

7



Comparación epistemológica entre el qué y el quién en el desarrollo de virtudes[†]

Epistemological comparison between the what and the who in virtue development

Josu Ahedo*
Miguel Rumayor**
Elda Millán-Ghisleri***

DOI: 10.5944/reec.46.2025.41714

Recibido: 21 de junio de 2024
Aceptado: 28 de septiembre de 2024

*JOSU AHEDO. Universidad Internacional de La Rioja. La Rioja. **Datos de contacto:** josu.ahedo@unir.net
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2480-5423>

**MIGUEL RUMAYOR. Centro de Educación en Valores y Virtudes. Universidad Francisco Vitoria. Madrid.
Datos de contacto: mrumayor@ufv.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0450-4842>

***ELDA MILLÁN-GHISLERI. Universidad Villanueva, Madrid. **Datos de contacto:** emillan@villanueva.edu
ORCID: <https://orcid.org/0001-7933-6508>

[†]Nota: Este artículo se erige en los trabajos del grupo de investigación «El quehacer educativo como acción» (EDUCACCIÓN) de la Universidad Internacional de La Rioja. Ha sido financiado por el proyecto «La contribución del propósito -sentido de la vida- en el desarrollo de la virtud de la prudencia en universitarios» (2023-2025).

Resumen

INTRODUCCIÓN: en el presente artículo se aborda la diferencia que existe entre el qué y el quién a la hora de educar en virtudes: cómo el ser personal no se desarrolla tanto por medio de habilidades, competencias o capacidades, si no por una transformación de su intimidad personal. En el escrito se plantea la relación educativa como un encuentro personal en una dinámica de mutua donación y de aceptación plena. **OBJETIVO:** explicar los cinco pasos necesarios para la aceptación plena entre el educador y el educando. Primero, aceptar que la persona es un quién que debe perfeccionar su naturaleza recibida -el qué-. Segundo, aceptar que existe una relación entre el quién y el qué. Tercero, aceptar que cada quién tiene la tarea personal de perfeccionar su naturaleza. Cuarto, aceptar que ese perfeccionamiento radica en adquirir las virtudes mediante su ejercicio. Quinto, aceptar que las virtudes adquiridas tienen su fundamento último en la donación a los demás. **MÉTODO:** el trabajo tiene un enfoque teórico comparativo del concepto qué y quién desde la perspectiva del filósofo Leonardo Polo. **DISCUSIÓN Y RESULTADOS:** se abordan los beneficios de los cinco pasos anteriores y algunos de los errores más comunes en la formación del quién personal, entre otros, dar prioridad a lo cuantitativo frente a lo cualitativo y apreciar en la persona más el desarrollo de sus propias capacidades que la donación personal a los demás. **CONCLUSIÓN:** el educando se asoma a su propia intimidad y debe descubrir la gratuitud de lo recibido y, como consecuencia, el encargo de perfeccionarlo. Toda vida bien articulada es agradecida frente al don recibido y tiene, a su vez, un carácter de misión y cumplimiento que trasciende al propio yo.

Palabras clave: educación comparada; relación alumno-maestro; carácter; educación moral; teorías de la educación

Abstract

INTRODUCTION: this article addresses the difference between the what and the who when it comes to educating in virtues: how the personal being is not so much developed by means of skills, competencies, or abilities, but by a transformation of his or her personal intimacy. In this paper, the educational relationship is presented as a personal encounter in a dynamic of mutual donation and full acceptance. **OBJECTIVE:** to explain the five steps necessary for full acceptance between the educator and the learner. First, to accept that the person is a who that must perfect his or her received nature -the what-. Second, to accept that there is a relationship between the who and the what. Third, to accept that each person has the personal task of perfecting his or her nature. Fourth, to accept that this perfection rests in acquiring the virtues through their exercise. Fifth, to accept that the acquired virtues have their ultimate foundation in the donation to others. **METHOD:** the work has a comparative theoretical approach to the concept of what and who from the perspective of the philosopher Leonardo Polo. **DISCUSSION AND RESULTS:** the analysis of benefits of the five previous steps and some of the most common mistakes in the formation of the personal who among others, prioritizing the quantitative over the qualitative and appreciating in the person more the development of his own capacities than the personal donation to others. **CONCLUSION:** the learner investigates his own intimacy and must discover the gratuitousness of what he has received and, therefore, the task of perfecting it. Every well-articulated life is grateful for the gift received and has, in turn, a character of mission and fulfillment that transcends the self.

Keywords: comparative education; student-teacher relationship; personality; moral education; educational theories

1. Introducción

El perfeccionamiento del modelo tradicional docente, necesidad que ha sido expuesta por algunos autores (Vaillant, 2024), requiere atender a la distinción apuntada entre el *quién* y el *qué*. Se pretende analizar conceptualmente el significado de cada uno de ellos, para entender en qué medida la comprensión de esta diferencia implica un modo novedoso de educar que puede ayudar a superar el modelo tradicional de formación docente, variable relevante en el análisis de la educación comparada. La metodología que se ha empleado a lo largo del artículo es de carácter teórico comparativo.

En este artículo, se ofrece un referente basado en la fundamentación antropológica y filosófica del educando. A este respecto, lo que nosotros señalamos de la distinción entre el *quién* y el *qué* se relaciona con la idea de «identidad educada» (Cowen, 2023, p. 9), con el objetivo de ofrecer un enfoque moral que amplíe el alcance de la ciencia de la educación comparada de los modelos educativos actuales. En este sentido, subrayamos la pertinencia de una perspectiva también antropológica como cuestión a tener en cuenta como parte del objeto de la educación comparada.

