

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

## Análisis acerca de la finalidad de la educación: plenitud dinámica y *status virtutis*

### Analysis of the Purpose of Education: Dynamic Wholeness and Status Virtutis

#### Análise sobre o propósito da educação: Plenitude dinâmica e status virtutis

MARÍA ELISA DI MARCO\* 

\* Profesora de Grado Universitario en Ciencias de la Educación (UNCuyo). (E) Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Cuyo. Es miembro de distintos proyectos de investigación de la UNCuyo y del Centro de Investigaciones Cuyo. mariaelisadimarco@hotmail.com. San Rafael, Mendoza-Argentina

OPEN ACCESS 

DOI: <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1011>

#### Información del artículo

Recibido: octubre 08 de 2020  
Revisado: enero 19 de 2021  
Aceptado: marzo 20 de 2021  
Publicado: Abril 19 de 2021

**Palabras clave:** análisis conceptual, educación moral, Filosofía de la Educación, finalidad de la educación, formación.

**Keywords:** concept analysis, moral education, education Philosophy, aim of education, formation.

**Palavras-chave:** análise de conceito, educação moral, educação Filosofia, objetivo da educação, formação.

#### Cómo citar: /how cite:

Di Marco, M.E (2021) Análisis acerca de la finalidad de la educación: plenitud dinámica y *status virtutis*. *Sophia* 17 (1), e1011

Sophia-Educación, volumen 17 número 1. enero/junio 2021. Versión español

#### RESUMEN

Este estudio presenta un análisis hermenéutico comparativo con respecto al fin de la educación entre Francisco Ruiz Sánchez y Tomás de Aquino. En efecto, en ambos se vislumbra una estrecha relación en las categorizaciones que proponen, a saber: el *status virtutis* en Tomás de Aquino y la plenitud dinámica en Francisco Ruiz Sánchez. A partir del análisis que se efectúa, se establecen los puntos en común y aspectos disidentes. Se concluye que la idea de perfeccionamiento es común tanto en Ruiz Sánchez como en Tomás de Aquino. En ambas concepciones se expresa un estado, aunque en la interpretación de Millán Puelles asume un carácter de finalidad, mientras que, en Ruiz Sánchez también, pero con un matiz que rescata el proceso dinámico hacia la plenitud, propio del “homo viator”. Francisco Ruiz Sánchez toma para su teorización la idea del estado de virtud que propone el Aquinate, pero especifica el estado de dinamicidad del hombre y la ordenación de las distintas dimensiones del ser humano desde la interioridad y la conducta, en donde se ponen en juego: el orden interior ad extra, es decir, hacia el afuera, la formación y el orden interior propiamente dicho; resultando de ello la formación de hábitos y actos correctos, otorgándole así al concepto de plenitud dinámica cierta originalidad.

Copyright 2021 Universidad La Gran Colombia



Conflicto de interés:

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Correspondencia de autor:

mariaelisadimarco@hotmail.com

#### ABSTRACT

This study presents a comparative hermeneutical analysis regarding the purpose of education between Francisco Ruiz Sánchez and Thomas Aquinas. Indeed, a close relationship can be glimpsed in both of them in the categorizations they propose, namely: the status virtutis in Thomas Aquinas and the dynamic fullness in Francisco Ruiz Sánchez. From the analysis carried out, the issues in common and dissenting aspects are established. It is concluded that the idea of perfection is common to both Ruiz Sanchez and Thomas Aquinas. In both conceptions a state is expressed: in the interpretation of Millán Puelles a character of finality is assumed, while in that of Ruiz Sánchez a nuance that rescues the dynamic process towards fullness, proper of the “homo viator” is perceived. Francisco Ruiz Sánchez takes for his theorization the idea of the state of virtue proposed by Aquinas. However, he specifies the state of dynamicity of man and the ordering of the different dimensions of the human being from the interiority and conduct, where the following come into play: the interior order ad extra, that is, towards the outside; the formation and the interior order itself. This results in the formation of correct habits and acts, thus giving the concept of dynamic wholeness a certain originality.

