

# La promoción de la coexistencia humana. La educación personalizada desde Leonardo Polo

## *The promotion of human coexistence: Personalised education from Leonardo Polo*

Dr. Javier PÉREZ GUERRERO. Profesor Titular. Universidad Internacional de la Rioja ([javier.perez@unir.net](mailto:javier.perez@unir.net)).

Dra. Elda MILLÁN GHISLERI. Profesora Titular. Universidad Villanueva ([emillan@villanueva.edu](mailto:emillan@villanueva.edu)).

### Resumen:

Este artículo pretende ampliar las bases teóricas de la educación personalizada con la ayuda de la antropología trascendental de Leonardo Polo. En concreto, en este estudio se aborda la dificultad que entraña articular la enseñanza y el aprendizaje de modo que puedan considerarse miembros de una *dualidad* estricta, es decir, ejercicios que no pueden darse el uno sin el otro. Precisamente, esa referencia o apertura intrínseca mutua hace posible el crecimiento educativo en sentido personalizado, que es el perfeccionamiento intrínseco o habitual, evitando de esta manera que se disocian como procesos paralelos que se encuentran relacionados de una forma meramente *coincidental*. La educación personalizada inspirada en Leonardo Polo se entiende como un perfeccionamiento *en común* de educadores y educandos que cada uno de ellos alcanza en *dualidad* con el otro. En la educación

personalizada, enseñar y aprender son manifestaciones intersubjetivas o sociales propias de la esencia de cada ser humano, en la medida en que se enseña y se aprende conviviendo con otros y, secundariamente, realizando tareas individuales.

**Descriptor:** antropología trascendental, dualidad, crecimiento esencial, educación personalizada, hábitos, Leonardo Polo.

### Abstract:

This article aims to expand the theoretical basis of personalised education with the help of Leonardo Polo's transcendental anthropology. Specifically, it addresses the difficulty of arranging learning and teaching so that they can be regarded as parts of a strict *duality*, that is to say, exercises that cannot be done without both elements. This particular

---

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 30-06-2021.

Cómo citar este artículo: Pérez Guerrero, J. y Millán Ghisleri, E. (2021). La promoción de la coexistencia humana. La educación personalizada desde Leonardo Polo | *The promotion of human coexistence: Personalised education from Leonardo Polo*. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (280), 457-473. <https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-06>  
<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

mutual reference or intrinsic opening enables personalised educational growth, which is intrinsic or habitual perfecting, thus preventing learning and teaching from becoming disconnected as parallel processes that are only *coincidentally* related. Personalised education, inspired by Leonardo Polo, is understood as a perfecting *in common* of educators and learners that each of them achieves in *duality* with the other. In personalised education, teaching

and learning are intersubjective or social manifestations that are peculiar to the essence of each human being, given that teaching and learning happen in living-with others, with the performance of individual tasks in a secondary position.

**Keywords:** transcendental anthropology, duality, essential improvement, habits, personalised education, Leonardo Polo.

## 1. Introducción

La educación personalizada no es un servicio indiscriminado que garantice unos resultados siguiendo determinados procedimientos porque es una tarea dialógica basada en la correspondencia entre docentes y alumnos. Es precisamente en esta suerte de *debilidad* donde radica su peculiar densidad educativa.

Según este punto de vista, que era el de García Hoz, fundador y promotor de esta concepción pedagógica de raíz cristiana, una educación personalizada no consiste solo en un *aprendizaje personalizado* desarrollado a través de experiencias programadas, como las descritas por Coll, Esteban-Guitart e Iglesias (2020), de indudable valor metódico. Tampoco es una estrategia de *marketing* adaptada a la nueva *identidad del consumidor* (Hartley, 2007; Peters, 2009), ni una educación meramente individualizada. De hecho, la expresión «educación personalizada» empezó a emplearse para diferenciarla de aquella (García Hoz, 1993). La educación personalizada es un *ida y vuelta efusivo*

propio del encuentro personal que solo puede ser propiciado o auspiciado desde su entorno, puesto que apunta a la eliminación del anonimato, lo que implica un compromiso dignificante: la personalización tiene algo de agresivo, compromete y ennoblece de algún modo, porque, en virtud de la personalización, alguien pasa de ser uno más a ser el punto de convergencia de las alusiones (García Hoz, 1970a).

En educación personalizada, la persona humana es «la referencia explícita del sujeto de la educación» (García Hoz, 1997, p. 103). La educación personalizada es una «educación referida a la persona» (García Hoz, 1993, p. 32), de modo que no es un método pedagógico (Arancibia, 2018), sino «un modo de ver la educación a través de la realidad más profunda del hombre, que es su condición de persona» (García Hoz, 1997, p. 105).

García Hoz no dedicó demasiada literatura a temas estrictamente filosóficos (destacando en este punto el tratado *Cuestiones de filosofía individual y social*

de la educación, de 1962), pero se puede afirmar que su antropología «se encuentra entre la tradición aristotélico-escolástica y el pensamiento espiritualista cristiano contemporáneo» (Bernal Guerrero, 1994, p. 219). Esta antropología de tradición escolástica es expuesta por diversos autores de reconocida autoridad en el segundo volumen del *Tratado de Educación Personalizada. El concepto de Persona* (García Hoz et al., 1989).

Pero Leonardo Polo, con su propuesta de una *ampliación trascendental* en antropología, es «el que mejor recoge y amplía los hallazgos sobre *intersubjetividad*, propios de las antropologías filosóficas del siglo xx» (Sellés, 2007, pp. 199-200), continuando, a su vez, con la metafísica trascendental tradicional (Polo, 2016a), sin caer en lo que él denomina *simetrías* propias de los planteamientos modernos. Polo profundiza en la distinción real entre acto de ser y esencia que Tomás de Aquino no logra adaptar a la antropología (Cora-zón, 2019). Como consecuencia, esta queda subordinada a la metafísica, y la libertad no alcanza el estatuto trascendental que le otorga la filosofía moderna, a cuyo servicio se encuentra la educación personalizada (García Hoz, 1970a, 1993). Por este motivo, autores como Altarejos, que prologa el único ensayo que Polo dedica íntegramente a la educación, *Ayudar a crecer* (2019), Izaguirre y Moros (2007) o Bernardo (2019), han tratado de incorporar sus avances a la educación personalizada.

La obra de Altarejos y Naval, *Filosofía de la Educación*, se puede considerar como el primer intento de desarrollar «a nivel

educativo lo que Polo esbozó en su ensayo *Ayudar a crecer*» (Orón Semper, 2018, p. 1250). En la misma línea, el presente artículo puede vincularse con este esfuerzo por abrir la concepción personalizada de la educación promovida por García Hoz a la antropología de Leonardo Polo, como hacen Orón Semper (2018), Dasoy (2018), Ahedo Ruiz (2018), Martínez Priego (2019) o Pérez Guerrero (2020), entre otros.

En este estudio, se propone, en concreto, que, en educación personalizada, enseñar y aprender pueden ser considerados ejercicios que guardan una estricta correspondencia o referencia mutua en tanto que enseñar es *enseñar-a-alguien* y aprender es *aprender-de-alguien*.

Naturalmente, pueden adquirirse ciertas nociones sin que nadie las enseñe, del mismo modo que se puede *intentar* enseñar sin que nadie aprenda nada. Sin embargo, «si el que aprende no acepta a la persona que educa, podrá aprender ciertas nociones, pero, en rigor, no aprende *personalmente*, es decir, no alcanza a conocerse progresivamente como persona» (Sellés, 2007, p. 354)<sup>1</sup>. La clave poliana para comprender las relaciones intersubjetivas, que son cruciales para alcanzar a conocerse como persona y, por lo tanto, para la educación personalizada, es la de *correspondencia amorosa*. La educación es personalizada en sentido radical cuando enseñar se considera como una aportación del maestro que debe ser aceptada y correspondida por el pupilo con su aprendizaje.

Personalmente, *enseñar* es dar algo, hacer un favor, y *aprender* es aceptarlo. Si eli-

minamos ese estatuto intersubjetivo de la educación, que depende en última instancia de la estructura *donal* de la persona, el enseñar y el aprender no se acompañan y quedan disociados en actividades paralelas. La persona, a través de la *sindéresis*, como veremos, pone en funcionamiento o activa sus potencias específicamente humanas, pero ese proceso subjetivo es dependiente del entramado intersubjetivo o social, es decir, del *ser y el hacer con el otro* en el que se basa tanto la educación personalizada como la antropología de Polo.

Para aclarar esto, vamos a exponer, de modo muy sintético, lo que Polo entiende por *coexistencia*, «que no es la pluralidad de las personas, sino la ampliación trascendental» (2017, p. 139). La coexistencia así considerada no es *entre* las personas, sino *recabada* o poseída por cada una de ellas (2017). Coexistir es más digno que existir (2016a) y se convierte con una serie de trascendentales personales «que son superiores a los metafísicos» (ídem). Coexistencia implica dualidad. Por lo tanto, a continuación, precisaremos el alcance trascendental que tiene la noción de *dualidad* en el pensamiento de Polo.

La persona crece educativamente como un sistema complejo de dualidades interdependientes, y debemos discernir entre ese crecimiento o perfección intrínseca y el ser personal, con el que se distingue de manera *insalvable*, y con el que forma una dualidad de alcance trascendental. Esto nos permitirá realizar una revisión de la educación personalizada entendida como extensión de las *notas* o *radicales personales* en la vida de los estudiantes, puesto

que el estatuto de esas notas debe ser tan trascendental como la persona o coexistente humano. A partir de aquí podremos considerar la educación personalizada como un perfeccionamiento *en común* o *con el otro*, es decir, como *manifestación social de la esencia humana*, de modo que enseñar y aprender se conecten en una dualidad de iniciativas en réplica mutua.

## 2. La ampliación trascendental

La ampliación trascendental que desarrolló Polo es de tipo metódico en el sentido de que los trascendentales que estudia la metafísica clásica no eran apropiados, a su juicio, para alcanzar al ser personal: «el ser del hombre no es el ser del que se ocupa la metafísica» (2016b, p. 338). Pero también tiene un sentido temático, puesto que la propia ampliación trascendental es la persona misma: «admitiendo que ser y existir son expresiones equivalentes en metafísica, la antropología trascendental es la doctrina del co-ser humano o bien de la coexistencia. El hombre no se limita a ser, sino que co-es» (2016a, p. 42). Coexistir es «ser acompañándose» (2016b, p. 356): «la intimidad, el ser como ámbito» (2016b, p. 355).

La persona humana coexiste con el ser de la metafísica justamente como su ampliación (2016a). La metafísica, como dice Aristóteles, es *filosofía primera* porque se ocupa del principio. Pero «ser principio no significa ser libre» (2016a, p. 35; 2016b, p. 338). Donde «se descubre la libertad, o donde la libertad aparece, es, justamente, en la antropología» (2016b, p. 339). El hombre es libre en cuanto es ser segundo,

es decir, que es añadiéndose a la realidad *principal* o al ser como principio o como primero (2016b).

El ser-con se refiere también a seres que, a su vez, coexisten entre sí, es decir, a la pluralidad de personas o coexistentes (2017). Por otra parte, la persona humana carece de un íntimo acompañante porque nadie conoce la intimidad de otro desde dentro (al menos nadie *humano*). Esto quiere decir que la persona humana carece de una réplica íntima que no es capaz de procurarse, pero que tampoco puede dejar de buscar (2016a).

García Hoz apunta a ese carácter *coexistencial* humano cuanto enfatiza la *vocación de realidad* propia de la persona y su carácter *abierto* a distintas dimensiones de la realidad (1993). Pero la ampliación trascendental de Polo permite profundizar metódicamente en esta línea, entendiendo que esa apertura es una referencia intrínseca de cada persona, y no una mera relación entre ellas (Polo, 2017).

