diversos, por sexo, edad y libertad. La familia se convierte en un ámbito privilegiado de vínculos entre personas con tal fecundidad que se abre a

⁵⁹³ DONATI, P., *Manual de Sociología de la familia*, Pamplona, Eunsa, 2003, p. 21.

otras personas en sociedad y se genera el altruismo, verdadero fundamento de la ayuda, una cultura de unión desinteresada con los demás.

5.4. *Participación en la vida y misión de la Iglesia*

Finalmente, en este cuarto cometido, la familia va a encontrar su verdadera razón de ser, y el fundamento de las características que se han ido desprendiendo de los diversos cometidos: compromiso, iniciativa dedicación, responsabilidad y competencia.

Efectivamente, “en el matrimonio y en la familia se constituye un conjunto de relaciones interpersonales –relación conyugal, paternidad-maternidad, filiación, fraternidad– mediante las cuales toda persona humana queda introducida en la «familia humana» y en la «familia de Dios», que es la Iglesia”⁵⁹⁴. En esa constitución tiene lugar una llamada que alienta la propia iniciativa personal, así como estimula la propia responsabilidad ante la respuesta que se espera de cada uno.

Precisamente ese carácter comunitario que es la familia, hace que ella misma contribuya a la propia edificación de la Iglesia, desde la iniciativa y responsabilidad, suscitando así un compromiso y una dedicación que tendrá su propio correlato social en el ámbito en el que nos desenvolvemos: “el matrimonio y la familia cristiana edifican la Iglesia; en efecto, dentro de la familia la persona humana no sólo es engendrada y progresivamente introducida, mediante la educación, en la comunidad humana, sino que mediante la regeneración

⁵⁹⁴ JUAN PABLO II, *Familiaris Consortio*, punto. 15.

por el bautismo y la educación en la fe, es introducida también en la familia de Dios, que es la Iglesia”⁵⁹⁵.

Pero para llevar a cabo los cometidos señalados, la familia y cada uno de los miembros que la componen en unidad, adquieren la competencia necesaria recibida como don salvífico. La conciencia de ese don fundamenta todos los demás cometidos: “la familia humana, disgregada por el pecado, queda reconstituida en su unidad por la fuerza redentora de la muerte y resurrección de Cristo”⁵⁹⁶. Y más adelante dice “el matrimonio cristiano, partícipe de la eficacia salvífica de este acontecimiento, constituye el lugar natural dentro del cual se lleva a cabo la inserción de la persona humana en la gran familia de la Iglesia”⁵⁹⁷.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

Para concluir este capítulo diremos que entendemos la familia entendida como realidad natural que tiene su origen y su fin en el amor personal. El amor personal como el cuarto y superior rasgo trascendental del acto de ser personal humano, que es aceptación, que es también donación, y que reclama el don. Este don en la familia se traducirá en el hijo. De ahí que un rasgo primordial de la familia sea la apertura a los hijos, pues éstos se ven como una prolongación del amar entre los esposos.

⁵⁹⁵ *Ibid.*, punto.15.

⁵⁹⁶ Cfr. Conc. Ecum. Vat. II, Const. pastoral sobre la Iglesia en el mundo actual *Gaudium et spes*, 78.

⁵⁹⁷ JUAN PABLO II, *Familiaris Consortio*, punto.15.

Al ser el amor personal origen y fin de la familia, y al ser el hijo prolongación de ese amor, se puede afirmar que la familia es el primer ámbito de educación personal. Esto es así pues es en ella donde más se acepta a la persona, ya que es precisamente en la familia donde más se la ama. La educación esencial consistirá en ayudar a crecer en hábitos y virtudes y la personal en acompañar en la búsqueda del sentido último de cada uno de sus hijos. Ayudar en la esencialización para que vayan manifestando el ser que son y que están llamados a ser, y ayudar en el descubrimiento del ser personal. Si la primera tarea la hace posible la *sindéresis*, esta última la hace posible el hábito de la sabiduría y el conocer personal (conocer a nivel de acto de ser), pues gracias al uno nos descubrimos como personas distintas, y por medio del otro se descubre como persona distinta al conyuge y al hijo, siendo nuestra tarea principal la de educar para que este hijo descubra su fin y vaya hacia él.

De otra parte, para que se dé una educación personal, se requiere la amistad. Nos referimos a una amistad profunda y verdadera, la amistad que busca el bien de la otra persona y no simplemente el "colegueo", pues si el padre ama a su hijo, querrá lo mejor para él, y sabrá que lo mejor para él es llevar a cabo la misión para la que ha sido creado, pues sólo así será feliz. Esta tarea se llevará a cabo también entre los esposos. Así podremos entender como uno de los fines del matrimonio es el perfeccionamiento mutuo de los esposos. Dicha ayuda en el perfeccionamiento será fruto del amor, pues cuanto más se ama más se desea el bien de la persona amada; aunque, más que bien, que es objeto propio de la voluntad, se trata del amar personal, pero para ello se requiere descubrimiento y la realización del proyecto personal que a cada uno de nosotros se nos ha sido encomendado. Por otra parte, este amor concretado en la aceptación y la donación mutua entre esposo y esposa se manifestará en la apertura a los hijos.