La reflexión sobre el *quién* y el *qué*, en términos ontológicos referidos a la persona humana, está presente en la esencia misma del pensamiento existencialista que lideraron pensadores como Jean Paul Sartre (2016) y literatos como Albert Camus (2012), el cual tuvo su apogeo cultural en los movimientos de mayo del sesenta y ocho, con tanta influencia en la pedagogía de nuestros días. Por otra parte, la reflexión sobre el *quién* también está presente en filósofos personalistas como Maritain (1948), Ricoeur (2006) y Levinas (1961). El ser humano, de acuerdo con Sartre (2004), es «una pasión inútil» (p. 638), por eso la educación se acota a una suma de acciones accidentales con vistas a perforechar una existencia que se alarga en el tiempo sin finalidad alguna. Según este autor, negador de la metafísica, carecemos de esencia y solo tenemos existencia, por tanto, la identidad del individuo radica en su total autonomía.

Para los personalistas, bebiendo de la metafísica de Aristóteles (2003) y de la teología moral de Tomás de Aquino (1955), existe una naturaleza humana que descansa en la esencia y que puede ser intencionalmente perfeccionada por medio de acciones. Para estos autores, como Pieper (1965), defensores de la humanización del ser humano por medio del desarrollo de virtudes, no ha quedado suficientemente explicada la profundidad de la transformación personal que se lleva a cabo con el verdadero crecimiento humano. Al respecto, autores como Harrison *et al.* (2022) han señalado el vacío en la literatura científica sobre cómo educar en virtudes en el momento actual. Por eso, es necesario aclarar cómo la virtud se constituye en perfectiva del ser humano, la cual se adquiere a través de un acto previo de asentimiento moral para reconocer el bien que se ha de realizar y de la repetición de actos buenos. En este sentido, el crecimiento personal que se puede conseguir por medio del desarrollo de las virtudes es efectivo en la medida en que incide profundamente en la intimidad personal, en el acto de ser, según explica Leonardo Polo (2016), como será desarrollado en este artículo.

La diferencia entre el *algo* y el *alguien* (Spaemann, 2000) hunde sus raíces en la distinción radical entre el acto de ser y la esencia apuntada por Tomás de Aquino que implica una necesaria relación entre ambas entidades (Forment, 2015). En este escrito se explicará el sentido especial de esa relación, así como también se realizará una breve revisión a la propuesta del profesor Leonardo Polo (2016), recogida en su antropología trascendental. Se ha acudido a lo que este autor ha señalado al respecto porque profundiza en la

distinción radical apuntada por Tomás de Aquino, que es el fundamento de la diferencia entre el quién y el qué. Por lo tanto, el objetivo es profundizar en la realidad ontológica que permite diferenciar el acto de ser personal, el quién, de la esencia humana, de aquello que somos y que denominamos qué; principalmente, porque cada una de estas realidades ontológicas diferentes precisan que llevemos a cabo una educación diferente. Se trata de subrayar la necesidad de atender la educación del quién, del acto de ser personal, que es de orden trascendental (Polo, 2016). De esta manera, se ofrece un sentido íntegro a toda la acción educativa y una base estable en el desarrollo de virtudes, sin reducirla a objetivos insuficientes, anclados exclusivamente en el perfeccionamiento de la naturaleza como son la adquisición de habilidades y capacidades (Fresneda y Moros, 2021).

De lo contrario, existe la posibilidad de hablar de hábitos que se consolidan en virtudes, pero sin dar un sentido integral a ese perfeccionamiento de la naturaleza que es adquirido y, por consiguiente, surge la amenaza de caer en el individualismo que critica con dureza Foucault (1977). Por ello, las preguntas educativas radicales por antonomasia que se derivan de este planteamiento serían: ¿para qué quiero adquirir hábitos buenos que perfeccionen las dos potencias superiores en el ser humano -inteligencia y voluntad-? O también, ¿cuál es el sentido de perfeccionar estas potencias?

Aristóteles (1985) señala que las virtudes cardinales prudencia, justicia, fortaleza y templanza estructuran el para qué del actuar humano en relación con la felicidad y responden a la pregunta sobre qué hacer en cada momento. Sin embargo, aunque tales virtudes nos dan, por ejemplo, la habilidad de conocer las propias emociones que se ha conseguido gracias al desarrollo de la llamada «inteligencia emocional» (Goleman, 1996), no sirven para que el educando se plantea quién es y piense acerca de aquello que le mejora como persona, así como tampoco para que reflexione sobre su relación con los demás. Por ello, hay que subrayar que es una precondición del acto educativo que el educador busque inequívocamente el bien moral del que quiere educar (García-Amilburu y García, 2016). Al respecto, recientemente, Fernández-Espinosa y López-González (2023) han destacado el papel fundamental del liderazgo docente en la educación del carácter de los educandos. Por su parte, Vaccarezza (2020) ha señalado la relevancia del ejemplo del educador como modelo de aprendizaje de la virtud.

Por otra parte, hay quien cree, de manera errónea, que lo que sirve para avanzar en el desarrollo de una virtud radica exclusivamente en la repetición de actos y que estos en sí mismos permiten elegir el objeto al que una virtud se dirige. Pensar así supone no establecer ninguna diferencia esencial entre virtudes y costumbres (Sellés, 1997). Se olvida que lo más importante no estriba solo en repetir actos, sino en la transformación de la persona que se lleva a cabo con la interiorización de un determinado bien moral al adquirir la virtud, lo que incide sobre el quién personal del educando (Orón-Semper 2018).

En definitiva, repetir actos implica desarrollar la habilidad fáctica para resolver los problemas útiles de la vida humana, aunque adquirir la virtud supone más que eso. Sin embargo, esto no asegura la capacidad de abordar los grandes interrogantes a los que se enfrentará a lo largo de la vida todo educando como son el amor, el dolor o la propia muerte. Por lo tanto, si no se forma el quién se desdibuja el orden trascendental de la persona.