#### RESUMO

Este estudo apresenta uma análise hermenêutica comparativa sobre o fim da educação entre Francisco Ruiz Sánchez e Tomás de Aquino. Com efeito, em ambos uma relação estreita se percebe nas categorizações que propõem, a saber: status virtutis em Tomás de Aquino e plenitude dinâmica em Francisco Ruiz Sánchez. A partir da análise realizada, são estabelecidos os pontos em comum e os aspectos dissidentes. Conclui-se que a ideia de melhoria é comum tanto em Ruiz Sánchez quanto em Tomás de Aquino. Em ambas as concepções exprime-se um estado, embora na interpretação de Millán Puelles assuma um carácter de finalidade, enquanto em Ruiz Sánchez também, mas com uma nuance que resgata o processo dinâmico de plenitude, típico do “homo viator”. Francisco Ruiz Sánchez toma para a sua teorização a ideia do estado de virtude proposta por Aquinate, mas especifica o estado de dinamismo do homem e a ordenação das diferentes dimensões do ser humano a partir da interioridade e do comportamento, onde são colocadas: a ordem interna ad extra, ou seja, para o exterior, a formação e a própria ordem interna; resultando na formação de hábitos e atos corretos, conferindo ao conceito de plenitude dinâmica uma certa originalidade.

## Introducción

Francisco Ruiz Sánchez (1929-1982) fue un profesor e investigador que nació y desarrolló su labor en Mendoza, Argentina. Realizó un análisis de diversos aspectos en los que interpreta al hombre en relación con diversas consideraciones educativas. “Su pensamiento puede comprenderse como (...) una fundamentación coherente de la plenitud del ser humano como finalidad pedagógica” (Di Marco, 2020, p. 3).

Debido a la breve extensión de este estudio, no es posible elaborar un análisis acabado de la plenitud dinámica que tematiza, pero sí al menos establecer los aspectos más importantes de ella, desde nuestra interpretación hermenéutica, en orden a comparar y comprender los elementos configurantes que retoma y recrea del Aquinate, cuya importancia reside en función de lograr una vida plena.

Conviene mencionar que este trabajo comparativo se torna original, ya que los escritos del pedagogo mendocino son objeto de reciente estudio. Algunos trabajos dan cuenta de su obra desde perspectivas pedagógicas (De Bona, 2005, 2007, 2011), epistemológicas (Di Marco, 2018), didácticas (Di Marco et al., 2018) y filosóficas (Di Marco et al., 2019; Di Marco, 2020), aportando elementos novedosos susceptibles de relacionar su concepción de educación con el *status virtutis* de Tomás de Aquino.

En tal sentido, presentamos, primero, el concepto de plenitud dinámica en Francisco Ruiz Sánchez; segundo, la relación que interpretamos poseen ambos conceptos, esto es, plenitud dinámica y *status virtutis*; y, tercero, algunas conclusiones y discusiones al respecto.

Partimos, a modo de hipótesis, del supuesto de que el concepto de plenitud dinámica que en la contemporaneidad tematiza Francisco Ruiz Sánchez retoma en su sustancialidad aspectos que ya estaban presentes en el concepto de *status virtutis* del Aquinate, aunque, es posible observar y establecer algunas diferencias sobre ellos.

El método por utilizar corresponde a la *hermenéutica documental* de lectura, análisis e interpretación crítica de las distintas fuentes bibliográficas de las obras de carácter educativo de Francisco Ruiz Sánchez y de algunos intérpretes de Tomás de Aquino. Luego de desarrollar una etapa de índole exploratoria en la que se reúnen las obras publicadas y no publicadas del autor mendocino, mediante una extensa búsqueda bibliográfica, se procede a reflexionar críticamente e interpretar la categoría que interesa indagar, a saber, el fin de la educación en relación, posteriormente, con el que propone el Aquinate.