Lo que importa es la aceptación del otro, la apertura, por lo que podemos concluir que no es tanto el hijo en sí como la apertura a éste otro de los fines del matrimonio, pues no está en manos de los esposos la creación de otro ser personal, pero sí la apertura a éste.

La familia, por tanto, se puede ver como origen y fin temporales del amor personal, porque realmente es una manifestación de éste amor. La educación personal, que consiste en ayudar a descubrir el proyecto personal que Dios tiene para cada uno y ayudar a crecer en hábitos y virtudes para poder realizarlo, es asimismo manifestación del amor personal que conforma a la familia.

Como se ha podido ver, en el seno familiar se desenvuelven los radicales del ser persona; es lugar de coexistencia en el que es posible y natural –propio de la naturaleza humana– el amor, para aceptar la existencia de las personas y contribuir a su potencialidad; se eleva la propia libertad –el grado más alto de libertad consiste en disponer de sí para darse– y se hace para promover la libertad del otro. Se comprende la gratuidad, la reciprocidad. Se vive la dependencia recíproca de las personas que fundamenta la pertenencia personal. Se hace de la dependencia ocasión de independencia bien entendida, compatible con la vida social: “el reconocimiento de la dependencia es la clave de la independencia”⁵⁹⁸. El vínculo “personal” no limita la acción sino que es fuente de acciones personales.

La familia, con ese sentido se puede entender como comunidad; cada miembro trasciende su yo y hace un nosotros. Cada persona va más allá de sí cuando entra en la comunión con otra: como mujer, como marido, como padre, como madre, como hijo y como hija. De esta comunión de uno con otro, se pasa a la referencia de esa persona

⁵⁹⁸ MACINTYRE, A., *Animales racionales y dependientes. Por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*, Barcelona, Paidós, 2001, p. 103.

con las otras, fraguando comunidad. El yo se encuentra en el nosotros de una manera más plena como persona. La persona buscando el bien común no sólo no pierde el propio sino que confirma que es persona. El “nosotros” se define por sus vínculos de pertenencia por los que se deben crear las condiciones para que cada quien sea quien es; tan importante es conseguir ese bien para todos como colaborar para conseguirlo coexistiendo.

Los miembros de una familia se trascienden en la familia y ésta se trasciende en la sociedad. El paso de la multi-subjetividad a la subjetividad de muchos es el verdadero sentido del *nosotros*⁵⁹⁹. Ese “nosotros” tiene en la familia su origen.

⁵⁹⁹ WOJTYLA, K., *El hombre y su destino. Ensayos de antropología*, Madrid, Rialp, 1998, p. 98.

CONCLUSIONES

Al finalizar este estudio basado en la *Antropología trascendental* de Leonardo Polo para arrojar luz sobre la índole de la educación, es el momento de considerar cuáles han sido las principales conclusiones a las que se ha llegado desde la perspectiva y metodología adoptada. En primer lugar conviene destacar que, de acuerdo con el concepto que tengamos de persona, así podrá entenderse la educación. Dicho esto, como admitimos con Polo que la persona es el cada quien, el *acto de ser* personal que dispone de una *naturaleza* corpórea y una *esencia* inmaterial, cabe sostener respecto de la educación lo siguiente:

1. *La educación es ayudar a crecer en un doble orden humano: en el de la esencia humana y en el del acto de ser.* En este trabajo se considera, desde la propuesta de la *Antropología trascendental* de Polo, que la educación es “ayudar a crecer”. Se trata de un crecimiento que, de acuerdo con la distinción real *acto de ser* y *esencia* en el hombre, puede dualizarse en *esencialización*, entendida como el crecimiento de la esencia humana a través de las virtudes, y *optimización*, entendida como el crecimiento del ser personal a través del crecimiento de los trascendentales personales.

2. *La noción de persona, un descubrimiento netamente cristiano, perdido en buena parte de la historia de la filosofía y recuperado en buena medida por Leonardo Polo, es clave para entender la educación como ayudar a crecer.* El recorrido por las diversas etapas del pensamiento filosófico

nos ponen de manifiesto una paulatina pérdida del significado del concepto de persona, de modo que se hace difícil, actualmente, entender la educación como “ayudar a crecer” en las dos vertientes humanas aludidas, pues la incidencia del cientifismo acentúa la consideración de los procesos, por encima de la finalidad. Con otras palabras: acentúa la *poiesis* sobre la *praxis*, dejando a un lado la perfección de quien realiza la obra y centrando la atención en el resultado de la acción, en la obra realizada. La superación del cientifismo pasa por volver nuevamente la atención y la mirada hacia la persona.