Polo reduce a tres tesis fundamentales su propuesta de ampliación trascendental en antropología (2011, 2016a, 2016b, 2017).

En primer lugar, la metafísica de rai-gambre clásica no trata de manera adecuada al ser libre porque no lo distingue suficientemente del ser que aborda la metafísica. Además, reduce la antropología a una filosofía segunda y la libertad a un «asunto meramente categorial» (2016, p. 35), pero «una libertad fundada es contradictoria» (ídem). Por otra parte, la filosofía moderna y contemporánea pretende esta-

blecer esta distinción subrayando el carácter trascendental del sujeto libre, sin precisar aquellos trascendentales que serían propios del ser libre, sino cambiando el orden entre los trascendentales metafísicos y rompiendo con el realismo tradicional. En este sentido, se trata de una empresa mal orientada (2016b), pero legítima, pues desde lo físico se llega por analogía de una forma muy débil a lo espiritual (2016a).

En segundo lugar, ambos enfoques son simétricos en el sentido de que entienden que la noción central es la de fundamento, pero, mientras los clásicos lo contemplan más allá del hombre, los modernos lo sitúan dentro de él. Sin embargo, si el ser de la metafísica es fundamento trascendental, el ser del hombre no es trascendental de esta manera. El ser del hombre es más que el ser *principal* de la metafísica: es ser-con y esto equivale a ser libre. El ser extramental es principio, causa, fundamento, mientras que el ser personal es añadido, es *ser segundo* (García González, 2008). La persona «es *además* del fundamento» (Polo, 2015a, p. 218). Los trascendentales antropológicos son la *ratificación* o el *refrendo* de los trascendentales metafísicos.

Por este motivo, la definición de Boecio, que entiende la persona como una sustancia individual de naturaleza intelectual, resulta muy problemática, porque las sustancias son de modo separado, en sí mismas, «pero la irreductibilidad de la persona no es aislante; no es separación» (2016b, p. 356). La perfección o superioridad de la sustancia clásica radica en su separación, pero la superioridad del ser

personal estriba en su irreductibilidad (nadie puede ser la persona de otro), que es inseparable de su ser coexistente o abierta: su *ser-con* (2016b, 2017).

Por su parte, la libertad tampoco es meramente una propiedad de los actos voluntarios (2016b): «no es incorrecto entender la libertad como dominio de actos, pero la libertad personal traspasa el orden de los medios» (2015a, p. 220). Aparte de un carácter práctico y moral, que pertenece al orden de la esencia, la libertad tiene un carácter trascendental que está en el orden del *esse* o *actus essendi* humano (2016b, 2017).

Polo describe la libertad personal o trascendental como *la capacidad de no desfuturizar el futuro* (2016a, 2017), es decir, que ser libre es mantener un futuro que no se agota porque la libertad *ajusta el paso* con él. La libertad es estar en franquía respecto al transcurrir temporal, de modo que la persona alcanza a ser acompañándose, a ser íntimamente: «la co-existencia, la ampliación del orden de los trascendentales, es la persona, la intimidad irreductible en la medida en que se alcanza: ese alcanzar es indisociable de su ser» (2016a, p. 136).

Por último, se requiere un nuevo método para formular esos trascendentales antropológicos distintos de los metafísicos y que no suponen meras simetrías o cambios de orden. El ser-con humano es trascendental, no como fundamento, sino como libre, porque realiza operaciones con las que alcanza la actualidad (conoce o quiere en acto) y, además, va más allá de ella, se *desaferra* de ella (2016a).

Si se llega a lo trascendental metafísico superando lo físico hasta advertir sus principios, lo trascendental antropológico se alcanza trascendiendo la operación de conocer (2016a, 2016b). Más allá de esta operación no se encuentra un principio, porque conocer no es causar (el objeto pensado no es real), sino lo *trans-inmanente*, es decir, lo libre o espiritual (2016a). La operación impone un límite: solo se conoce en acto o en presencia, es decir, que lo conocido *operativamente* es siempre lo actual, lo presente. Al advertir esta limitación, se abandona *ipso facto*: se parte de lo presente, pero se trasciende ajustándose incesantemente al futuro «sin desfuturizarlo o anticiparlo en el ya de la presencia» (Ferrer, 2012, p. 38).

Es por ello que el método según el cual se realiza la ampliación trascendental es denominado «abandono del límite mental» (en una de sus vertientes), que es tanto como decir abandono de la actualidad cognoscitiva (Polo, 2016a). El límite mental se detecta y abandona por medio del conocimiento intelectual habitual, superior al operativo (2016a). La realidad personal escapa por completo al conocimiento objetivo u operativo porque el ser-con, el carácter íntimo y radicalmente abierto al otro no se reduce a la actualidad y unidad propias del objeto.

En definitiva, la coexistencia íntima y la libertad son trascendentales antropológicos no descubiertos por la filosofía tradicional, que reduce la antropología a una filosofía segunda o regional. Estos trascendentales, junto al amar personal y al puro inteligir (que no equivale a la operación de

la inteligencia ni a sus hábitos), se convierten con el ser personal humano.

### 3. Dos formas de afrontar los reduccionismos

Según García Hoz, la idea de educación personalizada surgió a partir de unos precedentes inmediatos que proponían concepciones educativas antagónicas, como la teórica y la experimental, aparentemente irreconciliables (1993):

La educación personalizada integra el pragmatismo norteamericano con el pensamiento especulativo europeo, la vida interior (humanismo) con la vida exterior (realismo), la filosofía con la ciencia positiva, la formación técnica con la formación ética... En esta integración radica tal vez su mayor grandeza (Bernardo, 2011, p. 55).

García Hoz emplea en *Principios de pedagogía sistemática* un método analítico para descomponer y estudiar los grandes elementos comunes y las leyes que rigen el universo pedagógico, y uno sintético para integrar en diversos grados y medidas dichos elementos comunes en el sujeto particular del abigarrado fenómeno educativo: la *unidad pedagógica* (Bernal Guerrero, 1994). En esta integración se basa su *pedagogía diferencial* (García Hoz, 1970b), que es un paso previo a su concepción de la educación personalizada. Pero también lleva este método a su estudio de los aspectos humanos, familiares o sociales, relacionados con la educación:

La modernidad se caracteriza, desde el punto de vista epistemológico, por haber convertido erróneamente relaciones de dis-

tinción y complementariedad como las que deben darse entre organismo y entorno, entre hombre mujer, entre razón e intuición, entre mente cuerpo, entre nosotros y los otros, en relación de oposición entre las que sólo cabía la alternativa (Ballesteros cit. en García Hoz, 1993, p. 24).

Esto la convierte en una fuente de reduccionismos que provocan una visión sesgada de la educación y su destinatario, algo que García Hoz trata de evitar con el *principio de la diferencia y la complementariedad*, y que emplea en la ya denominada educación personalizada.

El criterio con el que Polo supera esos reduccionismos antagónicos y afronta la *complejidad sistémica* humana es el de *dualidad* (Polo, 2016a). Mientras que en la *complementariedad* del principio de García Hoz el *con* es exterior a sus miembros, en la dualidad, estos lo incluyen en su propia índole (2017). Los complementarios se necesitan mutuamente, como apunta García Hoz (1993), pero como partes que se distribuyen en un todo completo y que requieren del otro por la propia parcialidad o limitación que los determina. Ahora bien, donde existe una totalidad completa o integral, se impide cualquier crecimiento (Vargas, 2019).

Polo entiende que, en dualidad, un miembro alcanza mayor perfección gracias al otro precisamente porque *ser-con-el-otro*, determina su propia índole. Esto, como es obvio, supone un nuevo concepto de potencia (*potencia obediencial*, en último extremo) (Polo, 2016a) que no implica imperfección, sino capacidad de crecer o *dar de sí* gracias al miembro *superior* de la

dualidad que «no se agota en su respecto a ese otro, sino que se abre a una dualidad nueva» (2016a, p. 192). Hablamos de miembro *superior* en cuanto que el profesor ha aprendido antes, ha estudiado a los grandes maestros o simplemente por ser de una generación anterior. En ese sentido, el profesor se abre a una dualidad que hace crecer al alumno. Gracias al otro, al miembro *superior* que no se agota con respecto a uno, se es capaz de nuevas disposiciones, de alcanzar finalidades que no se alcanzarían por cuenta propia.

Polo acude a varios ejemplos clásicos de inspiración aristotélica para ilustrar esto (2019), como son el uso de instrumentos por parte de la mano —que es una perfección (un hábito técnico) del que no sería capaz sin la inteligencia: «lo que se suele denominar habilidad manual es la proyección de la inteligencia en las manos» (2016b, p. 61)— o el uso del habla, que no estarían al alcance del sistema fónico humano (pulmones, garganta, boca, lengua, etc.) sin el hábito del lenguaje. Ni escribir ni hablar en inglés son finalidades naturales, sino que requieren de hábitos adquiridos con la práctica, de incrementos que son posibles gracias, precisamente, a la actividad conjunta, en dualidad, de factores diversos.

Estos crecimientos habituales son los verdaderos temas educativos. No son simples competencias dirigidas a tareas concretas, sino hábitos sin los cuales el sistema humano no logra integrarse porque «está llamado a crecer» (Polo, 2019, p. 156). De esta manera, se refuerza la aspiración integradora de las distintas dimen-

siones humanas (corporeidad, afectividad, voluntad e inteligencia) propias de la educación personalizada (Bernardo, 2011).

La dualidad en Polo tiene valor trascendental (Piá Tarazona, 2001) y, como tal, «es una ganancia: es superior al *monón*» (Polo, 2016a, XV, p. 45). Ser uno es lo propio del objeto pensado, como decía Aristóteles, puesto que el acto de pensar se reduce escuetamente a eso pensado (García González, 2019), mientras que el ser personal no es uno, sino que es *además de la unicidad y de la actualidad* que marcan o limitan el objeto pensado.

La dualidad superior interna al ser humano es la que forman el ser personal y su esencia, que es su crecimiento o perfección intrínseca, distinto realmente de él. Esta distinción debe ser respetada para esquivar el error de considerar a la persona como resultado del proceso de perfeccionamiento educativo familiar o social. Es conveniente evitar expresiones equívocas que pueden ser mal interpretadas, como cuando se afirma que «la familia es el ámbito y ambiente natural donde el hombre se hace persona» (García Hoz, 1993, p. 222). El proceso de personalización educativa «tiene su punto de partida en el alumno como ser personal» (Vélez, 2003, p. 1).

Desde la antropología poliana, no cabe sostener que «la persona está hecha como persona, pero no está acabada» (Bernardo, 2019, p. 54), porque la persona supera la noción causal de fin. El ser personal, el *quién*, no crece como lo hace un mero organismo, generando, por decirlo así, *más organismo*. Como se ha dicho, la intimidad



trasciende la noción de inmanencia. En antropología y en educación es conveniente superar el planteamiento *tetracausal* aristotélico con la dualidad trascendental *ser personal-crecimiento* o perfección intrínseca de la persona, que equivale a su esencia.

Por lo que respecta al orden esencial o predicamental, la dualidad fundamental es la que forman el disponer manifestativo de la persona, que es la perfección intrínseca que constituye su esencia (Polo, 2016a, 2017), y lo disponible, es decir, aquellos medios que no forman parte de ella, sino que deben ser dispuestos *según* o de acuerdo con ella. Desde esta dualidad se puede entender la desviación moral como el intento de disponer del propio disponer, es decir, de tratarlo como algo disponible (2016a). Por ejemplo, el hablar, que es parte del disponer humano, se puede utilizar con doblez para mentir o embaucar.

#### 4. Despliegue de notas personales o manifestación de trascendentales antropológicos

La educación personalizada pretende hacer aflorar y fortalecer las notas personales de los estudiantes (García Hoz, 1962), mediar su efectivo despliegue para que «cada persona sea capaz, mediante las ayudas oportunas, de formular y llevar a cabo [...] una forma de existencia personal, singular» (Bernal Guerrero, 1994, p. 254).