## El concepto de plenitud dinámica en Francisco Ruiz Sánchez

Toda acción muestra un fin que la mueve, guía y orienta: el acto “para que produzca un efecto determinado, tiene que estar determinado a algo cierto, lo cual tiene razón de fin” (S. *Teol.* I-II, q.1, a.2). Ya Maritain (2008 [1943]) señalaba que un primer error en materia educativa es el olvido de los fines; en efecto, la educación es un arte que pertenece a la esfera de la Ética y de la inteligencia práctica y no hay arte sin fin: “Si los medios se desean y cultivan en virtud de su propia perfección, no solo como medios que dejan de guiar hacia el fin, entonces el arte pierde su sentido práctico” (p. 19).

En Ruiz Sánchez el primer fin de la educación, a modo de intención suprema rectora, es la *plenitud dinámica*, el que, a su vez, implica otros fines, estos son: el orden estable, los hábitos perfectivos y el desarrollo de potencias, los actos correctos y la apertura a la vida sobrenatural, desde una perspectiva pedagógica cristiana.

La plenitud dinámica consiste en un *estado*, esto es, una disposición constante que implica tener en sí mismo todas las condiciones para autoconducir la vida rectamente, es decir, con eficacia en todas las líneas de conducta en orden a los bienes perfectivos que plenifican al ser humano; por eso, se alude a plenitud, pero en su carácter *dinámico*. Se diferencia de otra plenitud, la *plenitud definitiva*. Esta última es definida por el profesor mendocino como una plenitud quieta de quien alcanzó su último fin “por lo que ya no necesita buscar, moverse, inquietarse y, por consiguiente, cesa su dinamismo; tal sería la plenitud del hombre que ha alcanzado a Dios” (Ruiz Sánchez, 1978a, pp. 309-311).

En los textos del autor, la palabra *plenitud* aparece por primera vez en el artículo periodístico *Migajas antropológicas* (1958), en referencia a los hombres excepcionales<sup>1</sup>. De modo más reiterado el concepto

1. Posiblemente, no lo sabemos, del análisis de las cualidades de estos hombres hayan surgido algunos elementos de inspiración para determinar el fin de la educación.

aparece en *El fracaso de la educación moderna* (1959) en donde se describen los signos que han impedido alcanzar la “plenitud”, delineada aquí como trascendencia y fin último del hombre. También, en *Bien común político y educación* (1960a) refiere a la plenitud con relación a la perfección del movimiento natural del hombre. *Homo plenus* (1960b) marca un hito importante en este itinerario del concepto, aunque parte del análisis gris del hombre contemporáneo, se dejan ver algunos vestigios del hombre “con vocación de plenitud”, es decir, aquel que es señor de sus actos, director de su vida y que, de algún modo, contagia: “el hombre auténtico, ve crecer en otros la imagen que él refleja”. Es, en última instancia, el que despierta el amor apasionado por el Ser, es el hombre sustantivo. También, en *Perfectibilidad y educabilidad* (1962) refiere a la necesidad de que el hombre alcance la plenitud.

Una primera aproximación opone el término “plenitud” a “la indigencia inicial del hombre y a las carencias en lo humano que (...) puede conservar total o parcialmente toda su vida” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 309)<sup>2</sup>.

En un acercamiento etimológico, plenitud proviene del latín *plenitudo*, cuyo vocablo está conformado por *plenus* (significa completo, lleno; indica magnitud) y *tudo* (sufijo abstracto de cualidad).

En el orden esencial, “se trata de la plenitud de aptitudes adquiridas que le permiten al hombre autoconducirse libre y rectamente –en todas las líneas de conducta correspondientes a sus dimensiones concretas– hacia los bienes individuales y comunes que perfeccionan su naturaleza” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 311)<sup>3</sup>. Este estado implica “posibilidad real de perfección, estar en potencia para...” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 312).