2. La completa aceptación personal mutua para fundar el acto educativo

El tipo de relación educativa que existe entre el educador y el educando es fundamental para comprender en profundidad qué es educar (Pérez-Guerrero, 2022). Por ello, se requiere una condición previa que es la mutua y propia aceptación personal de ambos para que se lleve a cabo un verdadero encuentro personal. Si tal aceptación no se da, de modo íntegro, entonces no se puede establecer una ayuda entre ellos a nivel personal ni procurar que se convierta en un crecimiento esencial que perfeccione a la persona. Por eso, la diferenciación entre educar el *qué* y el *quién* es sustancial y radica en gran parte en la intencionalidad del educador y en la apertura del educando a tal intencionalidad.

En este sentido, pedagógicamente no se trata de plantear un cambio de actividades o de la invención de otras distintas, como se ha pretendido llevar a cabo por medio de las nuevas tecnologías en las aulas, sino de incidir en la interacción educativa que busca el *encuentro personal*, como señalan Ibáñez-Ayuso *et al.* (2022) y Orón-Semper y Lizasoain-Iriso (2022). Tal y como propone Novoa (2023), se podría llevar a cabo también mediante la producción un espacio público político que lleve a reconstruir lo común en el acto educativo.

De este modo, la amistad entre educador y educando, basada en el crecimiento mutuo de las virtudes, parece un camino interesante a recorrer. Sin embargo, compartir virtudes no conlleva siempre el genuino *encuentro personal*; solo lo será cuando esté mediado por la donación y aceptación mutuas. Por eso, según Polo (2006), la educación es una ayuda que supone un doble acto educativo. Primero, el educador da al educando como un don lo que necesita para crecer y, segundo, el educando acepta ese algo que le es dado gratuitamente. Ambos actos, dar y aceptar, solo son posibles si el educador y el educando se han aceptado previamente como personas.

En cuanto a la aceptación personal, esta puede ser íntegra o parcial. A primera vista se aprecia que en la dinámica formativa es el educando quien realiza un cambio superior, aunque el educador también se trasforma. Pero como decíamos, solo es íntegra cuando la aceptación es doble: primero, cada uno se acepta como un *quién* y acepta al otro como tal y, segundo, acepta su ayuda. Por otro lado, esta aceptación es parcial cuando solamente se queda en aceptar las cualidades o características con las que cada uno nace y que ha desarrollado poco a poco a lo largo de la vida. Es cierto que, aunque alguno de los dos no se aceptase a sí mismo, se puede iniciar la acción educativa. Esto es, se podría dar algo a otro y se podría aceptar lo dado, pero no sería una acción netamente perfectiva del *quién* de cada uno. En relación con esto, hablaríamos de una ayuda instrumental o medial, tan frecuentemente confundida con lo formativo.

Aplicando la antropología trascendental de Polo (2016) a la acción educativa, se pueden señalar cinco pasos que suponen una aceptación personal plena. Primero, conviene considerar que somos un *quién* que dispone de una naturaleza humana con la que se nace y que debe perfeccionarse. Segundo, aceptar que tenemos una naturaleza y que existe una relación entre el *quién* y el *qué*. Tercero, es preciso afirmar que el *quién* de cada uno tiene una tarea propia en relación con esa naturaleza recibida que puede ser perfeccionada o empeorada. Cuarto, comprender que el crecimiento adquirido implica el perfeccionamiento de la naturaleza recibida. Quinto, asumir que ese perfeccionamiento tiene que ser donado, es decir, dado a otras personas. Estas son las cinco fases para

una aceptación personal íntegra y quedarse varado en alguna de ellas demuestra que la relación entre el *quién* y el *qué* no es del todo completa. Si la aceptación personal es una condición previa para que el educando acepte la ayuda del educador en relación con su crecimiento de la intimidad personal, entonces es acertado afirmar que el principal aprendizaje que debe enseñar todo educador es ayudar a que cada educando sea capaz de lograr su propia aceptación personal íntegra según las cinco fases señaladas.

A este respecto, es posible resaltar varias dificultades. La primera es que el educador no se acepte personalmente a sí mismo, aunque sí acepte al educando. En este caso es posible una ayuda, pero el educador no va a ayudar al educando en la cuarta y quinta fase, y no le podrá ayudar a darse a los demás. Segundo, que el educador se acepte a sí mismo, pero sin que el educando lo haga. De este modo, la ayuda que el educando aceptaría del educador sería parcial, estaría relacionada con el perfeccionamiento de su naturaleza, pero no con el del ser personal. Tercero, que ambos se hayan aceptado personalmente. En este caso, lo normal es que el educando acepte también la ayuda, aunque podría darse la posibilidad de que no la aceptara. En este caso la mutua aceptación íntegra es el mejor modo para el crecimiento del *quién* y del *qué* de ambos.

Por lo tanto, en el caso de que no se haya producido una aceptación íntegra de ambos, sí se pueden enseñar y aprender conocimientos, competencias o virtudes, aunque este aprendizaje sería incompleto al estar desligado del fin último del ser humano. Esto supondría perfeccionar el *qué*, pero no el *quién* personal. En referencia a esto es preciso advertir que cuándo nos preguntamos por qué un estudiante suspende o no quiere estudiar o le falta interés y motivación se debe a factores externos, pero a veces ese no es el motivo, ya que podría existir un problema más profundo de falta de aceptación personal.