García Hoz elabora una primera lista de estas notas, que son la singularidad, la apertura y la autonomía (1970a), y, en una

posterior ampliación, que es más bien una «explicitación de los contenidos esenciales de estas características» (1993, p. 172), añade la conciencia y la libertad como fundamentos de la dignidad humana, así como ser principio de actividad intencional creativo y unificador (García Hoz, 1993; García Hoz, 1997). Estas notas son consideradas cualidades espirituales «que hacen de un hombre que sea el que es y no otro, aquellas notas en virtud de las cuales un ser humano es persona» (García Hoz, 1962, p. 81). Posteriormente, este grupo de notas ha sido reorganizado por autores dependientes de García Hoz que las han caracterizado explícitamente como *principios fundantes* de la persona (Bernardo, 2011), o como *notas constituyentes* de la persona (Bernardo, Javaloyes y Calderero, 2011; Alcázar y Javaloyes, 2015).

Pero la persona, como hemos visto, no puede ser fundada ni constituida, y se distingue de las demás personas en estricta correspondencia con su coexistencia. Es persona precisamente porque es *persona distinta*, y no por poseer una serie de notas comunes. Esos principios constituyentes serían más radicales que la propia persona que, de algún modo, procedería de ellos. Ahora bien, no existe nada creado más radical que la persona si, como dice Polo, es una relación en el orden del Origen, o «equivale a nacer de Dios» (Polo, 2012, p. 21). Es solo esta relación a Dios como a su Origen la que puede pensarse (sin abandonar el ámbito del misterio) como constituyente de la persona humana (2012, p. 23). Por otra parte, muchas de esas notas no alcanzan el estatuto trascendental propio de la persona.

Afirma Bernardo que «los principios de la persona humana son, pues, lo que da razón de ella, su causa, los que la hacen ser persona» (Bernardo, 2019, p. 55). Y en esto sigue el planteamiento de García Hoz, que, como hemos visto, considera en ciertas ocasiones a la persona como una perfección pura que puede realizarse de modo más o menos perfecto. En otras ocasiones también afirma que cada hombre se encuentra en la «triste situación» (García Hoz, 1970, p. 247) de ser «una realización imperfecta de la persona» (ídem) «por el imperfecto uso de la libertad» (García Hoz, 1970a, p. 27). Este planteamiento, que deja la irreductibilidad y la radicalidad de la persona en entredicho, no es el de Polo.

Como decimos, en un principio, el elenco de estas notas distintivas se reduce a la singularidad, la autonomía y la apertura. Respecto a la singularidad, debe decirse, desde el planteamiento poliano, que es una característica de la personalidad o del despliegue manifestativo de la persona y, por lo tanto, es una propiedad esencial. Polo no entiende la esencia humana como común (como hace García Hoz, 1970a), es decir, como equivalente a la naturaleza humana, sino como lo que cada persona consigue hacer *suyo* de dicha naturaleza, el rédito que obtiene de ella: «la esencia del hombre es sencillamente la capacidad que tiene de autoperfección» (Polo, 2015b, p. 135).

No obstante, la relación que establece García Hoz entre esa singularidad y aspectos como la originalidad, la vida interior, la sencillez, la soledad o el silencio (Bernal Guerrero, 1994), acercan esa noción a la intimidad personal. La intimidad personal,

que equivale a la coexistencia, se manifiesta en su esencia, pero no es capaz de replicarse, de *decirse*, y, en este sentido, es silenciosa y, a la vez, manifestativa, porque asiste o respalda a su manifestación esencial como *apelación*, por lo que dicha manifestación no es un mero aspecto o apariencia externa (2016a). Las personas nos apelan, nos requieren con su mera presencia.

García Hoz, siguiendo el planteamiento tradicional, entiende la libertad desde la autonomía o autodomínio (1970a) y la sitúa como atributo esencial de la voluntad (1993). Sin embargo, para Polo, «la esencia del hombre es libremente efusiva, y eso significa que podemos negarnos a la efusión, podemos denegar. Ahí aparece la distinción ‘sí-no’, que es derivada» (2017, p. 74). De este modo, la autonomía, la capacidad de conducirse a uno mismo gracias a esa indeterminación o alternativa deriva de la libertad trascendental a través de los hábitos que integran la esencia de cada hombre y le permiten una libre disposición no arbitraria ni inconscientemente inducida. En este sentido, es cierto que formar personas con una autonomía crítica y bien orientada que esquiven la masificación, puede ser la tarea clave de la educación de nuestro tiempo (García Hoz, 1970b): «enseñar a elegir o educar para elegir bien es un objetivo preciso de la educación personalizada» (1970a, p. 28). Pero, precisamente porque depende de lo factible y de lo situacional, se trata de una extensión o manifestación de la libertad personal íntima que no debe confundirse con ella. Gracias a los hábitos que se adquieren al actuar, se es más libre en sentido moral, más *íntegro*, siendo la auténtica autonomía la de quien no subor-

dina lo ético a otras instancias (Ruiz Corbella et al., 2012).

Y, respecto a la apertura, que según García Hoz se desarrolla en tres niveles: hacia el mundo, hacia los demás y hacia la trascendencia (Bernal Gerrero, 1994), Polo ofrece una vertebración según la cual las personas humanas se encuentran *dialogicamente* en el mundo a través de sus manifestaciones esenciales que incluyen la expresividad corporal y verbal (Polo, 2016a). En este nivel, esa apertura no es trascendental y se tipifica socialmente, ocupando cada persona un lugar reconocible por los demás en un *mundo humano* estructurado que coordina sus diferentes roles. Educar es un perfeccionamiento social en este sentido, puesto que perfecciona la convivencia, iniciando a los jóvenes en los distintos cauces de colaboración y manifestación libre que poseen su propia gramática (Pérez Guerrero, 2021) y sus propios límites que deben ser respetados (Reyero y Gil Cantero, 2019).

Según Polo, la apertura hacia el universo físico depende en último extremo de un hábito innato, el hábito de los primeros principios. Pero la apertura al *mundo humano* es operativa, se encuentra en el nivel predicamental, y está mediada cultural y corporalmente, por lo que es posible hablar de personas *impedidas*, es decir, de aquellas cuyas carencias fisiológicas o psicológicas son justamente las de *una persona* que no es capaz de manifestarse o lo hace de un modo muy limitado.

Por otra parte, la persona abierta o volcada *hacia fuera* es propiamente el yo,

que Polo considera como otro hábito innato dual (*ver-yo* y *querer-yo*), que viene a ser como el ápice de la esencia humana (2016a): el vértice que engloba y del que dependen todos sus actos y hábitos adquiridos. En ocasiones llama *sindéresis* a este hábito, en especial cuando se refiere a su segundo miembro, *querer-yo* (2016a).

Por último, según Polo, la persona también se abre interiormente como intimidad. Ahondando en esa intimidad se abre o, mejor, *se orienta*, hacia la trascendencia del inteligir divino (2016a), que le trasciende por completo.

Por todo ello, desde el pensamiento de Polo, la educación personalizada se puede describir como la ayuda prestada *a la manifestación de los trascendentales personales*. El amar personal, que es trascendental, se manifiesta en el querer voluntario y en elevar el bien a la categoría de don, de ofrenda, puesto que el término último del amar no es el bien mismo, sino otro amar (García González, 2017) o el *juego o recreo amoroso* (Polo, 2017). Sin amor el bien se reduciría a la causa final o al orden (Polo, 2011): no habría regalos ni favores. El amar personal también se manifiesta en el crecimiento de las virtudes éticas, que son recursos que precisamente aumentan esa capacidad de dar y de alcanzar el bien moral por antonomasia, que es la buena voluntad, así como la amistad, que es la máxima manifestación del carácter *coexistencial* y *donal* del ser humano.

Y gracias al inteligir personal que, como el intelecto agente de Aristóteles, con el que Polo lo equipara (2016a, 2017), es *sin*

*mezcla*, es decir, que no alberga ningún inteligible, sino que es pura transparencia, se iluminan intelectualmente los objetos. Es esa transparencia del inteligir personal la que se manifiesta en las operaciones de conocer, que no se mezclan con sus objetos, sino que se ocultan precisamente para destacarlos, y que, por decirlo así, siempre *juegan a favor* de lo conocido sin imponerse, así como en los hábitos intelectuales que les siguen.

En ese crecimiento o refuerzo habitual de las potencias específicamente humanas radica la extensión de la libertad personal que la educación personalizada busca hacer práctica como capacidad para dirigir la propia vida (García Hoz, 1953):

La esencia del hombre no es un dato, sino un cometido de la libertad que dura toda la vida, a saber: la conquista creciente de la dependencia de lo humano del ser personal. Dicho depender es estrictamente la esencia del hombre, pero no es estático, sino que es menester conquistarlo, porque la esencia del hombre sólo es en tanto que crece (si no creciera, no dependería de la persona, y si ese crecimiento no fuera libre, no pasaría de ser el de un organismo corpóreo) (Polo, 2018, p. 200).

La persona *hace suya* la naturaleza humana, en principio, común, desarrollando hábitos que son fruto de sus acciones. Se dota de su propia esencia (2015b). El crecimiento habitual consiste en mejorar incesantemente el punto de partida de la acción, es decir, en superar la noción de progreso y de crecimiento inmanente. La libertad personal se extiende hasta la naturaleza mediante los hábitos, y se mani-

fiesta en ella como libertad pragmática y moral (García González, 2011).

El crecimiento educativo irrestricto propio del ser humano, no solo se debe a la peculiar *plasticidad* que presenta la naturaleza humana, aunque sea condición necesaria para ello (Altarejos y Naval, 2011), «porque la persona añade a la naturaleza la dimensión efusiva, aportante» (Polo, 2018, p. 212). La educación puede considerarse como una necesaria *continuatio naturae*, pero, de un modo aún más radical, como una mediación imprescindible para la manifestación del espíritu, estando ambas perspectivas presentes en el pensamiento de García Hoz.

## 5. La educación como forma de perfección en comunidad o *con-el otro*

Esta plasticidad humana se debe, en especial, a que sus potencias específicas, la inteligencia y la voluntad, son potencias *pasivas* (2016a), es decir, que no se activan de manera espontánea ante determinadas condiciones. Esta pasividad es precisamente la que las hace susceptibles de hábitos, de actuar cada vez desde puntos de partida mejores, porque las activa otra instancia superior que las ilumina: lo que Polo llama *sindéresis*. La *sindéresis* alienta y vigila el funcionamiento conjunto de las potencias para que este sea armonioso, pudiendo corregirlo: la *sindéresis* ilumina las facultades humanas porque «*ver-yo* y *querer-yo* son los dos *ojos* que proceden de la intimidad de la coexistencia» (2016a, p. 356). Desde la *sindéresis*, los trascendentales personales refuerzan o redundan en la

esencia de cada ser humano, manifestando su carácter personal, íntimo y libre, y todo ello no sería posible sin la educación.

Para que se dé esa armonía entre facultades, el niño requiere de una *normalidad afectiva*, que es el primer objetivo educativo, propio de los padres (2019). Por otra parte, la sindéresis de los más jóvenes tiene que interesarse o volcarse en los asuntos cruciales de la vida, y ello requiere de la ayuda de otra sindéresis: la del educador, porque, de entrada, la situación del ser humano es de debilidad y necesidad, y, en ese estado, los intereses son muy limitados y no permiten llevar adelante el *proyecto personal de vida* al que tanto se refiere García Hoz como objetivo de la educación personalizada (1993). Por este motivo, el interés es para Polo un *principio de la educación* (2019), y su *incremento estructural* en el estudiante, uno de los modos de entender su principal finalidad. Educar es compartir los intereses humanos más valiosos con los más jóvenes; asistirles en el nivel de la sindéresis ayudándoles a que adopten una *orientación global* hacia lo humanamente valioso (Izaguirre y Moros, 2007).