La plenitud dinámica supone otras dimensiones, que son fines subordinados de este fin último de la educación: 1) el orden estable (fin total, subordinado, mediato), 2) los hábitos perfectivos (fines parciales) y 3) los actos correctos (fines inmediatos). Cada uno de estos fines exige una relación coherente con el que los subordina.

En razón de que la plenitud dinámica constituye el punto de partida, esto es, fin hacia el que se tiende y punto de llegada, resultado (por el cual del hombre se predica “educado”), dicho fin dinámico implica una lógica recurrente en todo el transcurso de la vida humana del educando como “homo viator”.

### El orden estable

Como fin total de la educación subordinado a la plenitud dinámica se encuentra el *orden estable*, que implica, a su vez, tres aspectos:

- 1) El orden interior “ad extra”
- 2) La formación
- 3) El orden exterior

El orden interior “ad extra”, también llamado por el autor ordenación desde la interioridad –o proyección– adecuada, perfectiva, multidireccional, “ad extra” (1973b, 1978a), refiere a “una ordenación intencional pero vivida, de la persona, con respecto a lo que está más allá de ella; con lo que entra en relación cognoscitiva, afectiva (incluyendo la voluntad) y potencialmente, en relación de conducta” (Ruiz, 1973b, p. 14).

Esta relación y religación del hombre con las cosas, instituciones, personas, etc., individuales y comunes “no siempre se produce de forma adecuada” (Ruiz, 1978a, p. 315), y supone que:

(...) nosotros conocemos, nos conmovemos, proyectamos una serie de actos o “hacer” una cosa. Esa relación viva, tiene que ser interiormente perfecta, adecuada (...) para transformarse luego en conducta externa perfectiva.  
 (...) exige o supone la educación de la inteligencia (especulativa y práctica; en el orden del obrar y del hacer), la educación de la afectividad en sus varios aspectos, incluida la voluntad, etc. (Ruiz, 1973b, p. 15).

El hombre se halla en relación con los distintos objetos, dado que la potencia se ordena al acto, así por ejemplo la inteligencia se orienta a conocer la verdad y la voluntad al bien; pero no están determinadas estas potencias al tipo de objeto que es solicitud de “la verdad” y “el bien”. En consecuencia, es necesario el orden ya que el hombre dispone de una multiplicidad de tendencias u objetos que no pueden ser todos satisfechos ni perfectivos; incluso, las tendencias pueden ser hasta contradictorias. En este sentido, “la unidad de naturaleza

2. Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

3. Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

exige unidad de líneas de conductas en cada dimensión humana (...) se hace necesaria la reducción de algunas tendencias y la subordinación de otras” (Ruiz, 1973a, p. 60)<sup>4</sup>.

Por tanto, cada uno de estos fines que componen el orden estable intentan que el hombre viva ordenado en las relaciones con los otros hombres, con sus bienes, con los grupos a los que pertenece: familia, profesión, etc. Especificando más:

hablamos de “ordenación”, esto es, de una regulación inteligente que establece un orden en cada dimensión; pero un orden intencional, previo al orden de la conducta, que plenifica; que perfecciona; ordenación interior perfectiva referida a la relación conyugal, a las relaciones paternal, amical, patriótica, religiosa, profesional, de posesión o uso de las cosas, etc. (Ruiz, 1978a, p. 317).

Remarcamos el concepto “regulación inteligente”. Consecuente con todo su planteo, el autor observa que el hombre nace con esta tendencia perfectiva, pero “cariada” de alguna manera, por lo que necesita de la regulación permanente; de allí también el estado dinámico que supone la plenitud.

Los aspectos antropológicos que resaltan de la propuesta de Ruiz Sánchez son: la religación, la pluralidad de tendencias y la multiplicidad de dimensiones; que, a su vez, tienen que ver con uno mismo y con “el otro”: “Lo que habitualmente se llama ‘educación social’ está parcialmente incluido en este fin” (Ruiz, 1978a, p. 319). Para este orden interior “ad extra” se requiere que el hombre esté formado (Ruiz, 1972b, pp. 70-71).

