**Las relaciones interpersonales clave para la educación de la virtud en la familia**

**Resumen**: este artículo justifica la necesidad de recuperar la virtud aristotélica, ampliada por Leonardo Polo que la concibe como un hábito perfectivo de la voluntad, proponiendo que la persona puede disponer de ella. Se subraya la importancia de educar la voluntad para adquirir virtudes mediante auténticas relaciones interpersonales que buscan el bien de la otra persona. Estas relaciones son aprendidas especialmente en el seno familiar a través de las relaciones familiares. Se concluye que una educación familiar que tenga en cuenta a la persona es el mejor modo de resolver los problemas que surgen en la escuela.

**Palabras clave**: relaciones interpersonales, voluntad, virtud, familia.

**Summary**: this article justifies the need to recover the Aristotelian virtue, broadened by Leonardo Polo who conceives it as a perfective habit of the will, proposing that person may dispose of it. It is emphasized the importance of educating the will in order to acquire virtues through authentic interpersonal relationships that they seek the good of the other person. These relationships are learned especially in the family through family relationships. It is concluded that a family education that takes into account the person is the best way to solve the problems that arise at the school.

**Key words**: interpersonal relationship, will, virtue, family.

1. **Introducción**

La virtud entendida como disposición estable por Aristóteles ha dejado de estar presente en las escuelas como elemento de aprendizaje. Ciertamente, en la actualidad se reclama una educación en valores, pero esto entraña una peligrosa confusión porque el valor es algo idealizado, ajeno al carácter perfectivo de la virtud aristotélica. Polo acepta que la de virtud es un hábito porque la concibe como la perfección de la voluntad, que se constituye como una segunda naturaleza porque al ser un hábito, es decir, algo estable, se puede disponer de él. La novedad introducida por Polo es que el perfeccionamiento de la voluntad que se logra con la adquisición de las virtudes es algo de lo que la persona dispone y puede dar. Polo supera el problema de la intersubjetividad moderna al indicar que la persona coexiste, atribuyendo así a las relaciones interpersonales un carácter de crecimiento. Este es el punto del que nos hacemos eco en este artículo porque fundamentamos que las relaciones interpersonales es la base del perfeccionamiento de la naturaleza logrado con el crecimiento esencial mediante la adquisición de virtudes. Por tanto, el carácter perfectivo del hábito indica que es un crecimiento irrestricto que es un crecer que es libre que depende de la persona, de modo que si la persona no quiere no mejora.

Se apunta también que si la virtud es un hábito estable y es adquirida como perfección, debería ser objetivo a conseguir como resultado de la educación. En el mismo sentido también se debería tener en cuenta a la persona en el ámbito educativo. No sería adecuado conformarse con que el educando llegue a ser bueno porque la ética es insuficiente, ya que no es el fin de la persona humana, sino el de la naturaleza[[1]](#footnote-1). Por eso es pertinente unir a esta tarea, centrada en que aprendan a obrar bien, el aprendizaje de que la persona humana por su estructura donal, debe dar aquello que es, su crecimiento esencial. Aprender a darse a otra persona pertenece al ámbito de las relaciones interpersonales, soslayar esto tiene algunas implicaciones negativas a nivel educativo, como conformarse con educar a individuos y no a personas. Por tanto, se subraya que ser bueno es el mejor modo de crecer que redunda en la mejora personal porque permite disponer de más hábitos -*más virtud*- para donarla.

Por último, se incide en la necesidad de la educación de la voluntad, tarea que compete de modo especial a la familia, que se fundamenta en que todo ser humano nace como hijo. La educación en valores cabe que sea enseñada en la escuela, pero la educación de la voluntad para adquirir virtudes es tarea de los padres. Esto es así, si la voluntad no es una pura espontaneidad como defendieron los modernos, sino un hábito. En este sentido, la escuela es complementaria a la familia, pero sin esta, no cabe tampoco una adecuada normalización de la afectiva, necesaria para adquirir virtudes, ya que quien no es afectivamente estable es más difícil que adquiera virtudes. Se concluye que los actuales problemas de la escuela requieren para su resolución de la mejora de las relaciones interpersonales, la cual se lleva a cabo primariamente en la familia.

1. **El olvido de la virtud en la educación pedagógica.**

El problema del olvido de la virtud es generado en la modernidad porque algunos autores la consideran como una pasión[[2]](#footnote-2) y otros como un sentimiento a diferencia de Aristóteles para quien era un hábito. La virtud es sustituida en la ética moderna por normas racionales[[3]](#footnote-3), desconectadas del perfeccionamiento de la voluntad, desligada del crecimiento esencial que postula Leonardo Polo. Por tanto, la voluntad que se desglosa de esta ética no es una adecuada interpretación del amor personal[[4]](#footnote-4). Polo recupera a Aristóteles afirmando que la virtud es un hábito, ampliándola con su propuesta trascendental ya que confirma que la libertad es también personal, lo que implica que cada acto de la voluntad, ejercido libremente, está unido al acto de ser personal, siendo esta conexión con la persona lo que da sentido al actuar humano. La virtud ha sido conceptualizada erróneamente en la época contemporánea porque esta desvirtualización está presente en Max Scheler que reduce la virtud a valor y Williams James que la reduce a rutina[[5]](#footnote-5).

Este olvido moderno de la virtud tiene su influencia en ámbitos tan relevantes como la educación porque, según Enkvist[[6]](#footnote-6), la nueva pedagogía combina lo sentimental con el utilitarismo, olvidando la importancia de que el joven adquiera principios éticos que constituyan una guía para su actuación en la vida adulta. Se produce, por tanto, una pérdida del componente ético en la educación debido a que la divergencia entre teoría y práctica está fundamentada por la disociación entre ética y técnica[[7]](#footnote-7). La adquisición de virtudes no es producto de la técnica. Conviene tener presente que el ser humano no es solo un ser que produce resultados[[8]](#footnote-8). Por eso, Polo propone que el principio radical de la educación debe ser la libertad trascendental[[9]](#footnote-9). La clave radica en que la persona es libre a través de los hábitos, disponiendo así de ellos.

Esta crisis educativa solo puede ser solucionada si se educa según “el carácter filial de cada quién”[[10]](#footnote-10). No se educan individuos, sino personas. Esto conlleva que la educación deba estar unida inexorablemente con el sentido de la vida. Por eso si quien es educado desconoce su ser personal y la riqueza a la que está llamado[[11]](#footnote-11), su existencia queda vacua porque pierde el sentido de para qué vivir. Como consecuencia se sustituye la pregunta por el ¿*quién soy*? por el ¿*qué soy*?[[12]](#footnote-12) Sin embargo, es más importante saber quiénes somos y no tanto qué nos pasa[[13]](#footnote-13). Por tanto, la cuestión de quién soy es central[[14]](#footnote-14), también en el ámbito educativo por eso “el sentido de la vida está justamente en manifestar cada vez mejor a la persona”[[15]](#footnote-15).

El problema fundamental que acarrea no aceptar la virtud como un hábito es obviar el carácter perfectivo del hábito. Aristóteles ya afirmaba que el hábito es la realimentación más alta[[16]](#footnote-16). Precisamente porque la noción de hábito expresa el desarrollo perfectivo de la persona como acción formativa, mientras que otras nociones usadas en sustitución de ella como destreza, capacidad o actitud son insuficientes porque se definen transitivamente, según la actividad a realizar[[17]](#footnote-17), obviando el carácter perfectivo de la adquisición de la virtud como un hábito. ¿Por qué es importante que la virtud sea un hábito? porque el hábito no se educa de la misma manera que el sentimiento. La virtud redunda en los niveles inferiores del tener, para lo cual es decisiva también la redundancia de la persona en la voluntad[[18]](#footnote-18).