Así entendida, la educación es una perfección *en común* que excede al educador y educando en el sentido de que no pueden proporcionársela el uno sin el otro, o por su propia cuenta. Y, sin embargo, es también una perfección *recabada* y poseída por cada uno de ellos. El educador se perfecciona ayudando a su pupilo a adquirir esos hábitos o perfecciones intrínsecas, y este último se perfecciona adquiriéndolos con la ayuda del educador. Debemos dejar atrás la consideración según la cual educa-

dor y educando son sujetos entre los cuales existen relaciones sobreañadidas y comprender que lo «intersubjetivo está en cada sujeto» (Polo, 2017, p. 140). De ahí que la dualidad educador-educando, en tanto que personas, «no sea una suma, sino que cada uno es *con-quien*» (2016a, p. 139).

Por lo tanto, podemos hablar de perfecciones intrínsecas, esenciales, pero, a la vez, *en común* o *en dualidad*: perfecciones que tiene cada uno, pero gracias al otro. Nadie participa en la educación personalizada por su cuenta porque cada intervención se abre a una correspondencia, debe *ceder el paso* a la siguiente, sin la que no es posible o se frustra, de modo que tanto el enseñar como el aprender se ejercen en un espacio intersubjetivo recreado *en común* por el educador y el educando, y no son una suma de procesos aislados y relacionados de un modo *coincidental*.

La convivencia como perfección *en común* recabada por cada conviviente es el ámbito que articula el aprender y el enseñar, cada uno con sus tareas o quehaceres propios, en educación personalizada. La perfección intrínseca de un ser radicalmente coexistente, como es la persona humana según Polo, es un crecimiento en convivencia y en capacidad de convivencia: un coexistir más y mejor con los otros.

Los educadores se perfeccionan específicamente promocionando la coexistencia de los educandos de las nuevas generaciones. Enseñar se orienta a aprender, pero aprender se orienta también a enseñar a los más jóvenes. Nadie debe guardarse para sí lo aprendido porque las virtudes

no se heredan, sino que cada generación supone un recomenzar (Martínez Priego, 2019). Educador y educando se incorporan y colaboran con una tarea en marcha (Polo, 2015c).

Como asegura Orón Semper (2018), el docente no es una especie de entrenador que termina su labor, por lo general, bastante cansado, pero sin haber ganado en perfección, como hace el alumno. Según este autor, más que centrar el acto educativo en el alumno, es preciso centrarlo «en todo el juego de relaciones interpersonales que permite un centro escolar» (2018, p. 241), con vistas, en último extremo, a aprender a vivir juntos.

La educación personalizada es un crecimiento intrínseco, un crecer en virtud, que es «the virtuous life is a sort of dialogue or conversation between friends (la vida virtuosa es una especie de diálogo o conversación entre amigos)» (Schwartz, 2007, p. 4). Educar no es conversar meramente, como dice el profesor Jover (1991), ya que se trata de una tarea que persigue sus propias finalidades, pero se ejerce en diálogo, se encauza a través de él, y se dirige a él, puesto que se educa para el diálogo. Educar es un vaivén, un ida y vuelta que solo se da en interdependencia y no se puede reducir a un proceso lineal (López Quintás, 1997).

La educación personalizada es un aprender-con el maestro y un enseñar-con el discípulo, es decir, que la educación personalizada entiende el aprender y el enseñar no como actos individuales, sino en el

nivel estrictamente intersubjetivo o social de la esencia de cada coexistente:

La apertura personal de cada quien equivale al ser que la persona humana es, de donde brotan las manifestaciones sociales, las cuales sí son del ámbito de la esencia humana. En ese nivel de manifestación, el hombre tampoco es individuo, sino social. Lo social en el hombre es, pues, más que lo individual. Cuando la persona se manifiesta a nivel de su esencia no lo hace, por tanto, individualmente, sino socialmente (Sellés, 2007, p. 391).

Lo social es *a priori* respecto a cualquier otra manifestación humana: sin ella no hay cauces de manifestación (Polo, 2015c). En congruencia con el carácter coexistencial de la persona humana, su manifestación esencial es *indefectiblemente* social (2016a). Lo social es el estatuto mismo de lo manifiesto (2015c). Otra forma de decirlo es que el manifestarse humano no es autosuficiente (2015a) o singular (2015b), y, sin embargo, sigue siendo el de cada quien.

## 6. Conclusiones

Como afirma Altarejos: «entre las relaciones intersubjetivas, pocas se prestan al conocimiento existencial como la relación educativa» (1999, p. 9). En la educación personalizada de García Hoz, el docente y el discente no deben oponerse dialécticamente, sino que deben acompañarse (Altarejos, 1999) y, desde Polo, este acompañamiento se entiende como *perfeccionamiento en común* de esencias de seres radicalmente *co-existentes* que se encuentran en un mundo común que no es meramente físico, sino mediado cultu-

ralmente (Rodríguez Sedano y Aguilera, 2011). Y el acompañamiento o encuentro es real en cada uno, no un *tertium quid*. Como *co-existent*s, educador y educando se continúan y alcanzan cierta plenitud con el otro, promoviendo la alteridad, la *otredad* del otro (Romero Iribas, 2018) o, en palabras de Polo, promoviendo que haya *más otro* en el mundo con quien coexistir (2016a), de modo que la educación es, sobre todo, perfeccionamiento de convivencia, del *vivir-con*.

La pedagogía de Polo no es una pedagogía de acciones aisladas sucesivas y de relaciones sobreañadidas, sino de ámbitos intersubjetivos dialógicos mediados culturalmente, y considera los contenidos curriculares como medios, como *plataformas* para el crecimiento de la coexistencia (Orón Semper, 2018) y como relativamente indeterminables *a priori* (Polo, 2015c). En este sentido, más que un proceso que se distingue de un resultado, la educación personalizada debe ser considerada, desde Leonardo Polo, como un camino que coincide paulatinamente con su meta (Orón Semper, 2018), siendo la convivencia culta entre docentes y alumnos un fin en sí mismo, además de una necesaria iniciación a la sociedad y sus tipos como cauces de manifestación personal.

## Notas

<sup>1</sup>En todas las citas textuales las cursivas son originales.

## Referencias bibliográficas

Ahedo Ruiz, J. (2018). Las relaciones intersubjetivas como claves para la educación de la virtud en familia. *Studia Poliana*, 20, 99-120. <https://doi.org/10.15581/013.20.99-120>

- Alcázar, J. A. y Javaloyes, J. J. (2015). *Apuntes para una educación centrada en la persona*. Identitas Educativa.
- Altarejos, F. (1999). V. García Hoz: un pedagogo humanista. *revista española de pedagogía*, 42 (212), 9-14.
- Altarejos, F. y Naval, C. (2011). *Filosofía de la educación*. EUNSA.
- Arancibia, M. D. (2018). Notas acerca de la noción de educación según la antropología trascendental. *Studia Poliana*, 20, 121-157. <https://doi.org/10.15581/013.20.121-157>
- Bernal Guerrero, A. (1994). *Pedagogía de la persona. El pensamiento de Víctor García Hoz*. Editorial Escuela Española.
- Bernardo, J. (Coord.) (2011). *Educación personalizada: principios, técnicas y recursos*. Síntesis.
- Bernardo, J. (2019). *Educar sin manipular*. Narcea.
- Bernardo, J. (Ed.), Javaloyes, J. J. y Calderero, J. F. (2011). *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro*. Narcea.
- Coll i Salvador, C., Esteban-Guitar, M. e Iglesias Vidal, E. (2020). *Aprendizaje con sentido y valor personal: experiencias, recursos y estrategias de personalización educativa*. Graó Educación.
- Corazón, R. (2019). El hombre en la antropología trascendental de Leonardo Polo. *Studia Poliana*, 21, 29-53. <https://doi.org/10.15581/013.21.29-53>
- Dasoy, M. (2018). La familia, primer ámbito de educación personalizada. *Studia Poliana*, 20, 213-223. <https://doi.org/10.15581/013.20.213-223>
- Ferrer, U. (2012). Coexistencia y trascendencia. *Studia Poliana*, 14, 37-53.
- García González, J. A. (2008). Notas y glosas sobre la creación y los trascendentales. En I. Falcuerras (Coord.), *Antropología y trascendencia* (pp. 83-92). Universidad de Málaga.
- García González, J. A. (2011). La libertad trascendental y la persona humana. *Studia Poliana*, 13, 51-67.
- García González, J. A. (2017). Unidad y dualidad de la coexistencia personal. El acceso a Dios desde el hombre según Leonardo Polo. *Studia Poliana*, 19, 111-128. <https://doi.org/10.15581/013.19.111-128>
- García González, J. A. (2019). Las dimensiones del abandono del límite mental como redundar del intelecto personal sobre los hábitos cognos-

- citivo. *Studia Poliana*, 21, 73-95. <https://doi.org/10.15581/013.21.73-95>
- García Hoz, V. (1953). Sentido personal de la educación. **revista española de pedagogía**, 11 (43), 319-326.
- García Hoz, V. (1962). *Cuestiones de filosofía individual y social de la educación*. Rialp.
- García Hoz, V. (1970a). *Educación personalizada*. Instituto de Pedagogía del C.S.I.C.
- García Hoz, V. (1970b). *Principios de pedagogía sistemática*. Rialp.
- García Hoz, V. (1993). *Introducción general a una pedagogía de la persona*. Rialp.
- García Hoz, V. (Dir.) (1997). *Glosario de educación personalizada*. Rialp.
- García Hoz, V. (Dir.), Palacios, L. E., Medina, R., Forment, E., Román, M., Moreno, P., Marín, R., Escámez Sánchez, J., Neira, T. R., Quintana Cabanas, J. M., Castañé, J. y Buj Gimeno, Á. (1989). *El concepto de persona*. Rialp.
- Hartley, D. (2007). Personalization: The emerging 'revised' code of education? [Personalización: ¿el emergente código «revisado» de la educación?] *Oxford Review of Education*, 33 (5), 629-642. <https://doi.org/10.1080/03054980701476311>
- Izaguirre, J. M. y Moros, E. (2007). La tarea del educador: la sindéresis. *Studia Poliana*, 9, 103-127.
- Jover, G. (1991). *Relaciones educativas y relaciones humanas*. Herder.
- López Quintás, A. (1997). *Cómo lograr una formación integral*. San Pablo.
- Martínez Priego, C. (2019). La familia como ámbito educativo. Afectividad y amores personales. *Revista de Prepublicaciones del Instituto de Estudios Filosóficos LEONARDO POLO. Serie Filosófica*, 60. <https://bit.ly/3yk1IkS>
- Orón Semper, J. V. (2018). Educación centrada en el crecimiento de la relación interpersonal. *Studia Poliana*, 20, 1241-1262. <https://doi.org/10.15581/013.20.241-262>
- Pérez Guerrero, J. (2020). La influencia pedagógica de la amistad en la educación del interés. *Estudios sobre Educación*, 39, 297-315. <https://doi.org/10.15581/004.39.297-315>
- Pérez Guerrero, J. (2021). Personalised education as a school community of friendship [La educación personalizada como comunidad escolar de amistad]. *Journal of Philosophy of Education*, 55 (2), 371-382.
- Peters, M. A. (2009). Personalization, personalized learning and the reform of social policy: the prospect of molecular governance in the digitized society. *Policy Futures in Education*, 7 (6), 615-627. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/pfie.2009.7.6.615>
- Piá Tarazona, S. (2001). *El hombre como ser dual: estudio de las dualidades radicales según la antropología trascendental de Leonardo Polo*. EUNSA.
- Polo, L. (2011). La distinción entre antropología y metafísica. *Studia Poliana*, 13, 105-117.
- Polo, L. (2012). La persona humana como relación en el orden del Origen. *Studia Poliana*, 14, 21-36.
- Polo, L. (2015a). *Introducción a la filosofía*. EUNSA.
- Polo, L. (2015b). *La esencia del hombre*. EUNSA.
- Polo, L. (2015c). *La persona humana y su crecimiento*. EUNSA.
- Polo, L. (2016a). *Antropología trascendental*. EUNSA.
- Polo, L. (2016b). *Quien es el hombre. Presente y futuro del hombre*. EUNSA.
- Polo, L. (2017). *Persona y libertad*. EUNSA.
- Polo, L. (2018). *Lecciones de ética. Ética. Hacia una versión moderna de los temas clásicos*. EUNSA.
- Polo, L. (2019). *El hombre en la historia. Ayudar a crecer. Antropología de la acción*. EUNSA.
- Reyero, D. y Gil Cantero, F. (2019). La educación que limita es la que libera | *Education that limits is education that frees*. **revista española de pedagogía**, 77 (273), 213-228. <https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-01>
- Rodríguez Sedano, A. y Aguilera, J. C. (2011). La intersubjetividad a la luz de la apertura íntima personal. *Studia Poliana*, 13, 31-49.
- Romero-Iribas, A. M. (2018). Apuntes sobre el papel de la amistad en la construcción de la ciudadanía, hoy. *EDETANIA*, 53, 169-183. Recuperado de <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/341/354>
- Ruiz Corbella, M., Bernal Guerrero, A., Gil Cantero, F. y Escámez Sánchez, J. (2012). Ser uno mismo. Repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual. *Teoría de la Educación*, 24 (2), 59-81.