A partir de este primer aspecto del fin total de la educación –el orden estable– se desprenden una serie de planteos que se evidencian la actualidad. En efecto, reconocer que el hombre *ab initio* no se encuentra ordenado (que no dispone de esa regulación inteligente) lleva a desconfiar, por ejemplo, de aquellas posturas naturalistas que reclaman una adaptación total y, en cierto modo, sumisa a las inclinaciones del niño.

Desde este ordenamiento la educación adquiere un sentido direccional, tal como proponía el Aquinate (en referencia a la conducción de la prole en el Comentario al Libro IV de las *Sentencias*) cuando se pregunta si el matrimonio es natural o no<sup>5</sup>. Así pues, la *conducción* se opone a la idea de un despliegue espontáneo, a la noción de desarrollo naturalmente predeterminado que no necesite del concurso de un factor extrínseco a la prole. En términos de Millán Puelles (1963): “Hablar de conducción es justamente referirse a un proceso al que se imprime una dirección, de la que es susceptible” (p. 33).

El hombre puede establecer un orden considerado por la razón, en virtud de su inteligencia práctica y voluntad. Pues, “el orden de las acciones voluntarias pertenece a la consideración de la Filosofía moral (...) es propio de la Filosofía moral considerar las operaciones humanas en cuanto están ordenadas entre sí y con respecto al fin”<sup>6</sup> (Libro I, Lección I, 2). En este sentido, plantea Tomás la necesidad de la asistencia de la comunidad política.

El segundo componente del orden estable es la formación. Contrariamente a algunas representaciones sociales sobre este concepto, Ruiz Sánchez lo relaciona con una sabiduría práctica, con un *saber vivir bien* (1973a, 1973b, 1978a) en el sentido perfectivo, es decir, en la línea de plenitud del sujeto. En términos generales, la formación alude a “una aptitud del espíritu en sus aspectos cognitivos, pero en tanto que estos explican modos de ser y de actuar que respondan a las exigencias de la perfección humana en todas sus dimensiones concretas” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 320).

Esta sabiduría práctica –sabiduría de vida (Ruiz, 1978a)– implica seis aspectos fundamentales en el pensamiento del profesor mendocino, a saber: 1) mentalidad adecuada; 2) docilidad o disposición activa de apertura espiritual; 3) capacidad de juicio crítico objetivo; 4) comprensión del sentido de la propia vida en cada dimensión relacional y con respecto a su totalidad; 5) capacidad de prescripción recta; 6) conciencia moral verdadera, recta y cierta.

Esto es, la prudencia se presenta de modo explícito en el marco de la tradición inmediata de su pensamiento aristotélico-tomista, aunque recreada desde un planteo original de los referidos aspectos integrales.

Como se señalara, la prudencia reside en el intelecto (S. *Teol.* I-II, q. 41, a.1), específicamente en el

4 Se ha suprimido en la cita las cursivas que coloca el autor en el original.

5. “De otro modo se llama natural aquello a lo que inclina la naturaleza, aunque se precise del libre albedrío para su ejecución, como son llamados naturales los actos virtuosos; y de este modo es natural el matrimonio, pues la razón natural inclina al mismo de dos maneras. En primer lugar, en cuanto a su fin principal, que es el bien de la prole; y es que no tiene la naturaleza solo a la generación, sino también a su conducción y promoción hasta el estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud” (*Comentario a las sentencias*, Libro VI, d.26, q.1, a.1 in c).

6. En cuanto que el sujeto de la Filosofía Moral es la actividad humana ordenada al fin (Tomás de Aquino, *Comentario a la Ética a Nicómaco*, Libro I, Lección I, 3).

entendimiento práctico (S. Teol. I-II, q. 41, a.2) en cuanto recta razón en el obrar (Aristóteles, Ética a Nicómaco). Por ello, conoce los universales de la acción, pero también los objetos particulares sobre los que va a desarrollar la acción (S. Teol. I-II, q. 41, a.3).