3. *Para entender la educación como crecimiento, nos hemos centrado sobre todo en uno de los aspectos del crecimiento personal que es la esencialización, para atender a lo cual primero hemos distinguido entre lo trascendental y lo manifestativo, atendiendo para ello a tres aspectos de la Antropología trascendental: las dualidades, los trascendentales personales y la persona como coexistencia.*

a) *Entender al ser humano como dual* conlleva prestar atención a la distinción radical entre el *acto de ser* y la *esencia*. Dicha distinción hay que entenderla como una oposición relativa de complementariedad, donde cada uno de los extremos es distinto, pero se reclaman cada uno de ellos, pues ambos se necesitan mutuamente. En esa oposición se da una jerarquía, de modo que el miembro superior es referente del miembro inferior. Acoger esta concepción del hombre como ser dual sirve de gran ayuda para entender que hay muchas realidades educativas que al ser realidades humanas, se resolverán dualmente, es decir, desde la ayuda del miembro superior.

b) *Acerca de los trascendentales personales* Polo descubre que el núcleo personal, la intimidad del ser humano, o lo que es lo mismo el *acto de ser* humano está conformado por cuatro rasgos capitales. Como vimos de inferior a superior son: la *co-existencia*, como apertura hacia los demás y hacia Dios; la *libertad* personal, como apertura de uno mismo hacia la búsqueda de su sentido íntimo. Tanto la coexistencia como la libertad son para Polo método y el tema propio de este método lo constituirán el tercer y cuar-

to trascendental: el conocer y al amar. El tercer elemento sería el *conocer* personal y es entendido como la luz cognoscitiva que cada uno de nosotros somos; es el sentido personal que cada quién es. El *amor* personal, el cuarto radical, es el aceptar y donar respecto del sentido personal. El amar, en cuanto que es sobreabundante, no es el querer de la voluntad, que es carente. Educar teniendo en cuenta cada uno de estos trascendentales conllevará unas implicaciones prácticas concretas. Así según las tres dimensiones de la *coexistencia*, educar será ayudar a las personas para que descubran que son transformadores del mundo, que han de llevar a la práctica una relación de reciprocidad, y que han de ser responsables en la respuesta que se dé al ser que estamos llamados a ser. Educar en la *libertad* trascendental consistirá en la ayuda proporcionada por el educador para que el educando se abra permanentemente a la existencia de un destino último que es el que dota de sentido todo lo demás y para que no confundan medios con fines. Educar desde el *conocer* personal, supone ayudar a conocerse, ayudar en el conocimiento propio, es decir ayudar a descubrir y conocer quiénes somos. El primer conocimiento, el más relevante desde la enseñanza es del de conocerse a uno mismo. El segundo es el conocimiento de las otras personas. Educar desde el *amor* personal consiste en ayudar a nuestros educandos para que sepan entregarse a los demás. Esto será posible en primer lugar desde la aceptación personal y en segundo lugar desde la aceptación de la estructura donal (aceptar, dar y don).

c) *La co-existencia es la ampliación de la existencia*, es una sobreabundancia. Aquí entra el juego el carácter de *además*. La coexistencia designa inagotabilidad de la persona. Cada quién estamos abiertos a los otros, somos con otros. Co-existir es estar abierto por dentro y a esta apertura interior hacia dentro la llamábamos intimidad. Por tanto, se trata de una intimidad que es abierta hacia dentro y hacia fuera.

4. *La educación es una vinculación personal entre personas y con sus respectivas esencias. Somos esencialmente dialógicos con los demás y educables, porque a nivel trascendental somos coexistentes y crecientes como*

personas. Por tanto, ayudar a crecer es: a) ayudar a cada quién a cumplir su vocación o destino; b) ayudarle a personalizar su esencia para que ésta sirva en orden al crecimiento personal. En cuanto a la apertura hacia el exterior la persona es comunicabilidad y relacionabilidad, somos dialógicos. La convivencia con las demás personas puede hacer crecer personalmente. Pero también es comunicabilidad y relacionabilidad con el universo, y de ambas facetas surge la *praxis* ética. El hombre es el 'perfeccionador perfectible'.

5. *Si a nivel trascendental somos criaturas abiertas a Dios y crecientes respecto de él, la educación a ese nivel es irrepitiblemente personal y tiene a Dios por maestro.* La distinción real esencia-acto de ser, en la medida en que impide la identidad, pone de manifiesto que la persona es criatura, ya que no puede dar respuesta desde sí misma a su origen. Ahora bien admitir que en el hombre hay dualidad, que no hay identidad entre acto de ser y esencia, no significa que en el hombre haya dos realidades separadas, yuxtapuestas, sino que son uno en dualidad. Del mismo modo descubrimos en el ser humano que éste no sólo existe sino que coexiste. Acto de ser y esencia no se entienden el uno sin el otro. Que la persona humana es *además* significa que el hombre no sólo existe, sino que más bien es un ser que coexiste. Que el hombre es sobreabundancia, es decir, que la esencia no agota el sentido de *además* y, por tanto, permanece en constante apertura. Dicha apertura hace que el carácter de *además* tenga un sentido trascendente, puesto que como método no se puede separar de la temática trascendental que es el conocer y el amar. La dualidad radical en el ser humano, esto es la distinción entre acto de ser y esencia no culmina. La persona no se agota en sus manifestaciones. Aunque en el ámbito trascendental somos constitutivamente crecientes, la educación divina a ese nivel nos rinde elevables.