- Schwartz, D. (2007). *Aquinas on friendship [Aquino sobre la amistad]*. Oxford University Press.
- Sellés, F. (2007). *Antropología para inconformes*. Rialp.
- Vargas, A. I. (2019). El crecimiento del ser personal. *Studia Poliana*, 21, 141-170. <https://doi.org/10.15581/013.21.141-170>
- Vélez, A. (2003). *Educación personalizada*. <https://bit.ly/3rL0htj>

## Biografía de los autores

**Javier Pérez Guerrero** es Doctor en Filosofía por la Universidad de Navarra. Ha sido profesor en la Universidad de Navarra, en la Universitat Internacional de Catalunya y, en la actualidad, es Profesor

Contratado Doctor de la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de la Rioja.



<https://orcid.org/0000-0003-0378-1060>

**Elda Millán Ghisleri** es Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido profesora invitada en la Universidad Panamericana (México). Es Profesora de los Grados de Educación de la Universidad Villanueva y del Máster en Formación del Profesorado.



<https://orcid.org/0000-0001-7933-6508>



# The promotion of human coexistence: Personalised education from Leonardo Polo

## La promoción de la coexistencia humana. La educación personalizada desde Leonardo Polo

Javier PÉREZ GUERRERO, PhD. Associate Professor. Universidad Internacional de la Rioja ([javier.perez@unir.net](mailto:javier.perez@unir.net)).

Elda MILLÁN GHISLERI, PhD. Associate Professor. Universidad Villanueva ([emillan@villanueva.edu](mailto:emillan@villanueva.edu)).

### Abstract:

This article aims to expand the theoretical basis of personalised education with the help of Leonardo Polo's transcendental anthropology. Specifically, it addresses the difficulty of arranging learning and teaching so that they can be regarded as parts of a strict *duality*, that is to say, exercises that cannot be done without both elements. This particular mutual reference or intrinsic opening enables personalised educational growth, which is intrinsic or habitual perfecting, thus preventing learning and teaching from becoming disconnected as parallel processes that are only *coincidentally* related. Personalised education, inspired by Leonardo Polo, is understood as a perfecting *in common* of educators and learners that each of them achieves in *duality* with the other. In personalised education, teaching and learning are intersubjective or social manifestations that are peculiar to the essence of each human being, given that teaching and learning hap-

pen in living-with others, with the performance of individual tasks in a secondary position.

**Keywords:** transcendental anthropology, duality, essential improvement, habits, personalised education, Leonardo Polo.

### Resumen:

Este artículo pretende ampliar las bases teóricas de la educación personalizada con la ayuda de la antropología trascendental de Leonardo Polo. En concreto, en este estudio se aborda la dificultad que entraña articular la enseñanza y el aprendizaje de modo que puedan considerarse miembros de una *dualidad* estricta, es decir, ejercicios que no pueden darse el uno sin el otro. Precisamente, esa referencia o apertura intrínseca mutua hace posible el crecimiento educativo en sentido personalizado, que es el perfeccionamiento intrínseco o habitual,

Revision accepted: 2021-06-30.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 280 of the **revista española de pedagogía**. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: Pérez Guerrero, J., & Millán Ghisleri, E. (2021). La promoción de la coexistencia humana. La educación personalizada desde Leonardo Polo | *The promotion of human coexistence: Personalised education from Leonardo Polo*. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (280), 457-473. <https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-06>  
<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

evitando de esta manera que se disocien como procesos paralelos que se encuentran relacionados de una forma meramente *coincidental*. La educación personalizada inspirada en Leonardo Polo se entiende como un perfeccionamiento *en común* de educadores y educandos que cada uno de ellos alcanza en *dualidad* con el otro. En la educación personalizada, enseñar y aprender son manifestacio-

nes intersubjetivas o sociales propias de la esencia de cada ser humano, en la medida en que se enseña y se aprende conviviendo con otros y, secundariamente, realizando tareas individuales.

**Descriptor:** antropología trascendental, dualidad, crecimiento esencial, educación personalizada, hábitos, Leonardo Polo.

## 1. Introduction

Personalised education is not an indiscriminate operation that guarantees results by following particular procedures; instead it is a dialogic task based on correspondence between teachers and students. It is precisely in this sort of *weakness* that its educational density lies.

According to this view, which was that of García Hoz who founded and promoted this pedagogical concept with Christian roots, personalised education is more than *personalised learning* done through planned experiences, such as those described by Coll, Esteban-Guitart, and Iglesias (2020), which are of undoubted methodical value. Neither is it a *marketing* strategy adapted to the new *consumer identity* (Hartley, 2007; Peters, 2009), nor is it merely individualised education. In fact, the expression “personalised education” started to be used to differentiate it from individualised education (García Hoz, 1993). Personalised education is an *effusive coming and going* typical of the personal encounter that can only come about or be fostered from its surroundings, as it is aimed at removing anonymity, something that involves a dignifying commitment: Personal-

isation has something of aggression about it and in some way commits and ennobles as by virtue of personalisation, someone goes from being just another person to being the point of convergence of allusions (García Hoz, 1970a).

In personalised education, the human person is “the explicit reference point of the subject of education” (García Hoz, 1997, p. 103). Personalised education is “education referring to the person” (García Hoz, 1993, p. 32), and so it is not a pedagogical method (Arancibia, 2018) but rather “a way of seeing education through the most profound reality of the individual, which is its condition as a person” (García, 1997, p. 105).

García Hoz did not devote much of his work to strictly philosophical topics (the treatise *Cuestiones de filosofía individual y social de la educación* [Questions on the individual and social philosophy of education], from 1962, stands out here), but his anthropology can be regarded as being “between the Aristotelian-scholastic tradition and contemporary Christian spiritualist thought” (Bernal Guerrero, 1999, p. 219). This anthropology from the scholastic tradition is set out by various authors who are renowned authorities in the

second volume of *Tratado de Educación Personalizada. El concepto de Persona* (Treatise on personalised education: the concept of the person) (García Hoz et al., 1989).

But with his proposal for a *transcendental expansion* in anthropology, it is Polo “who best captures and expands the findings on *intersubjectivity* from the philosophical anthropologies of the 20th century” (Sellés, 2007, pp. 199-200), continuing in turn with traditional transcendental metaphysics (Polo, 2016a), without falling into what he calls the *symmetries* that characterise modern approaches. Polo elaborates on the real distinction between act of being and essence that Thomas Aquinas was unable to adapt to anthropology (Corazón, 2019). Consequently, anthropology is subordinated to metaphysics and freedom does not achieve the transcendental status that modern philosophy gives it, at the service of which we find personalised education (García Hoz, 1970a, 1993). For this reason, authors like Altarejos, who provided the prologue to *Ayudar a crecer* (Helping to grow – the only essay Polo devoted wholly to education) (2019), Izaguirre and Moros (2007), and Bernardo (2019), have attempted to incorporate his advances into personalised education.

*Filosofía de la Educación* (Philosophy of education) by Altarejos and Naval can be regarded as the first attempt to develop “what Polo sketched in his essay *Ayudar a crecer*” at an educational level” (Orón Semper, 2018, p. 1250). On the same lines, the present article can be linked to this effort to take the personalised concept of education García Hoz promoted and open it to the anthropology of Leonardo Polo, as done by Orón Semper (2018), Dasoy

(2018), Ahedo (2018), Martínez Priego (2019), and Pérez Guerrero (2020).

This study specifically proposes that teaching and learning in personalised education can be seen as exercises that have a strict correspondence between each other or that mutually refer to one another insofar as teaching is *teaching-someone* and learning is *learning-from-someone*.

Naturally some notions can be acquired without anyone teaching them, in the same way that it is possible to *try* to teach without anyone actually learning anything. Nonetheless, “learners who do not accept the person who is educating might pick up some notions, but strictly speaking, they will not learn *personally*, that is to say, they will not come to know themselves progressively as people” (Sellés, 2007, p. 354)<sup>1</sup>. The key Polo provides for understanding intersubjective relationships, which are crucial for getting to know oneself as a person and, therefore, for personalised education, is *loving correspondence*. Education is radically personalised when teaching is regarded as a contribution by the teacher that pupils must accept and correspond through their learning.

Personally, *teaching* is giving something, doing a favour, and *learning* is accepting it. If we eliminate this intersubjective status of education, which ultimately depends on the *donal* structure of the person, teaching and learning do not accompany one another but instead split into parallel activities. As we will see, through *synderesis*, people put into operation or activate their specifically human capacities, but this subjective process is dependent on the intersubjective or social framework, in other

words, on the *being and doing with the other* on which both personalised education and Polo's anthropology are based.

To clarify this, we will very briefly explain what Polo understands by *coexistence*, "which is not the plurality of people, but rather the transcendental expansion" (2017, p. 139). Coexistence considered in this way is not *between* people but is *demande*d or possessed by each one of them (2017). Coexisting is more worthy than existing (2016a), and converts itself through a series of personal transcendentals "which are superior to metaphysical ones" (idem). Coexistence implies duality. Therefore, we will now set out the transcendental scope of the notion of *duality* in the thinking of Polo.

The person grows educationally like a complex system of interdependent dualities, and must discern between that growth or intrinsic perfection and the personal being, from which it *insurmountably* distinguishes itself and with which it forms a duality of transcendental scope. This will enable us to review personalised education understood as an extension of the *notes* or *personal radicals* in the life of students, since the status of these notes should be as transcendental as the human person or coexistent. From here we can regard personalised education as a perfecting *in common* or *with the other*, in other words, a *social manifestation of the human essence*, so that teaching and learning are connected in a duality of initiatives in mutual response.

## 2. Transcendental expansion

The transcendental expansion that Polo developed is methodical in the sense that, in his view, the transcendentals studied by classi-

cal metaphysics were unsuitable for reaching the personal being: "the being of man is not the being with which metaphysics concerns itself" (2016b, p. 338). But it also has a thematic sense, as transcendental expansion is the person itself: "while admitting that being and existing are equivalent expressions in metaphysics, transcendental anthropology is the doctrine of human co-being or of coexistence. Man does not limit himself to being but rather co-is" (2016a, p. 42). Coexistence is "accompanied being" (2016b, p. 356): "intimacy, being as scope" (2016b, p. 355).