Asimismo, olvidar que la virtud es crecimiento implica despersonalizar la existencia, porque se renuncia a la propia mejora, desvinculándola, además, de modo radical de la mejora de otras personas[[19]](#footnote-19). La mejora personal está unida a las relaciones interpersonales en la filosofía poliana, subrayando que ayudar a otras personas a crecer no consiste solo en dar, sino en darse, que implica aceptar al otro como quien es, no simplemente en función de lo que es. Si se le acepta por lo que es y no por quién es, la ayuda se queda en lo esencial sin llegar a lo personal, es decir, no sería una autentica relación interpersonal porque se queda en lo manifestativo, no *entra en juego* la intimidad, sin llegar al núcleo de la persona. Por tanto, las relaciones interpersonales que nos mejoran como personas no pueden ser reducidas a dar cosas, sino que hay que darse, o sea, buscar el bien de la otra persona a la que se da. No obstante, la consecuencia más grave de este olvido es la expulsión de Dios del mundo humano. En este sentido, Polo afirma que si no se cree en la capacidad de perfeccionamiento del ser humano al actuar, entonces es muy difícil creer en Dios[[20]](#footnote-20). En conclusión, si se renuncia a la moralidad se deja de crecer[[21]](#footnote-21).

Además, los hábitos, según Polo, pueden conocer. Por eso dice que la virtud es estable porque ha aprendido a conocer el bien. Esto es lo que explica que el hábito pueda ser una disposición a actuar en el mismo sentido, cuando el ser humano se encuentra ante una situación similar de elegir un bien. Por tanto, el hábito es intrínseco porque constituye el perfeccionamiento de la facultad volitiva[[22]](#footnote-22). Estos hábitos cualifican a la potencia natural, que es indeterminada, porque la especifican, siendo esta especificación una nueva configuración, por eso se le llama segunda naturaleza[[23]](#footnote-23), superior también a la racionalidad porque perfecciona al ser humano[[24]](#footnote-24). Por tanto, el hábito, es decir, la virtud, perfecciona a la voluntad. Aceptar esta propuesta, que ya había sido señalada por Tomás de Aquino, es fundamental en la educación de la voluntad.

¿Qué pasa en la actualidad como consecuencia de este olvido moderno de la virtud? Hoy existe un clamor generalizado por recuperar el aspecto formativo de la educación, pero es un intento insuficiente porque se ha idealizado la virtud, que ha sido sustituida por el valor[[25]](#footnote-25). Sin embargo, el valor no está en unión con la dimensión interior de la virtud. En esta línea, Camps señala que a las virtudes se les llama hoy actitudes, que están conformadas por un sistema de valores que orientan la conducta[[26]](#footnote-26). Esta sustitución de la virtud por el valor hace necesario explicar correctamente qué es la virtud, según Polo.

La virtud es la “consolidación de los actos voluntarios que los graba en la potencia”[[27]](#footnote-27). Es un *hábito operativo bueno*, “una disposición de la potencia operativa que la capacita para ejercer bien su *propia* operación”[[28]](#footnote-28). Esta disposición es un hábito, por tanto, debe ser permanente[[29]](#footnote-29). Además, si la virtud no es permanente, no perfeccionaría a la potencia y tampoco sería un hábito. Efectivamente, si la virtud es permanente y es un hábito, significa que es el modo de crecer de la voluntad. No solo eso, sino que la virtud es el crecimiento en el orden de la capacidad[[30]](#footnote-30). Por eso la virtud es una disposición para obrar bien, susceptible de crecer o envilecer. La virtud es un modo de ser sobreañadido, esto es lo que explica por qué se puede actuar conforme a ella, es decir, disponer de ella. Resumidamente, la virtud implica que la “naturaleza se perfecciona a sí misma, desde sí misma”[[31]](#footnote-31). En el fondo, las virtudes tienen la característica de fortalecer la capacidad de posesión del bien y la capacidad de ejercicio de la libertad[[32]](#footnote-32). Además, es pertinente subrayar que las virtudes están relacionadas entre sí porque el fin de la voluntad debe ser uno: la felicidad[[33]](#footnote-33). De modo que el crecimiento de las virtudes acerca al fin de la felicidad. Por tanto, el que no es capaz de virtudes no puede ser feliz[[34]](#footnote-34).

La virtud es un hábito. El hábito es entendido por Polo como una capacidad para ejercer actos posteriores[[35]](#footnote-35). Sin embargo, la virtud como hábito permanente no condiciona la actuación porque la voluntad puede actuar conforme a ella o no. El hecho de que la virtud sea un hábito significa que se puede disponer de ella, aunque esta disposición depende del acto de ser personal, que es quien puede o no disponer de ella libremente. Por eso “las virtudes son la progresiva apertura *adquirida* por la persona en su *naturaleza*”[[36]](#footnote-36). Se subraya que en la tarea educativa no es suficiente con generar hábitos porque esto no garantiza que se obre el bien. Al respecto, Cardús señala que educar es transmitir modelos de comportamientos que se aprenden como estilos de vida y como sistemas práctico para resolver problemas[[37]](#footnote-37). Sin embargo, esto es insuficiente porque no es pertinente soslayar el carácter perfectivo del hábito. En este sentido, Astorkiza distingue la virtud del acostumbramiento porque para que exista la virtud no solo hay que repetir el acto, sino amar el bien que esa virtud propone[[38]](#footnote-38). Por tanto, la educación tiene que *llegar* también al acto de ser personal.

1. **La necesidad de recuperar la educación de la voluntad. ¿Se puede enseñar la virtud?**

La voluntad en la filosofía moderna es espontánea, pero es un error porque no puede querer al margen de la inteligencia que le presenta el bien. Así considerada la voluntad sería puro deseo. No obstante, es preciso resolver la aporía de cómo puede poseer lo deseado, ya que la voluntad no es cognoscitiva. La única manera de resolverla es que la voluntad se dé a sí misma el fin, lo cual significaría decir que es libre, pero sería una libertad entendida como espontaneidad porque estaría unida al deseo. En este punto Polo es tajante y afirma que la voluntad no puede poseer el bien querido porque solo la inteligencia *tiene* lo conocido, lo que indica que es superior a la voluntad[[39]](#footnote-39). Esta concepción de la voluntad como espontánea tiene sus consecuencias ya que implica que la inteligencia no podría ejercer operaciones posesivas de formas[[40]](#footnote-40). Igualmente, se perdería la distinción entre voluntad y libertad[[41]](#footnote-41). Asimismo, implicaría suplantar la radicalidad de la persona porque no se alcanzaría la libertad personal. Por tanto, la tesis de la espontaneidad de la voluntad implica desconectarla de la persona y como consecuencia supone desproveerla del sentido último del obrar. No es pertinente desnortar así al educando porque sería abandonarle a merced de la frustración, ya que no se puede dar todos los fines que desee.

Frente a esta tesis moderna está la concepción de la voluntad en la filosofía trascendental poliana. La voluntad no es espontánea, no arranca de sí, es tendencia, o sea, inclinación[[42]](#footnote-42). No es espontánea porque no es libre, es decir, no se da a sí misma el fin. Al respecto Polo dice que “la voluntad nativa, la tendencia de nuestra naturaleza espiritual, prescindiendo de su relación con la inteligencia, es una *órexis* determinada *ad* *unum*, a algo uno, es decir, absolutamente imposible de cambiar”[[43]](#footnote-43). Esta determinación *ad* *unum* es característica de lo que es natural, por eso la voluntad no es dueña de su fin, sino que le es dado[[44]](#footnote-44). Sin embargo, esta determinación no es automática, ya que precisa elegir el bien, que previamente ha sido querido, después de haber sido presentado por la inteligencia.