También está el peligro de que el docente no se acepte a sí mismo como persona, lo que implicaría que no podría enseñar al estudiante a aceptarse. Además, sería un síntoma de falta de una auténtica vocación de educador. Unido a lo anterior, la relación educativa no sería entre dos *quiénes* porque se quedaría en el nivel de la esencia humana y no en el del acto de ser personal, generando relaciones superficiales entre ambos. Junto a ello su carácter quedaría perjudicado, ya que el educador no podría enseñar al educando a tener amigos con relaciones personales íntimas, puesto que no serían amistades perfectas porque no buscan el bien del otro. Tal y como describe Aristóteles (1985), este tipo de relaciones que no entrañan una mejora del carácter o el desarrollo de virtudes, se quedarían en amistades secundarias. Por eso, difícilmente podría ayudar al educando a alcanzar una felicidad plena porque no sería capaz de comprender que esta consiste en donar y darse al otro (Altarejos, 1986).

En esta línea, recientemente Curren (2023) ha señalado la relevancia de la educación del carácter para establecer relaciones de amistad virtuosa y lograr una vida floreciente. Por su parte, Dennis *et al.* (2019) han destacado que el compromiso compartido que se da cuando se fomenta el trabajo en equipo propicia vidas florecientes en los educandos. También ha apuntado Hart (2022), como uno de los ejes fundamentales de la educación del carácter, el aprender a vivir bien con los demás.

Por último, se puede reflexionar sobre cuáles son las consecuencias de una aceptación parcial y no íntegra del educando. La primera es que el educando no aceptará al educador y no confiaría en él. En segundo término, podría suceder que no aceptara su ayuda. También podría ser que no fuera capaz de diferenciar cuándo una ayuda educativa le reporta un beneficio para perfeccionar la naturaleza y cuándo esta ayudaría a mejorar al acto de ser personal, lo cual supondría una *desorientación personal* que requeriría saber

por qué está aquí y para qué está aquí (Polo, 2006). Además, el educando, al no haberse preguntado nunca sobre *quién* es él y *quiénes* son los que le rodean, conlleva que no pueda convertirse en protagonista de su propia vida y establecer relaciones personales. Como consecuencia, aunque esté capacitado para hacer cosas, sin embargo, podría tener dificultades para entregarse personalmente a los demás.

3. Amor y amistad: la relación entre el *quién* y el *qué* en la relación educativa

Como se está explicando, la relación establecida entre dos *quiénes*, entre el acto de ser personal del docente y el del educando, es clave para ayudar a crecer al educando y no quedarnos en una mera enseñanza de conocimientos, habilidades o valores. La clave está en entender cómo debe ser esa relación y su fundamento. Podemos decir que se trata de una relación de donación. Un tipo de amor, diferente y superior al sentimental, tan extendido hoy en la educación (Pérez-Guerrero, 2022). El amor que se da en la relación interpersonal educativa se fundamenta en la búsqueda del bien, es decir, en ayudar al educando a su desarrollo personal.

Es frecuente preguntarse si el educador debe ser amigo del educando y si esa amistad le facilita la ayuda para mejorar como persona. Como se explicará a continuación, la respuesta es que la relación educador-educando tiene mucho de amistad en sentido aristotélico. Aristóteles (1985) dedicó dos libros de la *Ética a Nicómaco* a la amistad y la considera una virtud. En atención a las tres clases de amistad que propone Aristóteles, subrayamos que ni la de *utilidad* ni la que se da por *placer* son válidas en la relación educativa, puesto que son accidentales. Por eso, esta amistad entre educador y educando debería tender a que ambos se deseen benevolencia -primera condición de la amistad aristotélica- y que compartan bienes -segunda-, pero sobre todo a que mutuamente busquen el bien que perfecciona su carácter. En este sentido, es pertinente preguntarse si la relación educador-educando supone una auténtica relación interpersonal. Para que una relación sea considerada como tal, es necesario que el fundamento de la reciprocidad sea buscar el bien del amigo, promoviendo el desarrollo de sus capacidades y redundando en un optimizarse como persona, como señala Polo (2016). Si no existe esta reciprocidad en la búsqueda del bien para el otro, no es posible entender esa relación educativa como un encuentro de intimidades, quedándose en una mera relación de conveniencia que puede ser útil o placentera. Este punto de vista entraña una auténtica transformación en el docente, ya que supone la superación de la mera transmisión de conocimientos o de servir de guía al educando en su aprendizaje. Se trata de ir más allá, ayudando a que sepa qué aprender, cómo aprender y para qué aprender (Whitmire, 2018).

En la relación entre el educador y el educando no se elige un *qué*, sino que se acoge a un *quién*. Por eso, los medios se convierten en secundarios y solamente dirigen la acción educativa en la medida en que se ha dado esa elección. Cuando no sucede de esta forma, la educación se reduce a una mera ordenación instrumental de medios y se cae en la medición utilitarista. Elegir un *quién* significa optar amorosamente por un *tú* único e insustituible. Por eso, si la persona no se eleva a un amar interpersonal corre el riesgo de perder de vista la finalidad última de la acción humana, que no consiste solamente en la intencionalidad moral, sino en el amar de la caridad (Rohnheimer, 2000).

En atención a lo apuntado, parece que la relación entre el docente y el discente no puede ser una mera *relación social* y todo buen educador se debe plantear su trabajo como una auténtica vocación de entrega amorosa. El encuentro entre personas implica varias acciones: primero, respeto al otro, ya que es un *quién* que es preciso aceptar como tal; segundo, aprender a mirarlo como un *quién*, como un fin y no como un medio; tercero, aprender a escucharle y aceptar su particular capacidad de mejorar su naturaleza.

