

# 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 esquivé 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 immanente. 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>