Respecto a la caracterización de la voluntad Polo acepta de la filosofía aristotélica que es deseo, es decir, tendencia. ¿A qué tiende la voluntad? Al fin como objeto de tendencia[[45]](#footnote-45). La tendencia al fin es tender al bien porque el fin de la voluntad es el bien. Esta tendencia es una relación trascendental con el bien. El hecho de que sea trascendental significa que no puede ser de otro modo. Además, indica que la voluntad se relaciona con el bien antes de tender a él. El fundamento de que tienda a él es precisamente que esta relación trascendental es constitutiva. Si la voluntad es una relación trascendental con el bien, no es posible concebirla como espontánea, sin esa determinación *ad unum,* que la determina a obrar el bien[[46]](#footnote-46). La voluntad está determinada al bien, pero no a un bien concreto porque es una potencia irrestricta. La tendencia implica que alguien ha generado esa tendencia, siendo el modo de preservar que la voluntad ha sido creada. Por eso concebir a la voluntad como espontánea soslaya que, como potencia espiritual, es creada. No obstante, la tendencia es compatible con el carácter perfectivo porque la voluntad es “la correspondencia en nosotros con el bien”[[47]](#footnote-47).

La voluntad como deseo separada de la inteligencia sería concebirla como espontánea[[48]](#footnote-48). Sin embargo, si la voluntad no es ayudada por el conocer no alcanza el fin[[49]](#footnote-49). Esto indica que la voluntad solo es libre si se conecta con la razón que presenta los motivos para elegir[[50]](#footnote-50). Por eso la voluntad es la dinámica continuadora de la inteligencia misma[[51]](#footnote-51). Sirva de aclaración que en el deseo natural, no hay conocimiento, por eso no es posible saber lo que es el bien sin la actuación de la inteligencia. Por tanto, la voluntad quiere siempre algún bien, principalmente el que se adecúa a la razón[[52]](#footnote-52). Por eso la voluntad como deseo, sin poder poseer el fin que desea, no tiene posibilidad de crecimiento. En este sentido, la fortaleza y la magnanimidad son virtudes morales que ayudan a la voluntad a reforzar lo que es presentado por la inteligencia como digno de ser querido[[53]](#footnote-53).

Esta explicación es compatible con la defensa de la educación de la voluntad, ya que todo lo que es susceptible de crecimiento es educable, tanto la inteligencia como la voluntad lo son, por tanto, conviene educar a ambas. En este punto no hay alternativa o se educa en la virtud, como crecimiento de la voluntad, o se deja al educando que sucumba ante el vicio. En definitiva, o se educa para desarrollar las capacidades o no se educa y, entonces, las capacidades se envilecen[[54]](#footnote-54). No obstante, hay que *andar con tiento* porque cualquier influencia sobre la voluntad puede ser interpretada como manipuladora. Lo que es educable es enseñar a alguien a que *quiera hacer el bien libremente*[[55]](#footnote-55)*.* No tanto indicarle qué actos concretos son buenos y cuáles no porque no tiene sentido reducir la virtud a rutina de comportamiento. Conviene aclarar que habrá rutina si se trata la virtud como fin en sí y no como medio para alcanzar el Bien[[56]](#footnote-56). Por tanto, educar en la virtud no es únicamente enseñar un comportamiento, esto sería adoctrinar.

La educación de la voluntad implica enseñar a que el educando quiera perfeccionar su voluntad a través de los hábitos. La voluntad puede atenerse a los hábitos o no porque la persona es libre. Esto indica que educar la voluntad implica *tener en cuenta* a la persona que es quien decide si dispone o no de esos hábitos. Con los hábitos la libertad, la persona, se hace cargo de la voluntad, por eso la voluntad se *hace* libre cuando adquiere hábitos[[57]](#footnote-57). Por eso es necesario advertir que hay otra educación mayor que da sentido al quehacer humano de adquirir hábitos, se trata del aprendizaje de para qué ser bueno. Esto subraya que convine aprender qué es el amar personal y en qué consiste la dualidad dar-aceptar que propone Polo. En el fondo, la clave está en comprender que cuánto más humano seamos, es decir, cuanta más perfección se haya alcanzado a través del perfeccionamiento de las virtudes más se puede donar a otra persona. Por tanto, la tarea del ser humano, más que en ser bueno radica en amar, o sea, en *darse*, aunque es pertinente aclarar que poco se puede amar si no se es bueno.

Los actos de la voluntad son perfectibles, pero también lo es el querer de la voluntad, porque se puede aspirar a querer mejor[[58]](#footnote-58). El crecimiento de la voluntad es querer el *querer*. Esto indica que la voluntad es curva porque siempre quiere querer más, lo que significa que quiere mejorar su querer[[59]](#footnote-59) porque es susceptible de crecimiento. Por eso el ser humano no se conforma con sobrevivir porque siempre quiere vivir más, ejerciendo lo más propio del ser humano, conocer más y mejor, querer más y mejor, siendo este el modo de esencializar la naturaleza.

Respecto a si la virtud puede ser enseñada o no, es una cuestión presente ya en el Menón de Platón. Sócrates plantea si la virtud es innata o es algo que debe ser aprendido. Es una pregunta sobre qué tipo de aprendizaje es necesario para obrar bien. En este punto con el fin de que educar en la virtud no se confunda con la rutina de enseñar unos comportamientos valorados como buenos, es preciso aprender que se obra el bien como fin de las relaciones interpersonales. Esto significa que la educación de la voluntad requiere también *tener en cuenta* a la persona y su radicalidad basada en el amar. En cuanto a la pregunta de qué virtudes hay que enseñar, Polo señala que las cuatro denominadas cardinales porque el resto son partes potenciales o bien porque la acompañan o porque la combinación de varios actos de estas virtudes hacen posible los actos de una de las virtudes cardinales[[60]](#footnote-60).

En cuanto a cuál debe ser el rol del educador, Buxarrais indica que ha de consistir en transmitir actitudes, valores y normas, fomentado el desarrollo autónomo, para lo que es necesario que se genere en el alumno el pensamiento crítico[[61]](#footnote-61). Sin embargo, la pretensión de lograr sujetos autónomos, capaces de hacer el bien, es insuficiente porque como señalan Altarejos, Rodríguez y Bernal la autonomía aísla al sujeto al convertirlo en uno entre muchos, frente a ella conviene que aprendan a coexistir, ser con los otros, que radica en aceptarse y donarse[[62]](#footnote-62). El educador en la tarea de educar la voluntad debe ayudar a que el educando adquiera hábitos y también que no los pierda para lo cual debe seguir creciendo. Además, dado que la unión de la voluntad con la persona se realiza a través del hábito de la sindéresis, es esencial que el educador eduque conforme a este hábito innato[[63]](#footnote-63).

Una cuestión que preocupa a los educadores es determinar cuándo se conoce que la virtud ha sido adquirida. La posesión de la virtud implica la aptitud o capacidad para obrar el bien de modo habitual, porque quien no es virtuoso también puede actuar bien, pero no tiene la disposición para obrar así de modo habitual. El virtuoso cuando adquiere el hábito está fortaleciendo la operación y logra también una mayor sensibilidad para reconocer el bien, no en sentido cognoscitivo, sino de tendencia, o sea, tiende con mayor facilidad al bien. Además, el virtuoso se complace en hacer el bien.

1. **La relación entre virtud y crecimiento personal.**

La educación de la virtud es necesaria, aunque es preciso aclarar que ser bueno es insuficiente como sentido último de la vida. No obstante, *quedarse* en la educación en *llegar a ser bueno* es insuficiente como fin y este error conllevaría algunas implicaciones antropológicas. La primera, el olvido de la consideración trascendental de la persona; la segunda, que no se *alcanzarían* los trascendentales personales. Esto provocaría, por ejemplo, que el amar se reduzca al ámbito de la manifestación sin que acontezca la donación personal. La tercera, se soslayaría el fundamento de la educación personalizada, puesto que si se sostiene la diferencia trascendental entre las personas, a la hora de educarlas es viable tratarlas como tales y no solo como individuos. Cuarta, se desconocería para qué es necesario ser buenos, por tanto, no se descubriría la esperanza. Quinta, se ignoraría el fundamento último de la ética porque para saber cómo se debe actuar es preciso, previamente, saber cómo es el ser humano[[64]](#footnote-64). En este sentido, la virtud es el perfeccionamiento de la naturaleza, pero por el carácter dual del ser humano no es el fin último de la persona porque la virtud es un medio[[65]](#footnote-65), que está al servicio del amor[[66]](#footnote-66). Por tanto, la virtud no es el fin de la persona, sino el de la naturaleza[[67]](#footnote-67).