En relación con el *qué*, el educador puede ayudar al educando a conocerse mejor, a que acepte sus cualidades, tal y como son, buenas o malas, ayudarle a perfeccionarse y a que adquiera hábitos para mejorar la naturaleza recibida. Respecto al *quién*, el educador puede ayudar al educando a que acepte que es un *quién* y que tiene una naturaleza perfectible. También a aprender a relacionarse con otros *quiénes* y amarlos como un *quién*. Además, a ser capaz de disponer de los hábitos, es decir, aprender cuándo conviene obrar el bien y por qué. Y, por último, que las perfecciones adquiridas son capacidades que le facilitan dar más a los demás y así mejorar como persona.

Por lo tanto, la relación entre el docente y el discente conviene que sea un encuentro personal. La acción educativa es una *praxis* que puede perfeccionar tanto al que la lleva a cabo como al que la recibe. Son acciones que tienen reflejo inmanente en el que las realiza y trascendente en la vida de la persona sobre la que se actúa. Además, proyectan a los demás el honor asociado a toda acción verdaderamente virtuosa.

Es un gran problema en la práctica educativa cuando, como educadores, únicamente nos preocupamos de que el educando haga cosas. Es preciso que además reflexione sobre si quiere hacerlas o por qué quiere hacerlas y cómo va a mejorar su persona al realizarlas y si llevarlas a cabo contribuye, realmente, a ser más feliz haciendo al mismo tiempo feliz a los demás. Conviene pues, educar ayudando a pensar si el conocimiento adquirido va a hacernos mejores personas o si no, nos convierte en unos meros eruditos inmaduros.

4. ¿Cómo superar la educación actual centrada en la educación del qué?

Como explica Polo (2016), las relaciones entre los seres humanos pueden ser dobles: en el orden esencial y en el del acto del ser personal, como vemos, en relación con el *qué* y con el *quién*, respectivamente. Así, es preciso reflexionar y formar a los educandos en la diferencia entre relaciones sociales e interpersonales, ya que las primeras se quedan en lo superficial porque no requieren necesariamente la búsqueda del bien del otro. Algunos ejemplos de estas relaciones sociales son las que existen entre los compañeros de clase, los de un equipo de fútbol, los colegas del trabajo, las relaciones comerciales, etc. ¿Cuáles son las características de este tipo de relaciones? Son de utilidad o de conveniencia y en algunos casos de placer: relaciones no necesariamente éticas porque, aunque exista un cierto intercambio de favores, no queda asegurada la búsqueda del bien personal del otro. Sin embargo, las interpersonales son íntimas, ya que implican la mejora personal de ambos *quiénes*.

Además, las relaciones interpersonales son éticas, ya que han de buscar el bien del otro, desde el doble punto de vista esencial o personal. No son meros encuentros egoístas y en ellas se reconoce la dignidad personal de quienes las viven. Gracias a ese tipo de relaciones, la persona desarrolla su libertad plenamente y no solo como un proyecto individual, sino en *coexistencia* con los demás, como afirma Polo (2016). En este sentido,

el nexo de las relaciones sociales es la convivencia, mientras que en las interpersonales es la *coexistencia*, que supone un encuentro en el nivel del acto de ser personal, es decir, son dos intimidades que se entregan y se donan recíprocamente.

Por eso, educar solamente el *qué*, soslayando el *quién*, supone ignorar que el acto de ser personal nos dispone a la entrega de aquello que más verdaderamente somos. En este sentido, una educación centrada en el *qué* da primacía a lo cuantitativo, mientras que educar el *quién* prioriza lo cualitativo. Por eso, centrarse en una enseñanza cuantitativa, reduce las perfecciones adquiridas a la medición de elementos observables cuantificando qué y cuánto se ha adquirido. No obstante, es pertinente afirmar que lo realmente relevante es preguntarse para qué adquirirlas y cómo esa adquisición afecta a la persona, al *quién* que somos.

El análisis de la educación comparada habitualmente se ha centrado en la evaluación de los resultados de los estudiantes a nivel cuantitativo como sucede con el informe PISA para obtener una práctica de gobierno, a veces no con el éxito deseado, como ha ocurrido en América Latina (Ruiz y Acosta, 2017). Al respecto, cabe señalar la intención de evaluar de un modo cualitativo, por ejemplo, con preguntas abiertas, creyendo que esto sería una evaluación de carácter cualitativo. Sin embargo, no es un problema de método, sino de objeto de la evaluación, qué es lo que se quiere evaluar y por qué. Este tipo de evaluación tendría como objetivo la adquisición de capacidades, pero no en si el *quién* que las adquiere sabe si las tiene o si conoce cómo se deben usar de un modo profundamente ético. Por otra parte, conviene saber en qué medida pueden ser adquiridas y también conocer que se posee la capacidad de actuar según ellas. Además, evaluar de modo cuantitativo se centra en los resultados obtenidos, pero no en el proceso, soslayando cómo el *quién* utiliza las capacidades. Esto se aprecia a veces en el mundo de los recursos humanos, en la promoción y la formación de las capacidades que tiene el candidato que opta a un puesto de trabajo. De manera similar en la acreditación de los funcionarios universitarios prima la meritocracia, tal y como ocurre en las mejores universidades del mundo (Deresiewicz, 2019). Sin embargo, la educación bajo la perspectiva del crecimiento del *quién* se manifiesta en la valoración de aspectos como la capacidad de crear un clima positivo de trabajo, desarrollar la competencia de trabajo cooperativo o la capacidad de liderar equipos. Todas ellas están más relacionadas con el *quién* que con el *qué*.