The human person coexists with the being of metaphysics precisely as its expansion (2016a). Metaphysics, as Aristotle says, is *first philosophy* because it concerns itself with principles. But "being the principle does not mean being free" (2016a, p. 35; 2016b, p. 338). Where "freedom is discovered, or where freedom appears, is, specifically, in anthropology" (2016b, p. 339). Man is free insofar as he is a second being, in other words, it is by adding oneself to the *principal* reality or to the being as principle or as first (2016b).

Being-with also refers to beings that, in turn, coexist with one another, that is to say, to the plurality of people or coexistents (2017). In contrast, the human person lacks an intimate partner because no one knows the intimacy of the other from within (at least no one *human*). This means that the human person lacks an intimate response, which it cannot procure but also cannot stop seeking (2016a).

García Hoz identifies this *coexistential* human character insofar as it emphasises the *vocation of reality* that is characteristic of the person and its character which is *open* to dif-

ferent dimensions of reality (1993). But Polo's transcendental expansion allows us to examine this line methodically and in greater depth, understanding that this openness is an intrinsic reference of each person, and not merely a relationship between them (Polo, 2017).

Polo reduces his concept of transcendental expansion in anthropology to three fundamental theses (2011, 2016a, 2016b, 2017).

Firstly, metaphysics with classical roots does not adequately consider the free being because it does not distinguish it sufficiently from the being that metaphysics considers. Furthermore, it reduces anthropology to a secondary philosophy and freedom to a "merely categorical matter" (2016, p. 35), but "a founded freedom is contradictory" (idem). Furthermore, modern and contemporary philosophy attempt to establish this distinction by emphasising the transcendental character of the free subject, without specifying the transcendentals that would be characteristic of the free being, instead changing the order between the metaphysical transcendentals and breaking with traditional realism. In this sense, it is a poorly focussed undertaking (2016b), but a legitimate one, as by analogy one very weakly comes from the physical to the spiritual (2016a).

Secondly, both focuses are symmetrical in the sense that they understand that the central notion is that of foundation, but, while classical focusses position it beyond man, modern ones situate it within him. Nonetheless, if the being of metaphysics is transcendental foundation, the being of man is not transcendental in this way. The being of man is more

than the *principial* being of metaphysics: it is being-with and this is equivalent to being free. The extramental being is the principle, cause, foundation, while the personal being is an addition, it is *second being* (García González, 2008). The person "is in addition to the foundation" (Polo, 2015a, p. 218). Anthropological transcendentals are the *ratification* or *affirmation* of metaphysical transcendentals.

For this reason, the definition provided by Boethius who regards the person as an individual substance with an intellectual nature, is highly problematic, because substances are separate in themselves, "but the irreducibility of the person is not isolating; it is not separation" (2016b, p. 356). The perfection or superiority of the classical substance lies in its separation, but the superiority of the personal being is found in its irreducibility (nobody can be the person of another), which is inseparable from its coexistent or open being: its *being-with* (2016b, 2017).

For its part, freedom is not simply a property of voluntary acts either (2016b): "it is not incorrect to understand freedom as command of acts, but personal freedom goes beyond the order of means" (2015a, p. 220). Apart from a practical and moral character, which belongs to the order of the essence, liberty has a transcendental character that is in the order of the human *esse* or *actus essendi* (2016b, 2017).

Polo describes personal or transcendental liberty as *the capacity not to defuturise the future* (2016a, 2017), in other words, to be free is to maintain a future that does not exhaust itself because freedom *adjusts its pace* to it. Freedom means being in step with regards to

the passage of time, so that the person is able to be-accompanying itself, to be intimately: “co-existence, the expansion of the order of the transcendentals, is the person, the irreducible intimacy insofar as it is attained: this attainment is inseparable from its being” (2016a, p. 136).

Finally, a new method is required for formulating the anthropological transcendentals, which are different from metaphysical ones and do not involve mere symmetries or changes of order. The human being-with is transcendental, not as foundation, but as free, because it performs operations through which it achieves actuality (knowing or wanting in act) and, *furthermore*, it goes beyond it, it *lets go* of it (2016a).

If the metaphysical transcendental is reached by overcoming the physical until its principles are observed, the anthropological transcendental is achieved by transcending the operation of knowing (2016a, 2016b). There is no principle beyond this operation because knowing is not causing (the thought-object is not real), except for the *trans-immanent*, that is to say, the free or spiritual (2016a). The operation imposes a limit: knowledge is only possible in action or in presence, in other words, what is *operatively* known is always that which is actual, that which is present. When noting this limitation, it abandons itself *ipso facto*: it starts from what is present but is transcended by incessantly adapting to the future “without defuturising it or anticipating it in the already of presence” (Ferrer, 2012, p. 38).

This is why the method by which transcendental expansion is done is called “abandoning the mental limit” (in one of its aspects), in

other words, abandoning cognitive actuality (Polo, 2016a). The mental limit is detected and abandoned through habitual intellectual knowledge, which is superior to the operative kind (2016a). Personal reality fully escapes objective or operative knowledge because the being-with, the character that is intimate and radically open to the other is not reduced to the actuality and unity that typify the object.

Intimate coexistence and freedom are ultimately anthropological transcendentals that are not revealed by traditional philosophy, which reduces anthropology to a second or regional philosophy. These transcendentals, along with personal love and pure intellection (which is not equivalent to the operation of intelligence nor to its habits), are converted with the human personal being.

### 3. Two ways of confronting reductionisms

According to García Hoz, the idea of personalised education developed from immediate precedents proposed by seemingly irreconcilable rival educational concepts, such as the theoretical and experimental (1993):

Personalised education integrates North American pragmatism with European speculative thinking, the inner life (humanism) with the external life (realism), philosophy with positive science, technical training with ethical training ... What is perhaps its truest grandeur is found in this integration. (Bernardo, Javaloyes, & Calderero, 2011, p. 55)

In *Principios de Pedagogía Sistemática* (Principles of systematic pedagogy) García Hoz uses an analytic method to deconstruct and study the major common elements and



laws that govern the pedagogical universe, and a synthetic method to integrate these common elements in various stages and measurements into the particular subject of the varied phenomenon of education: the *pedagogical unit* (Bernal Guerrero, 1994). He bases his *differential pedagogy* (García Hoz, 1970b) on this integration, which is a preliminary step towards his conception of personalised education. But he also applies this method to his study of the human, family, and social aspects related to education:

Modernity is characterised, from the epistemological perspective, by erroneously converting relationships of distinction and complementarity — like those that must exist between an organism and its surroundings, between man and woman, between reason and intuition, between mind and body, between us and others — into relationships of opposition among which only alternatives were possible. (Ballesteros cit. in García Hoz, 1993, p. 24)

This turns it into a source of reductionisms that lead to a biased vision of education and its recipient, something García Hoz tries to avoid with the *principle of difference and complementarity*, and which he uses in what has already been called personalised education.

The criterion Polo uses to overcome these opposing reductionisms and confront the human *systemic complexity* is that of *duality* (Polo, 2016a). While in García Hoz's *complementarity* of the principle, the *with* is external to its members, in the duality, these include it in their own nature (2017). Complementary things have a mutual need for one another, as García Hoz (1993) notes, but as parts that are distributed in a com-

plete whole and require the other owing to their own partiality or limitation, which determines them. However, where there is complete or integral totality, any growth is prevented (Vargas, 2019).

Polo understands that, in duality, one member achieves greater perfection thanks to the other; precisely because *being-with-the-other* determines its own nature. This clearly involves a new concept of potency (*obediential potency*, ultimately) (Polo, 2016a) that does not imply imperfection but rather the capacity to grow or *give of oneself* thanks to the *superior* member of the duality that “does not exhaust itself in its respect for that other, but that opens itself to a new duality” (2016a, p. 192). We speak of the *superior* member since the teacher has learnt previously, has studied the great masters, or is simply from an earlier generation. In this sense, teachers open themselves to a duality that induces students to grow. Thanks to the other, to the *superior* member that does not exhaust itself with respect to its students, they are capable of new dispositions, of achieving ends they would not achieve alone.

Polo turns to several classic examples of Aristotelian inspiration to illustrate this (2019), such as the use of hand tools — which is a perfection (a technical habit) we would be incapable of without intelligence: “That which is usually called manual skill is the projection of the intellect to the hands” (2016b, p. 61) — or the use of speech which would not be within the reach of the human phonic system (lungs, throat, mouth, tongue, etc.), without the habit of language. Neither writing nor speaking English are natural ends. Instead, they require habits acquired with practice, increments that

are possible precisely thanks to the combined activity, in duality, of various factors.

These habitual growths are the true educational topics. They are not simple competences aimed at specific tasks, but habits without which the human system cannot integrate itself because “it is destined to grow” (Polo, 2019, p. 156). In this way, the integrating ambition of the different human dimensions (corporeality, affectivity, will, and intelligence) typical of personalised education is reinforced (Bernardo, 2011).

Duality has a transcendental value in Polo (Piá Tarazona, 2001) and, as such, “it is a gain: it is superior to the *monon*” (Polo, 2016a, XV, p. 45). Being one is what characterises the thought-object, as Aristotle said, given that the act of thinking is narrowly reduced to that which is thought (García González, 2019), while the personal being is not one, but rather is *in addition to the oneness and actuality* that mark or limit the thought-object.

The superior duality internal to the human being is that which is formed by the personal being and its essence, which is its growth or intrinsic perfection, truly distinct from it. This distinction should be respected to avoid the error of considering the person as the result of the process of family or social educational perfecting. It is advisable to avoid equivocal expressions that can be misinterpreted, such as stating that “the family is the natural realm and environment where the human being becomes a person” (García Hoz, 1993, p. 222). The process of educational personalisation “has its starting point in the student as personal being” (Vélez, 2003, p. 1).

Starting from Polo’s anthropology, it cannot be held that “the person is made as a person, but is not completed” (Bernardo, 2019, p. 54), because the person exceeds the causal notion of the end. The personal being, the *who*, does not grow as a mere organism does, creating, in a manner of speaking, *more organism*. As has been said, intimacy transcends the notion of immanence. In anthropology and in education it is expedient to go beyond the Aristotelian *tetracausal* approach with the transcendental *personal being-growth* duality or the intrinsic perfection of the person, which is equivalent to its essence.

With regards to the essential or predicamental order, the fundamental duality is the one formed by the person’s manifesting availing-of, which is the intrinsic perfection that comprises its essence (Polo, 2016a, 2017), and by what is available, that is to say, those means that are not part of it, but must be availed of *in accordance* with it. From this duality, moral deviation can be understood as the attempt to avail of one’s own availing-of, in other words, to treat it as something available (2016a). For example, speech, which is part of the human availing-of, can be used duplicitously to lie or deceive.

#### 4. Deployment of personal notes or manifestation of anthropological transcendentals

Personalised education sets out to strengthen students’ personal notes and make them flourish (García Hoz, 1962), mediate their effective use so that “each person is capable, with the appropriate help, of formulating and carrying out ... a personal, singular form of existence” (Bernal Guerrero, 1994, p. 254).

García Hoz offers a first list of these notes, namely singularity, openness, and autonomy (1970a), and, in a later expansion that it is more a “statement of the essential content of these characteristics” (1993, p. 172), he adds conscience and freedom as foundations of human dignity, as well as the principle being of intentional creative and unifying activity (García Hoz, 1993; García Hoz et al., 1997). These notes are regarded as spiritual qualities “that ensure that one is who one is and not another, those notes by virtue of which a human being is a person” (García Hoz, 1962, p. 81). Subsequently, this group of notes has been reorganised by authors following García Hoz who have explicitly characterised them as *foundational principles* of the person (Bernardo, 2011), or as *constituent notes* of the person (Bernardo, Javaloyes, & Calderero, 2011; Alcázar & Javaloyes, 2015).