Si se educan personas, es insuficiente enseñar a realizar actos buenos porque sería necesario explicar por qué es pertinente ser bueno. ¿Qué sentido tiene mostrar un modelo de una persona que ejerce un acto bueno? Se trataría de enseñar a imitarlo, sin más. Esto no es suficiente porque la virtud en la antropología poliana es una disposición[[68]](#footnote-68), o sea, algo de lo que se dispone. Esto indica la necesidad de explicar para qué se dispone de la virtud. El fin de esta disposición es lo que explica la dependencia de la esencia respecto del acto de ser personal. En este sentido, es pertinente añadir que la aportación de Polo a la filosofía griega, respecto a la consideración del ser humano, es que no solo es poseedor, sino donante[[69]](#footnote-69). La virtud se posee para donarla. Esto clarifica que el ser humano puede ser poseedor de fines o tendente[[70]](#footnote-70), lo que implica aceptar la conexión entre voluntad y persona.

La voluntad es la tendencia misma al perfeccionamiento, es decir, al fin de la naturaleza[[71]](#footnote-71). La persona está llamada a vivificar, actualizar, perfeccionar y elevar la naturaleza recibida[[72]](#footnote-72). La tarea de la persona es esencializarse más, adquiriendo hábitos intelectuales y virtudes morales. Esto significa que el acto de ser personal podrá disponer de más perfecciones para dar. Se trata de poner *más esencia* en las manos de la libertad porque crecer en hábitos es poner la esencia humana más en manos de la libertad personal[[73]](#footnote-73). La redundancia del crecimiento irrestricto de la esencia en el acto de ser personal radica en que la persona pueda destinar la perfección adquirida de un modo más fácil[[74]](#footnote-74).

Educar la voluntad es insuficiente si no se enseña que las virtudes crecen como fruto de las relaciones interpersonales. Esto está fundamentado en que la persona coexiste con otras personas, por eso no es un simple añadido, la persona es plenamente porque es un ser-con[[75]](#footnote-75). Las relaciones interpersonales son la base para el crecimiento de la virtud porque el ser humano se desarrolla en su coexistir con otras personas[[76]](#footnote-76). En este punto es pertinente advertir que no todas las relaciones interpersonales son generadoras de virtudes porque no todas las personas con las que nos relacionamos son virtuosos. Conviene explicar esto. El conocimiento personal propio vital para la propia aceptación, condición necesaria para darse, es posible a través de las relaciones interpersonales[[77]](#footnote-77). La tarea educativa implica aceptar la persona del educador para que el educando se haga cargo de la ayuda, en la que lo entregado a través de la educación es asumido, apropiado e integrado[[78]](#footnote-78). Esa ayuda significa que educar en la virtud es poner al educando en condiciones de que pueda llevar a la práctica los hábitos adquiridos[[79]](#footnote-79).

1. **La educación escolar necesita las relaciones interpersonales en la familia.**

La cuestión a responder es por qué la familia es el mejor ámbito para educar en la virtud. Al respecto conviene señalar que las dos manifestaciones prioritarias de la persona son la familia y la educación[[80]](#footnote-80) porque por medio de ellas la persona mejora. No obstante, es pertinente aclarar el diferente origen y fundamento de la familia y la escuela. La familia no es un invento social[[81]](#footnote-81); no es tampoco una organización cultural[[82]](#footnote-82), mientras la escuela es ambas cosas. La familia es natural, por ello el vínculo entre quienes pertenecen a ella es el amor, pero entre el maestro y el estudiante el vínculo es la ética. En la convivencia familiar se da un proceso formativo continuo que fomente el crecimiento en la virtud[[83]](#footnote-83). Por eso la educación en la familia tiene su núcleo en saber buscar bien y en buscar el bien[[84]](#footnote-84). Sin embargo, esta no es una prioridad de la escuela. Además, la familia es necesaria para conocer quiénes somos, ya que desconocer el origen tiene el peligro de estar desarraigado, cuya consecuencia es centrarse en sí mismo, lo que indica que nadie le ha enseñado a aceptarse ni ha aprendido a darse[[85]](#footnote-85).

¿Es correcto que en la escuela también se aprenda a comportarse éticamente bien? Sin duda, es válido afirmar que la ética puede ser enseñada en la escuela, aunque el modo de aprender en la familia es diferente al de la escuela porque es un aprendizaje por impregnación debido a que es el lugar en el que cada persona es querida por sí misma, no por lo que hace ni por lo que tiene[[86]](#footnote-86). El amor, el *darse* a otra persona, se aprende en la familia, aunque en la escuela convenga que sea reforzado, no puede ser aprendido completamente porque a coexistir se aprende sobre todo con las relaciones familiares porque son las relaciones más interpersonales. En este sentido, Altarejos, Rodríguez y Bernal distinguen la sociabilidad de la socialización, mientras que la primera ayuda al crecimiento personal, por estar fundada en relaciones interpersonales basadas en quién cada uno es; la segunda, está constituida por relaciones de carácter social[[87]](#footnote-87). Las verdaderas funciones de la escuela es educar para el trabajo bien hecho y para la convivencia[[88]](#footnote-88). Conviene advertir que si los padres abandonan esta tarea formativa y la confían a la escuela, indudablemente sus hijos aprenderán valores éticos, pero este aprendizaje requiere estar unido a la condición personal para descubrir el verdadero sentido de ser éticamente bueno. No hay que olvidar que los padres son quienes pueden educar mejor porque son los que conocen personalmente a sus hijos[[89]](#footnote-89). Por eso, ser buen hombre significa comportarse como hijo[[90]](#footnote-90). Por tanto, la familia es el origen de la persona y fuente de su identidad personal[[91]](#footnote-91).

Esta diferencia entre familia y escuela hace necesario subrayar que todo ser humano nace como hijo, En línea con esto, Polo afirma que “la antropología moderna yerra, sobre todo, porque se olvida de que el hombre es hijo”[[92]](#footnote-92). Ignorar que se nace como hijo supone no reconocer que se nace como criatura; renuncia que tiene como consecuencia el individualismo[[93]](#footnote-93). Por eso no tiene sentido suplir la educación familiar por la socialización aprendida en la escuela. La clave de la educación familiar radica en aprender a coexistir con personas. Si las relaciones interpersonales son claves para adquirir virtudes y es en la familia donde se viven de modo más intenso estas relaciones, esto implica que la labor de ayudar a crecer las virtudes recaiga en la familia de modo natural y complementariamente en la escuela.

¿Por qué es tan importante la familia para el crecimiento de la virtud? Siendo explícitos porque quien más ama es quién más puede educar[[94]](#footnote-94). Esto subraya que la familia es “el mejor marco donde se humanizan los hombres, donde se manifiestan las personas singulares”[[95]](#footnote-95). Como consecuencia la familia es el principal ámbito de realización personal porque se descubren y viven los valores verdaderos[[96]](#footnote-96). Es el espacio para aprender a valorar a los demás no tanto por lo que tienen[[97]](#footnote-97). Además, los padres quieren a sus hijos por quiénes son, no por sus cualidades[[98]](#footnote-98). Por tanto, la familia es el ámbito para la adquisición de valores porque es el espacio idóneo para trasmitirlos y construirlos, donde se pueden vivir los valores, se aplican desde lo cotidiano y se aprecian[[99]](#footnote-99).