Educar solamente el *qué* implica dar primacía a lo adquirido a nivel de los hábitos, es decir, de la esencia, sin comprender cómo eso mejora a la persona. Por ello es el *quién* personal el responsable de dar sentido a cada acción, el encargado de alcanzar el fin de la acción no solamente a nivel operativo, sino el más personal, el último, el que está en estrecha relación con el *quién*: la felicidad. Al respecto, en los últimos años se ha hablado mucho de florecimiento humano o *flourishing* como el fin de la educación del carácter (Kristjánsson, 2021; Carr, 2021). Sin embargo, Bernal y Naval (2023) indican que la educación del carácter no es suficiente para el logro de tal florecimiento.

Asimismo, se puede dar una confusión entre mejorar capacidades y adquirir hábitos. La adquisición de competencias y habilidades tiene como fin perfeccionar la naturaleza, mejorando las facultades con las que nacemos. Sin embargo, este perfeccionamiento no es necesariamente una mejora de la persona y se puede correr el riesgo de reducirlo a un proceso autorreferencial (Orón-Semper, 2023), ya que la persona mejora solo cuando es capaz de conocer que ha adquirido esas capacidades y sabe que dispone de ellas para darlas a otra persona.

Otro gran riesgo educativo es que podemos olvidar enseñar cómo integrar la vida emocional en la vida personal del que se forma, esto es, que exista una desconexión entre el *qué* y el *quién*. El perfeccionamiento del *qué* implica estabilidad afectiva y, como decía Aristóteles (1985), un control *amistoso* de las propias pasiones, ya que sin él es muy difícil querer el bien y tender a él de modo natural. El desorden emocional de algunas personas implica la dificultad para buscar el bien y elegirlo. Es el *quién* el responsable de integrar los afectos. Para ello se requiere conocer cuál es la emoción sentida, cuál es el estado de ánimo y cuál es la tendencia al bien. Al respecto, es interesante el estudio de Vaccarezza y Niccoli (2019) quienes señalan el papel de las emociones negativas como elemento enriquecedor del progreso moral.

Tal vez la principal y peor consecuencia de lo expuesto es la falta de sentido último de la vida, el *sentido de destinación* (Polo, 2006), tarea principal del ser personal. Polo (2006) afirma que hay que *destinar* el perfeccionamiento de la naturaleza a través de los hábitos adquiridos, entregándoselo a los demás. La falta de este sentido puede ser consecuencia de una educación individualista y extremadamente centrada en lo técnico y cuantitativo. No obstante, en la actualidad, se considera que el éxito personal, en cierta medida, depende de lo que se consigue, puesto que se piensa que los logros se refieren a aquello que nos permite vivir felizmente y con sentido. Sin embargo, esta clase de éxito es insuficiente para una vida plena. A nivel educativo, proponemos la pertinencia de una educación más centrada en el *quién*, lo que ayudaría a cada educando a dar sentido a su vida y a afrontar los fracasos de un modo trascendente.

A lo largo de este apartado se han resaltado las dificultades que comporta una educación supuestamente centrada en mejorar aquello que somos sin dar sentido al perfeccionamiento adquirido, lo cual implica una necesaria conexión con el *quién*. Se ha subrayado que una educación del *qué*, sin el *quién*, es insuficiente para la mejora de la persona y el desarrollo de la sociedad. Las consecuencias negativas señaladas llevan la urgencia de un giro en la educación que no debería soslayar la educación del *quién*, sin olvidar la actividad principal de este que no es otra cosa que la de dar y darse a los demás, lo que Polo (2016) ha denominado el *amar personal*.

5. Conclusiones. Algunas sugerencias para mejorar la educación personal

A modo de conclusión, Schriewer (2019) señala la necesidad de realizar un análisis de causalidad completa en la ciencia de la educación comparada que, desde nuestro punto de vista, requiera un sólido fundamento ontológico, debido a que muchas veces los efectos analizados para explicar las diferencias entre los distintos modelos educativos no tienen relación directa con la causa que los produce. En este sentido, destacamos que una posible causa relevante que puede arrojar luz para explicar esas diferencias es no haber abordado la distinción entre el *quién* y el *qué*.

Como se ha expuesto, la clave es mejorar la formación docente para que la relación con el educando no sea solamente para perfeccionar el *qué* sino también el *quién*. En esto descansa el fundamento de la formación de una auténtica educación personal. En efecto, esta distinción entre el *quién* y el *qué* es de una enorme relevancia teórica, aunque también tiene claras consecuencias educativas prácticas.

La primera de ellas sería la orientación de toda la formación docente hacia una verdadera *educación integral* de los educandos y no solo al aprendizaje de ciertos aspectos, por ejemplo, conocimientos a mejorar o metodologías a aplicar en las aulas. Cuando el educador tiene claro que la formación se dirige no hacia qué cosas aprender, sino al desarrollo de un *quién* personal, lo que tiene más valor que la simple actividad que se realiza. Por eso la tarea docente debería centrarse, como fin último, en fomentar el crecimiento de la capacidad de amar personalmente, además de la educación de los sentimientos. Otro aspecto sería conocer y amar la verdad y hacerla propia transcendiendo la transmisión de contenidos teóricos como mera información. Por último, no debe olvidarse una educación de la libertad que supera la autonomía, como meta educativa y en la donación a los demás más allá del desarrollo de la sociabilidad. Por lo tanto, una línea de trabajo concreta debe ser promover acciones formativas para docentes cuyo contenido sea este.

Si el que educa trata de formar en la adquisición de las virtudes, a partir de considerarse a sí mismo y al educando como un *quién*, estará orientando la acción educativa hacia el amor y la donación del educando a los demás. Por eso, se propone que educar consiste en desarrollar la actitud de *compartirse amorosamente* con los que nos rodean. Esto es mucho más eficaz, por ejemplo, que enseñar cuáles son las malas consecuencias que tiene ser egoísta o mostrar las desventajas de quedarse solo. Un planteamiento más profundo y educativo supondría poner el enfoque en la mejora personal en orden a las relaciones interpersonales. Se trata de que el docente, cuando promueva las virtudes, siempre las enfoque como un medio para un fin más alto: la mejora de la relación con los demás, lo que significa ser mejor para los demás.