6. *La educación a nivel de esencia tiene como objetivo la adquisición de virtudes en la voluntad, hábitos en la inteligencia y la maduración de la personalidad.* Fundamentados los tres aspectos precedentes en los que se va

apoyar toda la investigación y resaltado el carácter de *además* como constitutivo del crecimiento personal, es preciso señalar que el crecimiento esencial se lleva a cabo a través de las virtudes. La esencialización reclama la sociedad como requisito para que la persona pueda manifestarse. Será precisamente en el seno de una sociedad que el hombre podrá crecer a nivel esencial tras la adquisición de hábitos. Ahora bien ese crecimiento podrá ser ayudado y aquí es donde cobra todo su sentido la educación como “ayudar a crecer”. La finalidad del crecimiento esencial consistirá en dotar de hábitos y virtudes para que cada quien esté en condiciones de destinarse libremente a los demás. Perfeccionamos la esencia para que el acto de ser personal no tenga a la esencia humana como una rémora en orden a alcanzar su destino personal. Para poder destinarse primero hay que conocerse. Ésta será la clave de la tarea educativa: ayudar a cada quién a conocerse para aceptarse y así poder donarse. Por tanto, podríamos afirmar que el objetivo de la educación es posibilitar la felicidad al educando. Y esto es plausible en la medida en que la educación es, a nivel de esencia humana, ayudar a crecer en hábitos y virtudes para que, a nivel trascendental o íntimo, se pueda amar más y mejor a los demás.

7. Para ayudar a crecer a cada persona según su ser personal irrepetible, se requiere el conocimiento personal propio y ajeno, y para ello es requisito natural ineludible ejercer el hábito de sabiduría y el conocer personal o a nivel de acto de ser.

Hemos estudiado primero el hábito de la sabiduría. Hemos investigado después el concepto de educación personalizada. Nos hemos dado cuenta que para conseguir la educación personalizada se requiere el ejercicio del hábito de sabiduría para conocerse a sí mismos como abiertos a los demás. Pero como al ejercer este hábito notamos que cada ser personal es novedoso e irrepetible y no está en nuestras manos sino en las del Creador, hay que ejercer el conocer personal cuyo referente es Dios, para que él nos manifieste en cierto modo el sentido personal de los demás, para que podamos ayu-

darles en consecuencia a crecer en la búsqueda de su propio sentido personal.

Por lo que al primer punto se refiere hemos observado que el hábito de la sabiduría, hábito intelectual innato nos va a permitir descubrirnos como personas, es decir, descubrirnos como un coexistir como una libertad como un conocer y como un amar personal. Respecto al segundo punto hemos podido afirmar que la finalidad de la educación personalizada propuesta por un clásico de la teoría educativa, García Hoz, es posible gracias al hábito de la sabiduría, pues al conocer que somos personas podremos conocer gracias al conocer personal cuál es nuestro sentido último. Luego, hemos atendido al conocer personal. Por último, también se ha argumentado porqué la educación personal se puede considera una manifestación de amor, pues lo que pretendemos al educar es que nuestro educando pueda ser feliz. Si lo que pretendemos con la educación personal es que cada persona descubra su sentido último y le demos las herramientas necesarias para que pueda llevar a cabo la tarea que le ha sido encomendada, o las tareas que le van siendo encomendadas, le tenemos que ayudar también a crecer en hábitos y virtudes para realizarlo. Para ello, lo primero que deberemos hacer es aceptar al otro y esa aceptación es elemento primordial del amar personal.

8. El mejor escenario para ejercer la educación personal es la familia. Hemos podido descubrir porqué la familia puede considerarse el primer ámbito de dicha educación, porque ésta es el lugar en el cual a cada quién se le ama por ser quién es y no por lo que posee. Como es el lugar donde se acepta más a cada persona, es el primer ámbito de la educación personal, pues, como hemos visto, la educación personal es manifestación del amor personal. Un amor que se concreta en el aceptar, en el dar y en el don. Cuándo aceptamos al otro, posibilitamos su entrega y, por tanto, lo aceptamos como don. De otra parte, y por lo que a la educación personal se refiere, aceptamos al otro y gracias al hábito de la sabiduría podemos conocerle como persona. Los padres como principales educadores ayudan a sus hijos en la búsqueda de su sentido último y ayudándoles a crecer en hábitos y

virtudes posibilitan que sus hijos lleven a cabo la tarea que se les va encomendado. Capacitar al hijo para llevar a cabo su misión, su fin; dotar a su hijos de los instrumentos necesarios para que en última instancia sean felices, es amar personal, y el primer ámbito en el que se da ese amor personal es en la familia.

Llegados a éste punto concluimos aquí nuestra investigación. En ella se ha intentado esclarecer el concepto de la educación como ayudar a crecer. Se ha partido de la propuesta que Leonardo Polo sugiere en su *Antropología trascendental*. Teniendo presente la distinción entre acto de ser y esencia en el ser humano hemos visto qué implicaciones antropológicas y educativas conlleva dicha distinción. Posteriormente, nos hemos centrado en el crecimiento de la voluntad a través de los hábitos, descubriendo en el perfeccionamiento de las virtudes y de los hábitos intelectuales de la esencia humana son las claves de la educación de la esencia humana. La esencialización, por tanto, es el cometido que deberá emprender la educación como ayudar a crecer. Creemos que dichas aportaciones pueden ser de gran interés a la hora de dar sentido a cualquier quehacer educativo.