But the person, as we have seen, cannot be founded or constituted, and is distinct from other people in strict correspondence with their coexistence. It is a person precisely because it is a *distinct person*, and not because it possesses a series of common notes. These constituting principles would be more radical than the person itself, who, in some way, would derive from them. Meanwhile, nothing created is more radical than the person if, as Polo says, it is a relationship in the order of the Origin, or “is equivalent to being born from God” (Polo, 2012, p. 21). It is only this relationship with God as its Origin that can be thought of (without abandoning the ambit of mystery) as constituent of the human person (2012, p. 23). Moreover, many of these notes do not attain the transcendental status that characterises the person.

Bernardo affirms that “the principles of the human person are, then, what gives it reason, its cause, those that make it a person” (Bernardo, 2019, p. 55).

In this he follows the position of García Hoz, who, as we have seen, sometimes regards the person as a pure perfection that can be realised more or less perfectly. On other occasions he states that each individual is in the “sad position” (García Hoz, 1970, p. 247) of being “an imperfect realisation of the person” (idem) “through the imperfect use of freedom” (García Hoz, 1970a, p. 27). Polo does not share this position, which raises doubts about the irreducibility and radicality of the person.

As we have said, in a principle, the list of these distinctive notes is reduced to singularity, autonomy, and openness. With regards to singularity, it should be said, from the approach of Polo, that it is a characteristic of the personality or of the manifesting display of the person and, therefore, is an essential property. Polo does not regard the human essence as shared (as García Hoz does, 1970a), that is to say, as being equivalent to human nature, but as the part of this nature that each person manages to make *their own*: the yield they obtain from it: “the essence of man is simply the capacity he has for self-perfection” (Polo, 2015b, p. 135).

Nonetheless, the relationship García Hoz establishes between this singularity and aspects such as originality, inner life, simplicity, solitude, or silence (Bernal Guerrero, 1994) bring this notion close to personal intimacy. Personal intimacy, which is equivalent to coexistence, manifests itself in its essence, but it is not capable of replicating itself, of *saying itself*,

and, in this sense, it is silent and, at the same time, manifestative, because it assists or supports its essential manifestation as *appeal*, and so this manifestation is not merely an aspect or external appearance (2016a). People call upon us, enjoin us with their mere presence.

García Hoz, following the traditional approach, understands freedom as autonomy or self-mastery (1970a) and positions it as an essential attribute of the will (1993). Nonetheless, for Polo, “the essence of man is freely effusive, and this means that we can refuse to be effusion, we can deny. This is where the ‘yes-no’ distinction appears, which is derived” (2017, p. 74). In this way, autonomy, the capacity to direct oneself thanks to that indeterminacy or alternative, derives from transcendental freedom through the habits that integrate the essence of each man and allow him a free disposition that is neither arbitrary nor unconsciously instigated. In this sense, it is true that educating people with a critical and well oriented autonomy that avoids generalisation, might be the key task of education in our time (García Hoz, 1970b): “teaching to choose or teaching to choose well is a specific objective of personalised education” (1970a, p. 28). But precisely because it depends on what is feasible and situational it is an extension or manifestation of the intimate personal freedom that should not be confused with it. Thanks to the habits acquired when acting, one is freer in the moral sense, more *complete*, and authentic autonomy is that of one who does not subordinate the ethical to other instances (Ruiz Corbella, 2012).

And, with regards to openness, which according to García Hoz claims develops at three levels — towards the world, towards

others, and towards transcendence (Bernal Gerrero, 1994) — Polo offers a structure in which human people find themselves *dialogically* in the world through the essential manifestations they include in corporeal and verbal expressiveness (Polo, 2016a). At this level, this openness is not transcendental and is socially typified, with each person occupying a place that can be recognised by others in a structured *human world* that coordinates its different roles. Educating is a social perfecting in this sense, given that it perfects coexistence by initiating young people in the different channels of collaboration and free manifestation, which possess their own grammar (Pérez Guerrero, 2021) and their own limits that must be respected (Reyero & Gil Cantero, 2019).

According to Polo, openness towards the physical universe ultimately depends on an innate habit, the habit of the first principles. But openness to the *human world* is operative, it is at the predicamental level, and it is culturally and corporeally mediated. Consequently, it is possible to speak of *impaired* people, in other words, people whose physiological or psychological deficiencies are just those of *a person* who is not able to manifest itself or does so in a very limited way.

Furthermore, the person who is open or turned *outwards* is properly the I, which Polo considers as another dual innate habit (*seeing-I and willing-I*), which becomes the pinnacle of the human essence (2016a): the apex encompassing all of its acquired acts and habits and on which they depend. He sometimes calls this habit *synderesis*, especially when referring to its second member, the *willing-I* (2016a).

Finally, according to Polo, the person also opens itself internally as intimacy. Going deeper in this intimacy it opens itself, or rather, *orientates itself*, towards transcendence of the divine intellecting (2016a), that transcends it completely.

Therefore, in Polo's thinking, personalised education can be described as the help given *to the manifestation of personal transcendentals*. Personal love, which is transcendental, is manifested in voluntary willing and in raising good to the category of a gift, an offering, as the ultimate end of love is not the good itself, but another love (García González, 2017) or the *loving game or recreation* (Polo, 2017). Without love, good would be reduced to the final cause or order (Polo, 2011): there would be no gifts or favours. Personal love also manifests itself in the growth of ethical virtues, which are resources that increase this specific capacity to give and to achieve the moral good par excellence, which is good will, as well as friendship, which is the maximum manifestation of the *coexistent* and *donal* character of the human being.

And thanks to personal intellecting, which, like the active intellect of Aristotle, with which Polo compares it (2016a, 2017), is *unmixed*, in other words, it does not accommodate anything intelligible but rather it is pure transparency, objects are illuminated intellectually. It is this transparency of personal intellecting that manifests itself in operations of knowledge that do not mix with their objects but are hidden precisely to highlight them, and, so to speak, always *work in favour* of what is known without imposing themselves, as well as in the intellectual habits that follow them.

The extension of the personal freedom that personalised education seeks to make practical as a capacity to direct one's own life resides in this growth or habitual strengthening of specifically human potencies (García Hoz, 1953):

The essence of man is not a fact, but rather a task of freedom that lasts for the whole life, namely: the growing conquest of dependence of the human on the personal being. This dependence is strictly the essence of the human, but it is not static. Instead, it must be conquered because the essence of the human is only such insofar as it grows (if it did not grow, it would not depend on the person, and if this growth were not free, it would not go beyond being that of a corporeal organism). (Polo, 2018, p. 200)

The person *makes human nature its own*, in principle, common, developing habits that are the outcome of its actions. It endows itself with its own essence (2015b). Habitual growth involves constantly improving the starting point of the action, in other words, overcoming the notion of immanent progress and growth. Personal freedom extends to nature through habits, and manifests itself in it as pragmatic and moral freedom (García González, 2011).

The unrestricted educational growth that is characteristic of the human being, is not only due to the peculiar *plasticity* of human nature, even though it is a necessary condition for it (Altarejos & Naval, 2011), "because the person adds the effusive, contributing dimension to nature" (Polo, 2018, p. 212). Education can be regarded as a necessary *continuatio naturae*, but, even more radically, as an essential mediation for the manifestation of the

spirit, with both of these perspectives present in the thinking of García Hoz.

## 5. Education as a form of perfection in community or *with-the other*

This human plasticity is especially due to the fact that its specific potencies, intelligence and will, are *passive* potencies (2016a), that is to say, that they are not spontaneously activated under particular conditions. This passivity is precisely what makes them liable to become habits, to act from ever better starting points, because another higher instance that illuminates them activates them: what Polo calls synderesis. Synderesis supports and observes the joint functioning of the potencies so that it is harmonious, and can be corrected: synderesis illuminates the human faculties because “*seeing-I* and *willing-I* are the two eyes that proceed from the intimacy of coexistence” (2016a, p. 356). From synderesis, personal transcendentals strengthen or have an impact on the essence of each human being, manifesting its personal, intimate, and free character, none of which would be possible without education.

For this harmony between faculties to occur, the child requires an *affective normality*, which is the first educational objective, corresponding to the parents (2019). Moreover, young people’s synderesis must take an interest in or throw itself into the crucial matters of life. This requires the help of another synderesis: that of the educator, because, firstly, the situation of the human being is weakness and need, and, in this state, interests are very limited and do not enable the *personal life project* that García Hoz names as the objective of personalised education to

be carried forward (1993). For this reason, for Polo interest is a *principle of education* (2019), and its *structural increase* in the student is one way to understand its principal purpose. To educate is to share the most valuable human interests with young people; helping them at the level of synderesis by helping them adopt a *global orientation* towards what is humanly valuable (Izaguire & Moros, 2007).

Understood in this way, education is a perfection *in common* that goes beyond educator and learner since neither of them can provide themselves with it without the other, or on their own account. And yet, it is also a perfection that each of them *demand*s and possesses. Educators perfect themselves by helping students acquire these habits or intrinsic perfections, and students perfect themselves by acquiring them with the help of the educator. We must leave behind the view that educator and learner are subjects between which there are superimposed relationships and understand that the “intersubjective is in each subject” (Polo, 2017, p. 140). And so the educator-learner duality, insofar as they are people, “is not a sum, but instead each one is *with-whom*” (2016a, p. 139).

Therefore, we can speak of intrinsic perfections that are essential but at the same time, *in common* or *in duality*: perfections that each one has thanks to the other. Nobody participates in personalised education on his own account because each intervention opens itself to a correspondence, it must *give way* to the next one, without which it is not possible or is frustrated, and so both teaching and learning are exercised in an intersubjective space recreated *in common* by the educator and the learner;

and are not a sum of isolated processes that are *coincidentally* related.

Living-with as perfection *in common* demanded by each of the people who live-with is the area that connects learning and teaching, each of which has its own tasks or assignments, in personalised education. The intrinsic perfection of a radically coexisting being, as is the human person according to Polo, is a growth in living-with and in capacity for living-with: coexisting more and better with the others.

It is specifically by promoting the coexistence of learners from younger generations that educators perfect themselves. Teaching is oriented towards learning, but learning is also oriented towards teaching young people. Nobody should keep what they have learnt to themselves because virtues are not inherited; instead, each generation must start anew (Martínez Priego, 2019). Educator and learner integrate themselves and cooperate with an ongoing task (Polo, 2015c).

As Orón Semper (2018) notes, the teacher is not a sort of trainer who finishes work, generally fairly tired but without having gained in perfection, as the learner does. According to this author, rather than centring the educational act on the student, it is necessary to centre it “in all of the group of interpersonal relations that a school enables” (2018, p. 241) in the interest of, ultimately, learning to live together.

Personalised education is an intrinsic growth, a growth in virtue, as “the virtuous life is a sort of dialogue or conversation between friends” (Schwartz, 2007, p. 4).

To educate is not just to converse, as Jover (1991) notes, since it is a task that pursues its own objectives, but it is done through dialogue, is channelled through it, and is directed towards it, given that people are educated for dialogue. Educating is a back and forth, a coming and going that only occurs in interdependence and cannot be reduced to a linear process (López Quintás, 1997).

Personalised education is a learning-with the teacher and a teaching-with the learner, that is to say, personalised education sees learning and teaching not as individual acts, but at the strictly intersubjective or social level of the essence of each coexistent:

The personal openness of each individual is equivalent to the being that the human person is, from which social manifestations emerge, which are from the field of the human essence. At this level of manifestation, people are not individuals either, but instead social. The social in people is, then, more than the individual. When the person manifests itself at the level of its essence, it does not therefore do so individually but instead socially. (Sellés, 2007, p. 391)

The social precedes other human manifestations: without it there are no channels for manifestation (Polo, 2015c). In consistency with the coexistential character of the human person, its essential manifestation is *inevitably* social (2016a). The social is the very status of the manifest (2015c). Another way of putting this is that human self-manifestation is not self-sufficient (2015a) or singular (2015b), and yet it continues to be that of each individual.