Se ha subrayado que el fundamento de las tareas de todo buen educador debe ser el crecimiento del acto de ser personal. Conviene que estas tareas no sean confundidas con otras acciones guiadas hacia el perfeccionamiento de la esencia humana. Estas serían, en concreto, la adquisición de los hábitos de la inteligencia y de la voluntad que, aunque pueden ser cauce de una cierta *humanización*, sin embargo, siguen estando en la estructura del *qué*. A este respecto, algunas formas de educación en virtudes se quedan en aprender conductas, entendidas como meras costumbres. Sin embargo, este modo de proceder no alcanza completamente la transformación personal, a lo sumo podría lograr la aparición de hábitos vitales o sanas costumbres y una suerte de *blanda* socialización. A la hora de educar en las virtudes es interesante proponer acciones de metaevaluación o de reflexión personal en las que el educando pueda hacer una valoración interna sobre si verdaderamente quiere ser mejor o si quiere alcanzar una virtud, más allá de la simple realización de una serie de actos buenos. Para ello deben evitarse los premios y castigos asociados a determinadas conductas, dado que el mensaje que se debe transmitir es que la virtud no se reduce a una conducta, sino que es una disposición libre de la persona.

Además, la perspectiva del *quién* frente al *qué* arraigada en el reconocimiento de lo humano, ordena el sentido ético del deber de los educandos, tantas veces explicado equivocadamente desde un planteamiento moralista kantiano, reducido al sometimiento a unas leyes que nos obligan sin explicación alguna. En efecto, el *quién* posee deberes que están asociados al fondo insobornable de nuestro Yo, como dice Ortega y Gasset (2008). Asimismo, el *quién* que somos tiene que ver con nuestra felicidad en la que los demás quedan entrelazados como comunidad dando sentido a ese deber. Además, el deber hace referencia a los primeros principios morales que se hallan en nuestra conciencia, como «no matar», «no robar» o «tener en cuenta el bien común».

Desde un punto de vista educativo, vivimos en el activismo educativo que consiste en dedicarnos a *hacer* cosas, desconociendo y a veces sin plantearnos cuál es el sentido último de la felicidad del educando. Esto parece una herencia de la modernidad líquida (Bauman, 2003) en la que vivimos. De algún modo esto sería priorizar una educación del *qué* y no tanto del *quién*, ya que esta educación del *quién* se centraría más en la felicidad y en aprender a vivir feliz. Asimismo, que la educación no tenga una conexión clara con la felicidad nos lleva a llenar compulsivamente de actividades las aulas de los centros. La calma vendrá cuando tratemos de satisfacer un modo de ser personal, un *quién* que necesita saber que crece de verdad y que debe aspirar a ser feliz.

En definitiva, no solo es importante el reconocimiento de los valores y virtudes que uno tiene en la vida, sino aquellos insertados en la íntima identidad del *quién* que le ayuden a ser feliz. En la actualidad, el educando se asoma a su propia intimidad y debe descubrir la gratuidad de lo recibido y, como consecuencia, el encargo de desarrollarlo. Por eso, toda vida bien articulada es agradecida frente al don recibido y tiene, a su vez, un carácter de misión y cumplimiento en algo que trasciende al propio *yo*. El educando debe ser un ejemplo de esto en su quehacer educativo, de modo que sea un modelo encarnado de lo que significa la aceptación y la donación de *quién* como paso previo para desarrollar y perfeccionar el don recibido.

La visión antropológica apuntada pretende aportar un nuevo modo de atender al sujeto que se educa en la perspectiva comparativa de la ciencia de la educación comparada. En este sentido, podría ser relevante analizar, por ejemplo, en qué medida un modelo educativo plantea el desarrollo de las virtudes en relación con la felicidad y en qué se diferencia de los otros modelos existentes.

6. Referencias

Altarejos, F. (1986). *Educación y felicidad*. Eunsa.

Aristóteles (1985). *Ética Nicomáquea*. Gredos.

Aristóteles (2003). *Metafísica*. Espasa Libros.

Bauman, S. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Camus, A. (2012). *El extranjero*. Alianza Editorial.

Carr, D. (2021). Where's the educational virtue in flourishing? *Educational Theory*, 71(3), 389-407. <https://doi.org/10.1111/edth.12482>

Cowen, R. (2023). Desarrollos recientes en educación comparada: mitos, enredos y maravillas. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 17(23), e120. <https://doi.org/10.24215/23468866e120>

Curren, R. (2023). Overcoming what divides us: Global Civic Friendship and 'Full Development of the Human Personality.' *Revista Española de Pedagogía*, 81(284), 33–50. <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-02>

Dabdoub, J. P., Naval, C., y Bernal, A. (2020). El declive de la educación del carácter en Estados Unidos durante el siglo XX. *Pedagogia e Vita*, 2, 91-109. <https://hdl.handle.net/10171/60500>

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana. Ediciones UNESCO.

Dennis, C. A., Springbett, O., & Walker, L. (2019). Further education, leadership and ethical action: Thinking with Hannah Arendt. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(2), 189–205. <https://doi.org/10.1177/1741143217725324>

Deresiewicz, W. (2019). *El rebaño excelente: cómo superar la carencia de la educación universitaria de élite*. Rialp.