En sucesivas investigaciones podremos ir dando respuesta a los interrogantes que han quedado abiertos en este trabajo: ¿cómo crecen los trascendentales personales?, ¿qué papel juegan en la esencialización y optimización los hábitos?, ¿de qué hábitos se trata?, ¿pueden separarse el crecimiento personal del esencial? Éstas y otras muchas cuestiones quedan abiertas. La educación como crecimiento sugiere indudablemente la primacía de la persona como agente primario e ineludible de la educación. A la distinción entre persona e individuo convendría dedicarle algo más de atención en futuras investigaciones. Y, sin descartar la importancia de los procesos en la educación, la dualidad amplía el horizonte en el que ha de moverse el proceso educativo entendido como enseñanza-formación.

BIBLIOGRAFÍA

I. FUENTES

POLO, L., "El conocimiento habitual de los primeros principios", *Anuario Filosófico*, 10 (1991).

POLO, L., *Quién es el hombre*, Madrid, Rialp, 1991.

POLO, L., "La coexistencia del hombre", *El hombre: inmanencia y trascendencia. Actas de las XXV Reuniones filosóficas*, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 1991.

POLO, L., *Presente y futuro del hombre*, Madrid, Rialp, 1993.

POLO, L., *La esencia del hombre*, Conferencia dictada el 25-XI-1994 en el salón de grados M^a Zambrano de la facultad de filosofía y letras de la universidad de Málaga, y como sexta sesión del curso *La antropología después de Hegel*, organizado por el Grupo de investigación sobre el idealismo alemán de esa universidad. Pro manuscrito.

POLO, L., *Introducción a la filosofía*, Pamplona, Eunsa, 1995.

POLO, L., *La radicalidad de la persona. La persona humana y su crecimiento*, Pamplona, Eunsa, 1996.

POLO, L., *Sobre la existencia cristiana*, Pamplona, Eunsa, 1996.

- POLO, L., *Curso de teoría del conocimiento*, IV/2, Pamplona, Eunsa, 1996.
- POLO, L., "Tener y dar", en *Sobre la existencia cristiana*, Pamplona, Eunsa, 1996.
- POLO, L., *Ética: hacia una versión moderna de los temas clásicos*, Madrid, AEDOS-Unión Editorial, 1997.
- POLO, L., *Antropología de la acción directiva*, Madrid, AEDOS, 1997.
- POLO, L., "La voluntad y sus actos (I)", *Anuario Filosófico*, 50 (1998).
- POLO, L., "La voluntad y sus actos (II)", *Anuario Filosófico*, 60 (1998).
- POLO, L., *Hegel y el posthegelianismo*, Pamplona, Eunsa, 1999.
- POLO, L., *La persona humana y su crecimiento*, Pamplona, Eunsa, 1999.
- POLO, L., "El descubrimiento de Dios desde el hombre", *Studia Poliana* 1 (1999).
- POLO, L., "El descubrimiento de Dios", *Studia Poliana*, 1(1999).
- POLO, L., *Antropología trascendental I: la persona humana*, Pamplona, Eunsa, 2003.
- POLO, L., *Antropología trascendental II. La esencia de la persona humana*, Pamplona, Eunsa, 2003.
- POLO, L., *El acceso al ser*, Eunsa, Pamplona, 2004, 2ª ed.
- POLO, L., *El yo*, Pamplona, Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra, 2004.
- POLO, L., "La libertad trascendental", *Anuario Filosófico*, 178 (2005).
- POLO, L., "Lo radical y la libertad", *Anuario Filosófico*, 178 (2005).
- POLO, L., *Ayudar a crecer*, Pamplona, Eunsa, 2006.
- POLO, L., "La esencia humana", *Anuario Filosófico*, 188 (2006).

POLO, L., "Ética socrática y moral cristiana", *Anuario Filosófico*, 40/3 (2007).

POLO, L., *Epistemología, creación y divinidad*, Pamplona, Eunsa, 2014.

POLO, L., *La afectividad*, Pro manuscrito.

II. AUTORES CLÁSICOS

Para los textos de Aristóteles se ha utilizado la edición de la Biblioteca de Estudios Clásicos de Gredos

Las referencias a San Agustín han sido tomadas del Cetedoc. Universitas Catholica Lovaniensis, 1994.

Para los textos de Tomás de Aquino se ha utilizado *Opera Omnia* (iussu impensaue Leonis XIII P.P. edita), Commisio Leonina-J. Vrin, Roma-Paris 1882-1982.

Otros autores clásicos han sido citados por las ediciones más conocidas y relevantes.

III. FUENTES SECUNDARIAS

AHEDO, J., *El conocimiento de la naturaleza humana desde la sindéresis: el estudio de la propuesta de Leonardo Polo*, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2010.

ALLODI, L., *Diferencia cultural y razón relacional*, en ALTAREJOS, F., RODRÍGUEZ, A., VERGARA, J., (eds.), *Familia, educación y sociedad*, Alcorcón, Sanz y Torres, 2014.