¿Cuál es la función de la familia en orden a ayudar a crecer en la virtud? Lo propio de la familia es formar personas alegres, esperanzadas y centradas[[100]](#footnote-100). Este objetivo requiere la previa educación de la afectividad, siendo el ambiente familiar el más adecuado para desarrollar las competencias emocionales. La misión de educar la afectividad le corresponde a la familia por la mayor eficacia de recursos y por la mayor idoneidad con los fines, ya que la educación familiar es un entramado de relaciones interpersonales que permite que las emociones fluyan de un modo más natural que en la escuela[[101]](#footnote-101). Además, la normalización afectiva es necesaria para la posterior educación de la inteligencia y la voluntad porque sirven de preparación para el ejercicio de las virtudes[[102]](#footnote-102). Por eso la educación de los sentimientos es previa a la adquisición de hábitos, es clave tener en orden los sentimientos. En este sentido, educar la afectividad requiere dejarse ayudar porque querer hacerse a uno mismo estropea la afectividad[[103]](#footnote-103). Por tanto, un ser humano puede crecer más y humanizarse mejor en la familia[[104]](#footnote-104).

¿Cuál es la tarea de la familia en la educación de la voluntad? Conviene enseñar que el amor de la persona es superior al querer de la voluntad. La persona humana *ama* (*acto* de querer) y *posee* amor en su voluntad (*virtud*), pero lo más importante es que *es* amor[[105]](#footnote-105): enseñanza que debe ser aprendida en el seno familiar porque debe ser comprendido que el crecimiento personal implica *darse*. Esta es la clave, este darse es aprendido en la familia, porque los padres entregan todo a sus hijos, ya que es su prioridad.

Conviene que las virtudes sean aprendidas en la familia, ya que si no son aprendidas en el hogar es más complicado que lo sean en la escuela. Además, el aprendizaje de valores en la escuela está desnortado sin las relaciones interpersonales presentes en la familia. Por lo general, los problemas educativos se tratan de resolver con soluciones de carácter esencial, pero éstas son insuficientes porque son las relaciones interpersonales las que ayudan a crecer en las virtudes, no cualquier relación social. Lo que se quiere subrayar es que los problemas que surgen en el ámbito escolar requieren ser solucionados con una adecuada educación en la familia. Por eso conviene exponer alguno de estos problemas con el fin de aclarar de qué modo precisan de la educación familiar para ser resueltos.

Actualmente preocupan las numerosas faltas de respeto en el aula, ya que por desgracia las noticias de *bullying* son cada vez más frecuentes. La solución recurrente es la prevención con programas basados en el respeto, pero es preciso que sean aportadas soluciones a nivel personal. La falta de respeto tiene su origen en la ausencia de la propia aceptación que impide aceptar al otro. Quien no respeta no se ha dado cuenta de que es persona y de que está obligado a crecer y para ello debe darse. El respeto como valor sin un dase a la otra persona arregla poco porque no se ataja el problema de raíz. Es en el seno familiar donde se aprende el respeto al otro como persona. No obstante, es pertinente no confundir el quién y el que porque alguien no merece respeto por lo que es, sino por quién es. Además, la solución óptima sería que aprendan a ser amigos, aunque de modo perfecto como postulaba Aristóteles[[106]](#footnote-106) porque si se acepta a las personas por lo que son y no tanto por quienes son, entonces se buscarán amistades por interés o placer, pero las personas no son medios, sino fines[[107]](#footnote-107). Spaemann señala que para aceptar al otro es preciso sentir amor y haber amado[[108]](#footnote-108), lo cual acontece en el ámbito familiar.

Uno de los objetivos de la escuela es la socialización, por eso la escuela se organiza para que jueguen juntos, pero esto es insuficiente porque jugar no implica obligatoriamente que se socialicen, ya que es necesario que quienes jueguen distingan su subjetividad de la del otro[[109]](#footnote-109). Por eso, socializar significa aprender a tener relaciones de reciprocidad[[110]](#footnote-110). La socialización es un objetivo que supone un logro a nivel esencial, mientras que tener amigos, por ser una relación interpersonal es un ser-con y por eso es más que socializarse que se queda en el convivir en el *estar*-con. Conviene aprender que los bienes que forman parte de la vida buena solo se alcanzan gracias a la amistad[[111]](#footnote-111).

Los problemas de rebeldía, habituales entre los adolescentes, suelen ser generados por una falta de aceptación personal que radica en la negación del propio reconocimiento en las manifestaciones personales, expresado verbalmente en que no querer ser aquello que cada uno es. No me acepto como soy, no quiero ser quien soy. Además, la impotencia o incapacidad para cambiar eso que cada uno es deriva en la frustración y quizá en algunos casos en manifestaciones de autolesión. Igualmente, la falta de disciplina es un rechazo de la autoridad. La desobediencia implica poner el propio yo por encima del otro. No se acepta al otro como persona, ni se acepta que el otro quiere ayudar, rechazando la ayuda, a veces expresado mediante esa queja: *¿quién eres tú para decirme lo que tengo que hacer?* El origen de este problema es que quien no acepta a sus padres como personas y no agradece su ayuda es complejo la ayuda proporcionada por el maestro sea aceptada. La aceptación de la ayuda supone admitir que la persona que quiere ayudar quiere lo mejor para nosotros. En este punto conviene afirmar que la disciplina es esencial porque es necesaria para la normalización afecta.

Es común encontrarse con adolescentes que no quieren estudiar. Son varios los motivos de este trágico escenario, pero no es suficiente con estimular la motivación porque este modo de proceder pertenece al orden de la afectividad, pero estudiar es una acción que también requiere *querer* estudiar. Si falta fuerza de voluntad, si escasea la virtud de la fortaleza es difícil que la motivación sentimental sea realmente eficaz. Igualmente, es importante ayudarles a que den un sentido al estudio, que sean capaces de responder a la cuestión de para qué quiero estudiar, lo cual está relacionado con qué quieren ser de mayores, que no debe desligarse de la cuestión de para qué quiero ser *eso*. El interés por alcanzar un título o llegar a ser algo debe servir para mejorar la capacidad de donación. Por tanto, es pertinente que descubran en qué les va a mejorar, a nivel personal, el estudio.

Un problema cada vez más creciente es el aburrimiento, la indiferencia, la falta de interés. Dice Polo que “el que no se conecta con lo concreto se aburre”[[112]](#footnote-112). En este sentido, es oportuna una adecuada educación del interés, que se puede conseguir con la descentración de lo interesante. En el niño el interés y lo que interesa –lo interesante- están unidos porque no es capaz de diferenciarlos. Esta tarea les compete a los padres, pero para ello precisan hacerse amigos de ellos[[113]](#footnote-113). Asimismo, conviene que no confundan lo que es interesante con lo que es placentero o es útil. Por eso es clave que aprendan que lo interesante es lo que ayuda a mejorar como persona. Hay un interés cognoscitivo unido a la persona que no es meramente sentimiento.

El fracaso sobreviene cuando no se ha aprendido del error. Uno de los fines de la teoría ética es aprender a decidir[[114]](#footnote-114), sin olvidar que se aprende a decidir decidiendo, pero no siempre se decide bien, por eso es preciso aprender de la decisión errónea. ¿Qué sentido tiene privar del aprendizaje que proviene de la decisión errónea? Educar es liberar[[115]](#footnote-115), pero teledirigir a alguien en su decisión para evitar que se equivoque no es liberar. Por eso se debe aprender a decidir siendo dueño de la decisión en términos éticos[[116]](#footnote-116). Decidir bien implica aprender a mejorar la decisión, lo que requiere conocer las consecuencias de la actuación. Esto supone la pertinencia de aprender que la elección es acerca de los medios, nunca del fin. Al fin se tiende, pero no se elige porque se elige lo concreto. En el fondo, se trata de aprender a ser prudente, es decir, a tener presentes las consecuencias de las experiencias pasadas. En sintonía con esto, Polo afirma que la prudencia es “correctora de los actos voluntarios que miran a los medios”[[117]](#footnote-117).