Forment, E. (2015). El acto de ser en la distinción hombre y persona de Santo Tomás de Aquino. *Sapientia*. Vol. LXXI, 237, 5-38. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/5035>

Foucault, M. (1977). *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

Fresneda, S., y Moros, E. (2021). Análisis crítico de la educación centrada en competencias desde el pensamiento poliano. *Studia Poliana*, 23, 151-175. <https://doi.org/10.15581/013.23.151-175>

Fuentes, J. L. (2018). Educación del carácter en España: causas y evidencias de un débil desarrollo. *Estudios Sobre Educación*, 35, 353-371. <https://doi.org/10.15581/004.35.353-371>

García-Amilburu, M. y García, J. (2016). *Filosofía de la educación: cuestiones de hoy y de siempre*. Narcea.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.

Hart, P. (2022). Reinventing character education: the potential for participatory character education using MacIntyre's ethics. *Journal of Curriculum Studies*, 54(4), 486–500. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1998640>

Harrison, T., Dineen, K., & Moller, F. (2022). Tests of life or life of tests?: similarities and differences in parents' and teachers' prioritisation of character, academic attainment, the virtues and moral theories. *Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education*, 43(2), 137–158. <https://doi.org/10.1080/13617672.2022.11920233>

Ibáñez Ayuso, M. J., Limón Mendizábal, M. R., y Ruíz-Alberdí, C. M. (2022). La escuela: lugar de significado y compromiso. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 47–64. <https://doi.org/10.14201/teri.27858>

Kristjánsson, K. (2020). *Flourishing as the aim of education: A neo-Aristotelian view*. Routledge.

Levinas, E. (1961). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad*. Kairós.

Maritain, J. (1947). El personalismo. *Revista de Occidente*, 23(255), 401-428.

Naval, C. y Bernal, A. (2017)."Educación del carácter y de las virtudes". En Diccionario Interdisciplinario Austral, editado por Claudia E. Vanney, Ignacio Silva y Juan F. Franck. http://dia.austral.edu.ar/Educaci%C3%B3n_del_car%C3%A1cter_y_de_las_virtudes

Nóvoa, A. (2023). Ilusiones y desilusiones de la Educación Comparada: política y conocimiento. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 17(23), e119. <https://doi.org/10.24215/23468866e119>

Orón-Semper, J. V. (2018). Educación centrada en el crecimiento de la relación interpersonal. *Studia Poliana*, 20, 241-262. <https://doi.org/10.15581/013.20.241-262>

Orón-Semper, J. V. (2023). Reflexión sobre los modelos educativos actuales a partir de la antropología trascendental y los tres radicales de Leonardo Polo. *Studia Poliana*, 25, 33-48. <https://doi.org/10.15581/013.25.33-48>

Orón-Semper, J. V., y Lizasoain-Iriso, I. (2022). La educación centrada en el encuentro como forma singular de innovación. *Estudios Sobre Educación*, 43, 47-64. <https://doi.org/10.15581/004.43.003>

Orón-Semper, J. V., & van Schalkwijk, D. B. (2022). Character Education without Indoctrination or Relativism. *Journal of Polian Studies*, 5, 75-98. <https://journal.leonardopoloinstitute.org/index.php/jpolis/article/view/7259>

Ortega y Gasset, J. (2008). *¿Qué es la filosofía?*, en Obras Completas, vol. VIII, 1926/1932. Taurus.

Pérez-Guerrero, J. (2022). *Educar mirando a los ojos. Filosofía de la educación personalizada*. Eunsa.

Polo, L. (2002). La cibernetica como lógica de la vida. *Studia Poliana*, 4, 9-17.

Polo, L. (2006). *Ayudar a crecer. Cuestiones filosóficas de la educación*. Eunsa.

Polo, L. (2016). *Antropología trascendental* en Obras Completas, Serie A, vol. XV, Eunsa.

Rhonheimer, M. (2000). *La perspectiva de la moral*. Rialp.

Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI editores.

Roegiers, X. (2010). *Una pedagogía de la integración: competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. Fondo de Cultura Económico.

Ruiz, G. R. y Acosta, F. (2017). La educación comparada en América Latina: Tradiciones históricas, circulación de temas, perspectivas y usos contemporáneos la comparación en los estudios pedagógicos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 51, 57-75 <https://doi.org/10.34626/esc.vi51.84>

Sartre, J. P. (2016). *El ser y la nada*. Losada.

Schriewer, J. (2019). La reconciliación entre la Historia y la Comparación [The reconciliation between History and Comparison]. *Revista Española de Educación Comparada*, (34), 148-162. <https://doi.org/10.5944/reec.34.2019.25170>

Sellés, J. F. (1997). Hábitos, virtudes, costumbres y manías. *Educación y educadores*, 1, 37-48.

Spaemann, R. (2000) *Personas: Acerca de la distinción entre «algo» y «alguien»*. Eunsa.

Sartre, J. P. (1956). *El Ser y la Nada: Ensayo de Ontología Fenomenológica*. Editorial Losada.

Tomás de Aquino (1955). *Suma Teológica, Tomo II*. Biblioteca de Autores Cristianos.

Vaillant, D. (2024). Formación docente en un mundo interconectado. *Revista Española de Educación Comparada*, 44, 71–87. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37806>

Vaccarezza, M. S. (2020). Paths to flourishing: ancient models of the exemplary life. *Ethics & Education*, 15(2), 144–157. <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1731105>

Vaccarezza, M. S., & Niccoli, A. (2019). The dark side of the exceptional: On moral exemplars, character education, and negative emotions. *Journal of Moral Education*, 48(3), 332–345. <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1534089>

Whitmire, J. F. (2018). Finding meaning in the curriculum: orienting philosophy majors to a meaningful life as a primary learning outcome. *International Journal of Philosophy and Theology*, 79(4), 451–457. <https://doi.org/10.1080/21692327.2018.1462242>