ALTAREJOS, F., "Finalidad y libertad en educación", *Anuario Filosófico*, 29 (1996).

ALTAREJOS, F., *Dimensión ética de la educación*, Pamplona, Eunsa, 2002, 2ªed.

ALTAREJOS, F., NAVAL, C., *Filosofía de la Educación*, Pamplona, Eunsa, 2004.

ALTAREJOS, F., Estudio introductorio de POLO, L., *Ayudar a crecer*, Pamplona, Eunsa, 2006.

ALTAREJOS, F., RODRÍGUEZ, A., "La libre donación personal: libertad íntima y libre manifestación humana desde la filosofía de la educación de Leonardo Polo", González Ginocchio, D. "Metafísica y libertad", *Anuario Filosófico*, 214 (2009).

AYLLON, J., *Éticas. Aristóteles*, Sevilla, Altair, 1996.

BENEDICTO XVI, *Deus caritas est*, 25-XII-2005, Madrid, Librerías Paulinas, n. 17.

BENTHAM, J., *Principles of morals and legislation*, London, University of London, 1973.

BENTHAM, J., *The utilitarians*, Nueva York, Anchor Press, 1973.

BERNAL, A., (ed)., *La familia como ámbito educativo*, Madrid, Rialp, 2009.

BUBER, M., *Yo y tú*, Madrid, Caparrós, 1993.

CAFFARRA, C., *Vida en Cristo: esbozo de moral cristiana*, Pamplona, Eunsa, 1999.

CARRASCO, *Educación personalizada: Principios, técnicas y recursos*, Madrid, Síntesis, 2011.

CASTILLLA, B., "Consideraciones en torno a la noción de persona", en SARMIENTO, A. (ed), *El primado de la persona en la moral contemporánea*, XVII Simposio Internacional de Teología de la Universidad

de Navarra, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 1997, pp.153-163.

CHEVROT, G., *Las Bienaventuranzas*, Madrid, Rialp, 1987.

COLOM, A., *Lectura del discurso pedagógico actual*, Palma, Embat, 1979.

COLOM, A., BERNABEU, J. LL., DOMÍNGUEZ, E y SARRAMONA, J., *Teorías e instituciones contemporáneas de la Educación*, (A.COLOM, Ed), Ariel, Barcelona, 2008, 7ª ed.

COMTE, A., *The positive Philosophy of August Comte*, Nueva York, Calvin Blanchard, 1855.

CORAZÓN, R., "Sobre la esencia Humana", *Studia Poliana*, Pamplona, Universidad de Navarra, 2004, 6, pp. 211-223

CORAZÓN, R., "Amar y querer. La correspondencia filial de la persona humana", *Studia Poliana*, 13 (2011).

CORAZÓN, R., *El pensamiento de Leonardo Polo*, Madrid, Rialp, 2011.

DÍAZ, C., *Repensar las virtudes*, Madrid, Eiunsa, 2002.

DONATI, P., *Manual de Sociología de la familia*, Pamplona, Eunsa, 2003.

DRUCKER, P. F., *La sociedad poscapitalista*, Barcelona, Apóstrofe, 1993.

ESQUER, E., *El límite del pensamiento: la propuesta metódica de Leonardo Polo*, Pamplona, Eunsa, 2000.

FALGUERAS, I., "Persona, sexualidad y familia", *Metafísica de la familia*, Pamplona, Eunsa, 1995.

FALGUERAS, I., *Crisis y renovación de la metafísica*, Málaga, Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Málaga, 1997.

FALGUERAS, I., *Hombre y destino*, Pamplona, Eunsa, 1998.

FORMET, E., *Persona y modo substancial*, Barcelona, PPU, 1983.

FULLAT, O., SARRAMONA, J., *Cuestiones de educación*, Barcelona, Ceac, 1982.

GARAY, J., "El sentido de los trascendentales", *Anuario Filosófico*, XXIX/2 (1996), 573-586.

GARCÍA, J. "Discusión de la noción de entendimiento coagente", *Studia Poliana*, 2 (2000).

GARCÍA GONZÁLEZ, J., "La libertad personal y sus encuentros", *Studia Poliana*, 5 (2003).

GARCÍA HOZ, V., *Sobre el maestro y la educación*, Madrid, Instituto de Pedagogía «San José de Calasanz», 1944.

GARCÍA HOZ, V., *Cuestiones de filosofía de la educación*, Madrid, Edit.C.S.I.C., 1952.

GARCÍA HOZ, V., *El nacimiento de la intimidad y otros estudios*, Madrid, Rialp, 1980.

GARCÍA HOZ, V., *La educación personalizada*, Madrid, Rialp, 1881, 4ª ed.

GARCÍA HOZ, V., *Principios de Pedagogía Sistémica*, Madrid, Rialp, 1981, 4ª ed.

GARCÍA HOZ, V., *Pedagogía visible y educación invisible*, Madrid, Rialp, 1987.

GARCÍA HOZ, V., *Introducción general a una pedagogía de la persona*, Madrid, Rialp, 1993.