## 6. Conclusions

As Altarejos states: “among intersubjective relationships, few lend themselves to existential knowledge as well as those of the educational relationship” (1999, p. 9). In García Hoz’s personalised education, the teacher and learner must not be dialectically opposed, but instead must accompany one another (Altarejos, 1999), and from Polo, this accompaniment is understood as *perfecting in common* of essences of radically *co-existent* beings who are in a common world that is not merely physical, but culturally mediated (Rodríguez Sedano & Aguilera, 2011). And the accompaniment or encounter is real in each one, not a *tertium quid*. As *co-existents*, educator and learner continue one another and achieve a certain plenitude with the other, promoting the alterity, the *otherness* of the other (Romero Iribas, 2018) or, in the words of Polo, promoting the existence of *more other* in the world with whom to coexist (2016a), so that education is above all the perfecting of living-with.

Polo’s pedagogy is not a pedagogy of successive isolated actions and superimposed relationships, but of culturally mediated dialogic intersubjective areas, and it considers curriculum content as a means, a *platform* for the growth of coexistence (Orón Semper, 2018) and as relatively indeterminable *a priori* (Polo, 2015c). In this sense, more than a process that is distinguished from a result, personalised education must, after Leonardo Polo, be considered as a path that gradually coincides with its

destination (Orón Semper, 2018), with educated living-with between teachers and students being an end in itself, as well as a necessary initiation into society and its types as channels of personal manifestation.

## Note

<sup>1</sup> In all of the quotations, the italics are from the originals.

## References

- Ahedo Ruiz, J. (2018). Las relaciones intersubjetivas como claves para la educación de la virtud en familia [Interpersonal relationships as a key to virtue education in the family]. *Studia Poliana*, 20, 99-120. <https://doi.org/10.15581/013.20.99-120>
- Alcázar, J. A., & Javaloyes, J. J. (2015). *Apuntes para una educación centrada en la persona [Notes for a person-centered education]*. Identitas Educativa.
- Altarejos, F. (1999). V. García Hoz: un pedagogo humanista [V. García Hoz: A humanist pedagogue]. *revista española de pedagogía*, 42 (212), 9-14.
- Altarejos, F., & Naval, C. (2011). *Filosofía de la educación [Philosophy of education]*. EUNSA.
- Arancibia, M. D. (2018). Notas acerca de la noción de educación según la antropología trascendental [Notes on the notion of education according to transcendental anthropology]. *Studia Poliana*, 20, 121-157. <https://doi.org/10.15581/013.20.121-157>
- Bernal Guerrero, A. (1994). *Pedagogía de la persona. El pensamiento de Víctor García Hoz [Pedagogy of the person. The thought of Víctor García Hoz]*. Editorial Escuela Española.
- Bernardo, J. (2019). *Educación sin manipular [Educating without manipulating]*. Narcea.
- Bernardo, J. (Coord.) (2011). *Educación personalizada: principios, técnicas y recursos [Personalised education: principles, techniques and resources]*. Síntesis.



- Bernardo, J. (Ed.), Javaloyes, J. J., & Caldere-ro, J. F. (2011). *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro [How to personalise education. A solution for the future]*. Narcea.
- Coll i Salvador, C., Esteban-Guitar, M., & Iglesias Vidal, E. (2020). *Aprendizaje con sentido y valor personal: experiencias, recursos y estrategias de personalización educativa [Learning with meaning and personal value: Experiences, resources and strategies for educational personalisation]*. Graó Educación.
- Corazón, R. (2019). El hombre en la antropología trascendental de Leonardo Polo [Man in the transcendental anthropology of Leonardo Polo]. *Studia Poliana*, 21, 29-53. <https://doi.org/10.15581/013.21.29-53>
- Dasoy, M. (2018). La familia, primer ámbito de educación personalizada [The family, the primary setting for personalised education]. *Studia Poliana*, 20, 213-223. <https://doi.org/10.15581/013.20.213-223>
- Ferrer, U. (2012). Coexistencia y trascendencia [Coexistence and transcendence]. *Studio Poliana*, 14, 37-53.
- García González, J. A. (2008). Notas y glosas sobre la creación y los trascendentales [Notes and glosses on creation and the transcendentals]. In I. Falgueras (Coord.), *Antropología y trascendencia* (pp. 83-92). Universidad de Málaga.
- García González, J. A. (2011). La libertad trascendental y la persona humana [Transcendental freedom and the human person]. *Studia Poliana*, 13, 51-67.
- García González, J. A. (2017). Unidad y dualidad de la coexistencia personal. El acceso a Dios desde el hombre según Leonardo Polo [Unity and duality of personal coexistence. Access to God from the man, according to Leonardo Polo]. *Studia Poliana*, 19, 111-128. <https://doi.org/10.15581/013.19.111-128>
- García González, J. A. (2019). Las dimensiones del abandono del límite mental como redundar del intelecto personal sobre los hábitos cognoscitivo [The dimensions of the abandonment of the mental limit as the redounding of the personal intellect on the cognitive habits]. *Studia Poliana*, 21, 73-95. <https://doi.org/10.15581/013.21.73-95>
- García Hoz, V. (1953). Sentido personal de la educación [Personal sense of education]. **revista española de pedagogía**, 11 (43), 319-326.
- García Hoz, V. (1962). *Cuestiones de filosofía individual y social de la educación [Questions of individual and social philosophy of education]*. Rialp.
- García Hoz, V. (1970a). *Educación personalizada [Personalised education]*. Instituto de Pedagogía del C.S.I.C.
- García Hoz, V. (1970b). *Principios de pedagogía sistemática [Principles of systematic pedagogy]*. Rialp.
- García Hoz, V. (1993). *Introducción general a una pedagogía de la persona [General introduction to a pedagogy of the person]*. Rialp.
- García Hoz, V. (Dir.) (1997). *Glosario de educación personalizada [Glossary of personalised education]*. Rialp.
- García Hoz, V. (Dir.), Palacios, L. E., Medina, R., Forment, E., Román, M., Moreno, P., Marín, R., Escámez Sánchez, J., Neira, T. R., Quintana Cabanas, J. M., Castañé, J. y Buj Gimeno, Á. (1989). *El concepto de persona [The concept of personhood]*. Rialp.
- Hartley, D. (2007). Personalization: The emerging 'revised' code of education? *Oxford Review of Education*, 33 (5), 629-642. <https://doi.org/10.1080/03054980701476311>
- Izagirre, J. M., & Moros, E. (2007). La tarea del educador: la sindéresis [The task of the educator: Synderesis]. *Studia Poliana*, 9, 103-127.
- Jover, G. (1991). *Relaciones educativas y relaciones humanas [Educational relations and human relations]*. Herder.
- López Quintás, A. (1997). *Cómo lograr una formación integral [How to achieve comprehensive training]*. San Pablo.
- Martínez Priego, C. (2019). La familia como ámbito educativo. Afectividad y amores personales [The family as an educational environment. Affectivity and personal loves]. *Revista de Publicaciones del Instituto de*

- Estudios Filosóficos* LEONARDO POLO. *Serie Filosófica*, 60. <https://bit.ly/3yk1kS>
- Orón Semper, J. V. (2018). Educación centrada en el crecimiento de la relación interpersonal [Education Centered on the Growth of the Interpersonal Relationship]. *Studia Poliana*, 20, 1241-1262. <https://doi.org/10.15581/013.20.241-262>
- Pérez Guerrero, J. (2020). La influencia pedagógica de la amistad en la educación del interés [The Pedagogical Influence of Friendship in the Education of Interest]. *Estudios sobre Educación*, 39, 297-315. <https://doi.org/10.15581/004.39.297-315>
- Pérez Guerrero, J. (2021). Personalised education as a school community of friendship. *Journal of Philosophy of Education*, 55 (2), 371-382.
- Peters, M. A. (2009). Personalization, personalized learning and the reform of social policy: The prospect of molecular governance in the digitized society. *Policy Futures in Education*, 7 (6), 615-627. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/pfie.2009.7.6.615>
- Piá Tarazona, S. (2001). *El hombre como ser dual: estudio de las dualidades radicales según la antropología trascendental de Leonardo Polo* [Man as a dual being: A study of radical dualities according to Leonardo Polo's transcendental anthropology]. EUNSA.
- Polo, L. (2011). La distinción entre antropología y metafísica [The distinction between anthropology and metaphysics]. *Studia Poliana*, 13, 105-117.
- Polo, L. (2012). La persona humana como relación en el orden del Origen [The human person as relationship in the order of Origin]. *Studia Poliana*, 14, 21-36.
- Polo, L. (2015a). *Introducción a la filosofía* [Introduction to philosophy]. EUNSA.
- Polo, L. (2015b). *La esencia del hombre* [The essence of man]. EUNSA.
- Polo, L. (2015c). *La persona humana y su crecimiento* [The human person and its growth]. EUNSA.
- Polo, L. (2016a). *Antropología trascendental* [Transcendental anthropology]. EUNSA.
- Polo, L. (2016b). *Quien es el hombre. Presente y futuro del hombre* [Who is man. Man's present and future]. EUNSA.
- Polo, L. (2017). *Persona y libertad* [Person and freedom]. EUNSA.
- Polo, L. (2018). *Lecciones de ética. Ética. Hacia una versión moderna de los temas clásicos* [Lessons in ethics. Ethics. Towards a modern version of classical themes]. EUNSA.
- Polo, L. (2019). *El hombre en la historia. Ayudar a crecer. Antropología de la acción* [Man in history. Helping to grow. Anthropology of action]. EUNSA.
- Reyero, D., & Gil Cantero, F. (2019). La educación que limita es la que libera | *Education that limits is education that frees*. **revista española de pedagogía**, 77 (273), 213-228. <https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-01>
- Rodríguez Sedano, A., & Aguilera, J. C. (2011). La intersubjetividad a la luz de la apertura íntima personal [Intersubjectivity in the light of intimate personal openness]. *Studia Poliana*, 13, 31-49.
- Romero-Iribas, A. M. (2018). Apuntes sobre el papel de la amistad en la construcción de la ciudadanía, hoy [Notes on the current role of friendship in building citizenship]. *EDETANIA*, 53, 169-183. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/341/354>
- Ruiz Corbella, M., Bernal Guerrero, A., Gil Cantero, F., & Escámez Sánchez, J. (2012). Ser uno mismo. Repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual [Being one's self: Rethinking autonomy and responsibility as mainstays in today's education]. *Teoría de la Educación*, 24 (2), 59-81.
- Schwartz, D. (2007). *Aquinas on Friendship*. Oxford University Press.
- Sellés, F. (2007). *Antropología para inconformistas* [Anthropology for non-conformists]. Rialp.
- Vargas, A. I. (2019). El crecimiento del ser personal [The growth of the personal being]. *Studia Poliana*, 21, 141-170. <https://doi.org/10.15581/013.21.141-170>
- Vélez, A. (2003). *Educación personalizada*. <https://bit.ly/3rL0htj>

## Authors' biographies

**Javier Pérez Guerrero** has a doctorate in philosophy from the University of Navarra. He has worked at the Universidad de Navarra and the Universitat Internacional de Catalunya and is currently an Assistant Professor in the Faculty of Education of the Universidad Internacional de la Rioja.



<https://orcid.org/0000-0003-0378-1060>

**Elda Millán Ghisleri** has a Doctorate in Education from the Universidad Complutense de Madrid. She has also been Visiting Professor at the Universidad Panamericana, Mexico. She is a Teacher on the education degrees and the Master's Degree in Teacher Training of the Universidad Villanueva.



<https://orcid.org/0000-0001-7933-6508>