Los profesores de universidad se quejan de que los estudiantes que llegan a la educación superior son cada vez menos maduros. ¿Por qué son tan superficiales? La inmadurez es no querer crecer, huir de los retos que exigen esfuerzo, es negarse a aportar con lo propio[[118]](#footnote-118). En este punto, es la educación familiar la que les ayuda a descubrir quiénes son así como acerca de la necesidad de que aporten a las personas que les rodean. Además, como consecuencia de esa inmadurez se les acusa de falta de ideales, carencia que manifiesta que no han descubierto su intimidad. Todo se soluciona si descubren que *tienen* aquello que son –la naturaleza recibida- para perfeccionarlo y donarlo a otras personas, lo cual se aprende fundamentalmente en el seno familiar. También es importante la reconciliación con la realidad para alcanzar la madurez, pero esto solo puede ser enseñado por alguien que ha sido capaz de ello. Esta reconciliación requiere tener interés por la realidad.

1. **Conclusiones.**

Otra educación moral es posible si se recupera la virtud aristotélica. Nuestra propuesta es que esta concepción de la virtud como hábito requiere la ampliación de la antropología trascendental de Polo. La tesis poliana sobre la persona que es un quién que dispone de la perfección adquirida a través de las virtudes es perfectamente compatible con la tarea formativa de la escuela. No obstante, esta recuperación modificaría la actual educación en valores porque está fundamentada más en una educación de las competencias emocionales, al no corregir el error moderno que considera la virtud como sentimiento. En este sentido, la actual persistencia por introducir en los currículos escolares la educación emocional, según la filosofía poliana, es insuficiente porque tanto la educación de la afectividad como la de la voluntad son objetivos principales de la familia y secundarios de la escuela.

Planteamos soluciones diferentes para los problemas escolares porque son medidas con un marcado carácter esencial, que no se tienen en cuenta a la persona. Proponemos que la resolución de los conflictos en el aula es más adecuada con el aprendizaje de las relaciones interpersonales, basadas en una persona que da algo a otra que lo acepta. También el problema de la carencia de disciplina por la pérdida de autoridad del profesor es solucionable con una educación familiar apropiada. El vínculo de las relaciones interpersonales en la familia es el amor, este nexo incluye la ética porque no se puede amar si no se quiere el bien de la persona a quien se ama. Esto indica que el aprendizaje de las relaciones interpersonales en el seno familiar es el camino adecuado para la mejora de las relaciones sociales presentes en la escuela entre profesor-estudiante y entre estos mismos. Quien no acepta a su hermano o a sus padres y no ha aprendido a aceptar la ayuda del ámbito familiar, difícilmente aceptará al maestro o a sus compañeros.

Otros problemas como la rebeldía, el aburrimiento o la falta de interés, la apatía para estudiar o el fracaso escolar son resultado de una inadecuada educación en el ámbito familiar. Esta inadecuación puede ser debida a que los padres ceden sus funciones educativas a la escuela o porque no atienden suficientemente en las relaciones familiares a la persona que cada hijo es. Por último, las virtudes crecen en función de cómo son las relaciones interpersonales, que son más auténticas en la familia porque quienes están vinculados por el amor quieren el bien de quienes pertenecen a su familia.