GARCÍA HOZ, V., *Del fin a los objetivos de la educación personalizada*, Madrid, Rialp, 1995.

GARCÍA HOZ, V., (ed.), *Glosario de educación personalizada: Índices*, Madrid, Rialp, 1997.

GARCÍA, J., *Principio sin continuación: escritos sobre la metafísica de Leonardo Polo*, Málaga, Servicio de publicaciones e intercambio científico de la Universidad de Málaga, 1998.

GARCÍA-MARQUÉS, A., "La polémica sobre el ser en Avicena y Averroes latinos" *Cuadernos de Anuario Filosófico*, 20 (1987).

GARCÍA-VALDECASAS, M., *El sujeto en Tomás de Aquino*, Pamplona, Eunsa, 2003.

GARCÍA-VIUDEZ, M., "Aportaciones de Leonrado Polo para una teoría antropológica del aprendizaje", *Cuadernos de Anuario Filosófico*.XXIX/2 (1996) 630.

GUARDINI, R., *Quien sabe de Dios conoce al hombre*, Madrid, ed. PPC, 1995.

HAYA, F., *El ser personal. De Tomás de Aquino a la metafísica del don*, Pamplona, Eunsa, 1997.

IZAGUIRRE, J.M., Y MOROS, E., "La acción educativa según la antropología trscendental de Leonardo Polo", *Anuario Filosófico*, 197 (2007).

SAN JUAN PABLO II, *Exhortación apostólica Familiaris consortio*, El Vaticano, Librería Editrice Vaticana, 1981.

SAN JUAN PABLO II, *Veritatis Splendor*, Madrid, BAC, 1993.

LLANO, C., *El postmodernismo en la empresa*, México, MacGraw-Hill, 1991.

LLANO, A., *Humanismo cívico*, Barcelona, Ariel, 1999.

LLANO, A., *La vida lograda*, Barcelona, Ariel, 2002.

LOMBO, J. A ., *La persona en Tomás de Aquino: estudio histórico y sistémico*, Roma, Apollinare Studi, 2001.

LOMBO, J. A., "La persona y su naturaleza: Tomás de Aquino y Leonardo Polo", *Anuario Filosófico*, 29 (1996).

LÓPEZ, C., *Bases antropológicas de la teoría educativa de Víctor García Hoz*, Pontificia Universitas Sanctae Crucis, Facultad Filosofía, 2013.

MACINTYRE, A., *Animales racionales y dependientes*, Barcelona, Paidós, 2001.

MARCEL, G., *Être et avoir*, París, Aubier-Montaigne, 1991.

MARÍAS, J., *Persona*, Madrid, Alianza Editorial, 1996.

MARÍAS, J., *La felicidad humana*, Madrid, Alianza Editorial, 1995.

MARTÍ, G. "La concepción tomista de la inmortalidad del alma y su desarrollo en la antropología trascendental de Polo: la sempiternidad en el ser como libertad", *Studia Poliana*, 7 (2005).

MEDINA, R., "La educación como un proceso de personalización en una situación social", en García Hoz, V., *El concepto de persona*, Madrid, Rialp, 1989, pp. 42-53.

MILLÁN-PUELLES, A., *La formación de la personalidad humana*, Madrid, Rialp, 1963.

MILLÁN-PUELLES, A., *La estructura de la subjetividad*, Madrid, Rialp, 1967.

MONDÍN, B., *Antropología filosófica: l'uomo, un progetto impossibile?*, Roma, Pontificia Università Urbaniana, 1989.

MORENO, P., "La Persona. Notas, características y dimensiones educativas" en GARCÍA HOZ, V. (Dir)., *Tratado de educación personalizada. El concepto de persona*, Madrid, Rialp, Vol.2, 1991.

MUGICA, F., Introducción en POLO, L., *Sobre la existencia humana*, Pamplona, Eunsa, 1996.

MUÑOZ, A., "La filosofía y sus opciones", *Anuario Filosófico*, 7 (1974).

PIÁ, S., "La libertad trascendental como dependencia", *Studia Poliana*, 1 (1999).

- PIÁ, S., *El hombre como ser dual*, Pamplona, Eunsa, 2001.
- PIEPER, J., *El amor*, Madrid, Rialp, 1972.
- PIEPER, J., *Las virtudes fundamentales*, Madrid, Rialp, 1976.
- PINCKAERS, S., *En busca de la felicidad*, Madrid, Palabra, 1981.
- POSADA, J.M., "La libertad como ser", *Studia Poliana*, 8 (2006).
- POSADA, J.M., "Primalidades de la amistad de amor. Consideraciones en torno a lo distintivo del amor y del querer a la vista de la distinción real de acto de ser y esencia en la persona humana. Libre glosa al planteamiento de Leonardo Polo", *Anuario Filosófico*, 208 (2008).
- RASSAM, J., *Introducción a la filosofía de Santo Tomás de Aquino*, Madrid, Rialp, 1980.
- RATZINGER, J., *Introducción al cristianismo*, Salamanca, Sígueme, 1970.
- RATZINGER, J., *Mirar a Cristo: ejercicios de fe, esperanza y amor*, Valencia, Edicep, 1990.
- RIAZA, C. "Crecimiento irrestricto y libertad en el pensamiento de L. Polo", *Anuario Filosófico*, XXIX/2 (1996).
- RIAZA, C., "Crecimiento irrestricto y libertad en el pensamiento de Leonardo Polo", en *Anuario Filosófico*, 29 (1996).
- RODRÍGUEZ, T., *Individuo, sociedad, educación*, en V. GARCÍA HOZ (ed.), *El Concepto de Persona*, Madrid, Rialp, 1991.
- RODRÍGUEZ, A., "Coexistencia e intersubjetividad", *Studia Poliana*, 3 (2003).
- RODRÍGUEZ, A. y AGUILERA, J. C., "La intersubjetividad a la luz de la apertura íntima personal". *Studia Poliana*, 13 (2011).
- RODRÍGUEZ, A. y ALTAREJOS, F., "La libre donación personal: libertad íntima y libre manifestación humana desde la filosofía de la