1. Cfr. L. Polo, “La coexistencia del hombre”, en *Inmanencia y trascendencia*, Actas de las XXV Reuniones Filosóficas, Facultad de Filosofía de la Universidad de Navarra, 1991, vol. I, 44. [↑](#footnote-ref-1)
2. Cfr. D. Hume, *Investigación sobre los principios de la moral*, Alianza Editorial, Madrid, 41-49. [↑](#footnote-ref-2)
3. Cfr. A. M. González, “Persona y naturaleza en la ética de Leonardo Polo” en *Anuario Filosófico*, 1996 (29), 674. [↑](#footnote-ref-3)
4. Cfr. L. Polo, *Ética: hacia una versión moderna de los temas clásicos,* Aedos-Unión Editorial, Madrid, 1995; 2ª ed., 1997, 129. [↑](#footnote-ref-4)
5. Cfr. J. V. Orón, “Virtud como comportamiento ideal o como dinámica interior” en *Estudios Filosóficos Polianos*, 2016, nº 3, 26. [↑](#footnote-ref-5)
6. Cfr. I. Enkvist, *Educación: guía para perplejos*. Encuentro, Madrid, 2014, 29. [↑](#footnote-ref-6)
7. Cfr. F. Altarejos, “Finalidad y Libertad en educación” en *Anuario Filosófico*, 1996, (29), 345. [↑](#footnote-ref-7)
8. Cfr. L. Polo, *La esencia del hombre*. Obras completas. Vol. XXIII, Eunsa, Pamplona, 2015, 309. [↑](#footnote-ref-8)
9. “Crecimiento y perfeccionamiento son lo mismo; si no, el perfeccionamiento sería una idea demasiado platónica, una pura idea; un perfeccionamiento real es un crecimiento”. Leonardo Polo, Ibídem, 311. [↑](#footnote-ref-9)
10. J. F. Sellés, “Profesor de personas. Las dificultades educativas radicales y una propuesta de solución” en *Estudios sobre Educación*, 2008, (15), 129. [↑](#footnote-ref-10)
11. Cfr. G. Castillo, “¿Vivir para morir o morir para vivir?” En *Escritos en memoria de Leonardo Polo: Persona y acción*, ed. Juan Antonio García. Cuadernos de pensamiento español, 2014, nº 55, 212. [↑](#footnote-ref-11)
12. Cfr. F. Altarejos, A. Rodríguez, y A. Bernal, “La convivencia familiar: encuentro y desarrollo de la identidad personal*”*. En *La familia como ámbito educativo,* ed. Aurora Bernal*,* Instituto de ciencias para la familia, Pamplona, 2009, 63. [↑](#footnote-ref-12)
13. Cfr. F. Altarejos, “Finalidad y Libertad en educación” en *Anuario Filosófico*, 1996, (29), 345. [↑](#footnote-ref-13)
14. Cfr. L. Polo. *Introducción a la filosofía*, Eunsa, Pamplona, 1995, 203. [↑](#footnote-ref-14)
15. L. Polo, *La esencia del hombre*, 316. [↑](#footnote-ref-15)
16. Cfr. Leonardo Polo, “La cibernética como lógica de la vida” en *Studia Poliana*, 2002, n° 4, 15. [↑](#footnote-ref-16)
17. Cfr. F. Altarejos, y C. Naval, *Filosofía de la educación*, (ed.), Eunsa, Pamplona, 2000, 48-49. [↑](#footnote-ref-17)
18. Cfr. J. F. Sellés, *Hábitos y virtudes* (III), Cuadernos de Anuario Filosófico, Serie Universitaria, nº 67, Pamplona, Servicio de Publicaciones, 1998, 89. [↑](#footnote-ref-18)
19. Cfr. F. Altarejos, A. Rodríguez, y A. Bernal, “La convivencia familiar: encuentro y desarrollo de la identidad personal*”*. 78. [↑](#footnote-ref-19)
20. Cfr. L. Polo, *Introducción a la filosofía*, 160. [↑](#footnote-ref-20)
21. Cfr. J. Aranguren, “Caracterización de la voluntad nativa” en *Anuario Filosófico*, 1996, (29), 354. [↑](#footnote-ref-21)
22. Cfr. L. Polo, *Introducción a la filosofía*, 160. [↑](#footnote-ref-22)
23. Cfr. J. A. García González, *Allende el límite*. Bubok, Madrid, 2011, 91. [↑](#footnote-ref-23)
24. Cfr. L. Polo, “Las tres dimensiones de la antropología” en *Studia Poliana*, 2011, nº 13, 23. [↑](#footnote-ref-24)
25. Cfr. J. V. Orón, “Virtud como comportamiento ideal o como dinámica interior” 26. [↑](#footnote-ref-25)
26. Cfr. V. Camps, *El gobierno de las emociones*. Herder, Barcelona, 2011, 42. En este sentido, señala que el concepto de valor es más comprensible que el de virtud. [↑](#footnote-ref-26)
27. L. Polo, *Antropología trascendental.* Tomo II: *La esencia de la persona humana*, Eunsa, Pamplona, 2003, 173. [↑](#footnote-ref-27)
28. P. Astorquiza, *El hombre, la virtud y la educación*. Universidad de Santo Tomás, Bogotá, 2016, 88. [↑](#footnote-ref-28)
29. Cfr. C. Naval, *Educar ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación*. 2ª ed. Eunsa, Pamplona, 2000, 130. [↑](#footnote-ref-29)
30. Cfr. L. Polo. *Presente y futuro del hombre*, Rialp, Madrid, 200. [↑](#footnote-ref-30)
31. F. Altarejos, “Finalidad y Libertad en educación” 344. [↑](#footnote-ref-31)
32. Cfr. D. Gavito, y H. Velázquez, “El hombre como sistema libre, en el pensamiento de Leonardo Polo” en *Anuario Filosófico*, 1996 (29), 656. [↑](#footnote-ref-32)
33. Cfr. J. F. Sellés, *Hábitos y virtudes*, 87. [↑](#footnote-ref-33)
34. Cfr. G. Castillo, *Fundamentos teóricos de la educación en la virtud*, CONCYTEC, Piura, 1988, 39. [↑](#footnote-ref-34)
35. Cfr. L. Polo, *Ética*, p. 153. [↑](#footnote-ref-35)
36. J. F. Sellés, *Hábitos y virtudes*, 106. [↑](#footnote-ref-36)
37. Cfr. S. Cardús, *El desconcierto de la educación*. Paidós, Barcelona, 2007, 93. [↑](#footnote-ref-37)
38. Cfr. P. Astorquiza, *El hombre, la virtud y la educación*. 92. [↑](#footnote-ref-38)
39. Cfr. L. Polo, Las tres dimensiones de la antropología, 24. [↑](#footnote-ref-39)
40. Cfr. Fernández, Mª. S. *Libertad y voluntad en Polo y Hobbes*. En *Escritos en memoria de Leonardo Polo: Persona y acción*, ed. Juan Antonio García, Cuadernos de pensamiento español, 2014, nº 55, 98. [↑](#footnote-ref-40)
41. Cfr. L. Polo, *Antropología,* II, 121. [↑](#footnote-ref-41)
42. Cfr. L. Polo, *Lecciones de ética,* Eunsa, Pamplona, 2013, 76 [↑](#footnote-ref-42)
43. L. Polo. *Ética*., p. 134. [↑](#footnote-ref-43)
44. Cfr. *Ibídem*, 135. [↑](#footnote-ref-44)
45. Cfr. F. Haya, *La aporética de la voluntad*. En *Escritos en memoria de Leonardo Polo: Persona y acción*, ed. Juan Antonio García, Cuadernos de pensamiento español, 2014, nº 55, 121. [↑](#footnote-ref-45)
46. Cfr. Javier Aranguren. “Caracterización de la voluntad nativa” en *Anuario Filosófico*, 1996, (29), 350. [↑](#footnote-ref-46)
47. L. Polo, *Ética*, 137. [↑](#footnote-ref-47)
48. Cfr. F. Molina, “Sindéresis y voluntad: ¿Quién mueve a la voluntad?”, en *Futurizar el presente. Estudios sobre la filosofía de Leonardo Polo*, ed. I. Falgueras, J. A. García González, J. J. Padial, Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Málaga, 2003, 194. [↑](#footnote-ref-48)
49. Cfr. J. F. Sellés, *Conocer y amar. Estudio de los objetos y operaciones del entendimiento y de la voluntad según Tomás de Aquino*. 1995, Eunsa, Pamplona, 428. [↑](#footnote-ref-49)
50. Cfr. L. Polo, *Lecciones de ética*, 81. [↑](#footnote-ref-50)
51. Cfr. L. Polo, *Lecciones de Psicología Clásica*. Obras completas, 2ª ed, Vol. XXII, Eunsa, Pamplona, 285. [↑](#footnote-ref-51)
52. Tomás de Aquino, *Summa Theol*. 1-2, q. 63, a. 1. [↑](#footnote-ref-52)
53. Cfr. L. Polo, *Ética*, 144. [↑](#footnote-ref-53)
54. Cfr. G. Castillo, *Fundamentos teóricos de la educación en la virtud*, 23. [↑](#footnote-ref-54)
55. Cfr. M. García Amilburu, “Claves y dimensiones del desarrollo de la persona”. En *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Ed. M. Ruiz Corbella, Ariel, Barcelona: 2003, 34. [↑](#footnote-ref-55)
56. Cfr. D. Isaacs. *La educación de las virtudes humanas*. 11ª ed. Eunsa, Pamplona, 1994, 44. [↑](#footnote-ref-56)
57. Cfr. L. Polo, *Ética*, p. 145. [↑](#footnote-ref-57)
58. Cfr. L. Polo, *Lecciones de psicología*, 310. [↑](#footnote-ref-58)
59. Cfr. L. Polo, *La esencia del hombre*, 314. [↑](#footnote-ref-59)
60. Cfr. L. Polo, *Antropología trascendental,* II, 177. [↑](#footnote-ref-60)