educación de Leonardo Polo" en González Ginocchio, D. "Metafísica y libertad", *Anuario Filosófico*, 214 (2009) .

RODRÍGUEZ, A., "Perspectiva antropológica de la familia", en ALTAREJOS, F., RODRÍGUEZ, A., VERGARA, J., (eds.), *Familia, educación y sociedad*, Alcorcón, Sanz y Torres, 2014, pp. 143-144.

ROUSSEAU, J.J., *Émile ou de l'education, Oeuvres complètes*, vol IV, París, Gallimard, 1969.

RUS, S., "La aparición del humanismo en Grecia y la aportación de Protágoras", *Persona y Derecho*, 13 (1985) 123-161.

SCHELER, M., *De lo eterno en el hombre*, Madrid, revista de Occidente, 1940.

SCHÜTZ, CH; SARACH, R., "El hombre como persona" en FEINER, M., LÖHRER, J., (ed), *Mysterium Salutis. Manual de Teología como Historia de la Salvación*, Madrid, Cristiandad, 1970, pp. 716-736.

SELLES, J.F., "Hábitos y virtud (III)", *Anuario Filosófico*, 67 (1998).

SELLÉS, J.F., *La persona humana. Introducción e Historia (I)*, Colombia, Universidad de La Sabana, 1998.

SELLÉS, J.F., *La persona humana (II). Naturaleza y esencia humana*, Colombia, Universidad de La Sabana, 1998.

SELLÉS, J.F., *La persona humana. Núcleo personal y manifestaciones (III)*, Colombia, Universidad de La Sabana, 1998.

SELLÉS, J. F., "La virtud de la prudencia según Tomás de Aquino", *Anuario Filosófico*, 90 (1999).

SELLÉS, J. F., *Conocer y amar. Estudio de los objetos y operaciones del entendimiento y de la voluntad según Tomás de Aquino*, Pamplona, Eunsa, 2000, 2ª ed.

SELLÉS, J. F., *Tomás de Aquino, De Veritate, q. 22, El apetito del bien y la voluntad*, Introducción traducción y notas, Cuadernos de Anuario

Filosófico, Serie Universitaria, nº 131, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2001.

SELLÉS, J.F., "El conocer personal. Estudio del entendimiento agente según Leonardo Polo", en *Anuario Filosófico*, 163 (2003).

SELLÉS, J. F., *Antropología para inconformes*, Madrid, Rialp, 2007.

SELLÉS, J. F., "Profesor de personas", *Estudios sobre Educación*, 15 (2008), pp. 123-138.

SELLÉS, J. F., "La familia como origen y fin de la solidaridad", *Anthropotes*, 8/XXIV (2009) 2, pp. 413-431.

SELLÉS, J. F., "Familia y empresa", *Complejidad y organizaciones*, San Juan (Argentina), ed. EFU, 2010, pp. 219-249.

SELLÉS, J.F., *Los tres agentes de la sociedad civil: familia, universidad y empresa*, Madrid, Eiusa, Tribuna Siglo XXI, 2013.

SELLÉS, J.F., *Persona, familia y sociedad*, (pro manuscrito) p.12.

SPAEMANN, R., *Personas. Acerca de la distinción entre algo y alguien*, Pamplona, Euisa, 2010.

UGARTE, F., *El camino de la felicidad*, Madrid, Rialp, 2012.

WOJTYLA, K., *El hombre y su destino. Ensayos de antropología*, Madrid, Rialp, 1998.

WOJTYLA, K., *Persona y acción*, Madrid, Palabra, 2011.

YEPES, R., *Fundamentos de Antropología*, Pamplona, Euisa, 1996.

YEPES, R., "Persona: intimidad, don y libertad nativa. Hacia una antropología de los trascendentales personales", en *Anuario Filosófico*, XXIX/2 (1996)

ZUBIRI, X., *Naturaleza, Historia y Dios*, Madrid, Alianza Editorial, 1987.

Revista electrónica:

Miscelánea poliana [en línea]. España, 2013 [31-5-2013].

Disponible en [http:// www.leonardopolo.net/intro.html](http://www.leonardopolo.net/intro.html).

ISSN: 1699-2849.