61. Cfr. R. Mª. Buxarrais, “Actitudes, valores y normas: aprendizaje y desarrollo moral” en *Comunicación, lenguaje y sociedad*. 15, 1992, 28. [↑](#footnote-ref-61)
62. Cfr. F. Altarejos, A. Rodríguez y A. Bernal, “La convivencia familiar: encuentro y desarrollo de la identidad personal”, 83. [↑](#footnote-ref-62)
63. Sobre esta cuestión puede consultarse J. Ahedo. El conocimiento de la naturaleza humana desde la sindéresis. Estudio de la propuesta de Leonardo Polo. *Cuadernos de Anuario Filosófico*, Serie Universitaria, nº 223, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, Pamplona, 2010. [↑](#footnote-ref-63)
64. Cfr. J. F. Sellés, *La persona humana*, III. *Núcleo personal y manifestaciones,* Colombia, Universidad de la Sabana, 1998, 71. [↑](#footnote-ref-64)
65. Cfr. L. Polo, *Antropología trascendental,* II, 152. [↑](#footnote-ref-65)
66. Cfr. *Ibídem,* 174. [↑](#footnote-ref-66)
67. Cfr. L. Polo, “La coexistencia del hombre”, 44. [↑](#footnote-ref-67)
68. Cfr. L. Polo, *Antropología trascendental,* II, 132. [↑](#footnote-ref-68)
69. Cfr. A. Mª. González. “Persona y naturaleza en la ética de Leonardo Polo”, en *Anuario Filosófico*, 1996 (29), 666. [↑](#footnote-ref-69)
70. Cfr. L. Polo, *Lecciones de ética*. 76. [↑](#footnote-ref-70)
71. Cfr. L. Polo, *Lecciones de psicología*, 294. [↑](#footnote-ref-71)
72. Cfr. J. F. Sellés. *Hábitos y virtudes*, 85. [↑](#footnote-ref-72)
73. Cfr. L. Polo, *La esencia del hombre*, 301. [↑](#footnote-ref-73)
74. Cfr. I. Moscoso, “Una libertad creciente. La persona en la Antropología trascendental de L. Polo” en *Cuadernos de pensamiento español*, 2016, Universidad de Navarra, 97. [↑](#footnote-ref-74)
75. Cfr. F. Altarejos, A. Rodríguez, y A. Bernal, *La convivencia familiar: encuentro y desarrollo de la identidad personal*. 77. [↑](#footnote-ref-75)
76. Cfr. C. Naval, “En torno a la sociabilidad humana en el pensamiento de L. Polo” en *Anuario Filosófico*, 1996, (29), 872. [↑](#footnote-ref-76)
77. Cfr. A. MacIntyre, *Animales racionales y dependientes. Por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*, Paidós básica, Barcelona, 2001, 114. [↑](#footnote-ref-77)
78. Cfr. L. Polo, “El hombre como hijo” en *Metafísica de la familia*, ed. J. Cruz, Eunsa, Pamplona, 2010, 2ªed, 326. [↑](#footnote-ref-78)
79. Cfr. G. Castillo, *Fundamentos teóricos de la educación en la virtud*, 78. [↑](#footnote-ref-79)
80. Cfr. J. F. Sellés, *Antropología para inconformes*, Rialp, Madrid, 2006, 227. [↑](#footnote-ref-80)
81. Cfr. *Ibídem*, 160. [↑](#footnote-ref-81)
82. Cfr. D. Isaacs. *La educación de las virtudes humanas*, 27. [↑](#footnote-ref-82)
83. Cfr. R. Álvira, *El lugar al que se vuelve. Reflexiones sobre la familia*, Eunsa, Pamplona, 2004, 54. [↑](#footnote-ref-83)
84. Cfr. F. Altarejos, A. Rodríguez, y A. Bernal, *La convivencia familiar: encuentro y desarrollo de la identidad personal*, 85. [↑](#footnote-ref-84)
85. Cfr. L. Polo, *Quién es el hombre. Un espíritu en el tiempo*, Rialp, Madrid, 5ªed, 2003, 152. [↑](#footnote-ref-85)
86. Cfr. G. Castillo, “Educación de la libertad y de la afectividad” en *La familia como ámbito educativo*, ed. A. Bernal, Pamplona, Instituto de ciencias para la familia, 2009, 175. [↑](#footnote-ref-86)
87. Cfr. F. Altarejos, A. Rodríguez, y A. Bernal, *La convivencia familiar: encuentro y desarrollo de la identidad personal*, 63. [↑](#footnote-ref-87)
88. Cfr. M. Dassoy, “Educación personalizada y hábito de sabiduría: de V. García Hoz y A. Millán Puelles a L. Polo” en *El hombre como solucionador de problemas*, ed. J. F. Sellés, Cuadernos de Pensamiento Español, 2015, nº. 205, 179. [↑](#footnote-ref-88)
89. Cfr. J. F. Sellés, *Antropología para inconformes*, 246. [↑](#footnote-ref-89)
90. Cfr. S. Pía, *El hombre como ser dual*, *Estudio de las dualidades radicales según la Antropología trascendental de Leonardo Polo*, Eunsa, Pamplona, 2001, 429. [↑](#footnote-ref-90)
91. Cfr. F. Altarejos, A. Rodríguez, y A. Bernal, *La convivencia familiar: encuentro y desarrollo de la identidad personal*, 2009, 87. [↑](#footnote-ref-91)
92. L. Polo, *Antropología trascendental.* Tomo I. *La persona humana*, Eunsa, Pamplona, 2ª ed., 2003, 212. [↑](#footnote-ref-92)
93. Cfr. L. Polo, *Antropología de la acción directiva*. Aedos-Unión editorial, Madrid, 1997, Coautor: Carlos Llano, 192. [↑](#footnote-ref-93)
94. Cfr. J. F. Sellés, *Antropología para inconformes*, 249. [↑](#footnote-ref-94)
95. A. Rodríguez, y A. Vargas, “La familia a la luz del carácter personal” en *Estudios sobre Educación*, 2013, nº 25, 55. [↑](#footnote-ref-95)
96. Cfr. G. Castillo, *Educación de la libertad y de la afectividad*, 175. [↑](#footnote-ref-96)
97. Cfr. J. A. Ibáñez-Martín, “*Libertad y autoridad en la familia”* en *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*, ed. E. Gervilla, 2003, Narcea, Madrid, 91. [↑](#footnote-ref-97)
98. Cfr. A. Bernal, “*Entramado educativo de relaciones personales”* en *La familia como ámbito educativo*, ed. A. Bernal, Pamplona, Instituto de ciencias para la familia, 2009, 136. [↑](#footnote-ref-98)
99. Cfr. A. M. Novela, y M. Payá, “*Familia: algunas claves para fomentar la responsabilidad y la autonomía”* en *Retos educativos para el siglo XXI: autonomía, responsabilidad, neurociencia y aprendizaje*, ed. R. Mª. Buxarrais, y M. Martínez, Octaedro, Barcelona, 2015, 58. [↑](#footnote-ref-99)
100. Cfr. L González-Umeres, “Ayudar a crecer. Notas sobre la educación en el pensamiento de Leonardo Polo” en *Anuario Filosófico*, 1996, (29), 706. [↑](#footnote-ref-100)
101. Cfr. F. Altarejos, “Cambios y expectativas en la familia” en *La familia como ámbito educativo,* ed. A. Bernal, Rialp, 2009, 2ª ed. 54-55. [↑](#footnote-ref-101)
102. Cfr. L González-Umeres, “Ayudar a crecer. Notas sobre la educación en el pensamiento de Leonardo Polo”, 698. [↑](#footnote-ref-102)
103. Cfr. *ibídem*, 700. [↑](#footnote-ref-103)
104. A. Rodríguez, y A. Vargas, “La familia a la luz del carácter personal”, 54. [↑](#footnote-ref-104)
105. Cfr. J. F. Sellés, *Antropología para inconformes*, 232. [↑](#footnote-ref-105)
106. Aristóteles en la *Ética a Nicómaco* distingue tres tipos de amistades, aunque solo la amistad perfecta está basada en ayudar al amigo por quién es y no tanto por lo que es. [↑](#footnote-ref-106)
107. Cfr. L. Polo, “La amistad en Aristóteles” en *Anuario Filosófico*, 1999, (32), 477. [↑](#footnote-ref-107)
108. Cfr. R. Spaemann, Persona. *Acerca de la distinción entre algo y alguien*, Eunsa, Pamplona, 2000, 89. [↑](#footnote-ref-108)
109. Cfr. L González-Umeres, “Ayudar a crecer. Notas sobre la educación en el pensamiento de Leonardo Polo”, 704. [↑](#footnote-ref-109)
110. Cfr. *Ibídem*, 706. [↑](#footnote-ref-110)
111. Cfr. C. Naval, *En torno a la sociabilidad*, 874. [↑](#footnote-ref-111)
112. L. Polo, *Lecciones de ética*, 93. [↑](#footnote-ref-112)
113. Cfr. L González-Umeres, “Ayudar a crecer. Notas sobre la educación en el pensamiento de Leonardo Polo”, 704. [↑](#footnote-ref-113)
114. Cfr. L. Polo, *Lecciones de psicología*, 293. [↑](#footnote-ref-114)
115. Cfr. C. Naval, “Ámbito familiar: confianza y respeto” en *La familia como ámbito educativo*, ed. A. Bernal, Instituto de ciencias para la familia, Pamplona, 2009, 164. [↑](#footnote-ref-115)
116. Cfr. L. Polo, *Lecciones de ética*, 109. [↑](#footnote-ref-116)
117. L. Polo, *La amistad en Aristóteles*, 9. [↑](#footnote-ref-117)
118. Cfr. L. Polo, *La introducción a la filosofía*, 163. [↑](#footnote-ref-118)