En el análisis actual de Bicocca (2011), que elabora a partir de Millán Puelles, el fin de la educación se explica a la luz de la formación de las potencias específicamente humanas. Se trata de una formulación con matices diferentes de la que hace nuestro autor, aunque en *Acerca de la educabilidad* (1972a) Ruiz Sánchez refiere a la formación desde la finalidad educativa desde la perspectiva potencial del hombre. En este sentido, la formación en Millán Puelles (1963) podría englobar aspectos de los fines totales y parciales de la educación (ordenación estable y actualización de las potencias).

Asimismo, el concepto de formación resignificado por Ruiz Sánchez se halla en estrecha relación con el concepto de *Bildung*, propio de la tradición alemana, que Antonio Millán Puelles vincula con su propuesta.

En esta dirección, para Millán Puelles (1974) la formación es *conformación*: “formación no es otra cosa que dar forma a lo que, en cierto sentido, es informe o una nueva forma a lo ya formado” (Bicocca, 2011, p. 151)<sup>7</sup>. En consecuencia, para el autor los términos formación y educación evidencian cierta similitud (Bicocca, 2011, p. 153), mientras que, para Francisco Ruiz Sánchez, la formación es uno de los fines de la educación que se subordina a la plenitud dinámica. Así, la educación para este último adquiere mayor extensión y comprende otros elementos, como se viene mostrando.

El tercer aspecto, el orden interior, supone: “1) que el sujeto pueda pre-ordenarse desde su interioridad o proyectarse perfectamente hacia bienes; y 2) que adquiriera una sabiduría de vida –formación– que haga posible y fructífera aquella proyección ‘ad extra’.” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 336). De aquí se justifica la previa ordenación de la interioridad para la proyección perfecta.

Como fin de la educación incluye también varias dimensiones en el orden de la intención: la *libertad interior*, la *posesión de sí* y, por último, la ordenación del dinamismo interior interpotencial o *estructuración deliberada de la unidad interior*; estas dimensiones se hallan muy ligadas entre sí en la realidad y resultan, portanto, difícil deslindarlas en el análisis (Ruiz, 1978a, p. 337). La libertad interior:

nos permite optar por actuar o no actuar en determinado momento (libertad de ejercicio); nos permite también actuar en un sentido o en otro, elegir un acto entre dos o más posibles en función de un fin (libertad de especificación) (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 338)<sup>8</sup>.

Adviértase el esquema tomista en estas distinciones. Se trata, entonces, de la libertad psíquica que nos permite elegir entre la acción u omisión y entre un acto u otro. Dimensión educable en cuanto la naturaleza, pero que como ya vimos, no asegura su inclinación perfecta. En palabras del autor (1978a): “nuestras acciones no siempre proceden de una voluntad que elige libremente, guiada por una inteligencia clara, objetiva, que cumple su fusión deliberativa y de prescripción del acto adecuado” (p. 340)<sup>9</sup>.

Por su parte, la libertad moral opera en materia no obligatoria; el ejemplo es categórico:

Si tengo obligación moral de alimentar y educar a mis hijos no soy moralmente libre para dejar de hacerlo. Si me “libero” de esa atadura, de esa obligación moral, mi dimensión humana paternal se imperfecciona y, con ella, mi condición de hombre que incluye aquella dimensión (...). Así ocurre con las obligaciones –ataduras o vínculos morales– con mi esposa, con mis amigos, con mis alumnos, con la Patria, con Dios. Si no las cumplo, siendo psíquicamente libre (...) soy imperfecto en la dimensión correspondiente (...). Si las cumplo –no me libero moralmente pero soy psíquicamente libre– me perfecciono en cada dimensión de conducta correspondiente en cada línea de obligaciones (1973b, p. 27)<sup>10</sup>.

Esta libertad moral constreñida por la obligación moral en cuanto también es falible exige su ejercicio en busca de los bienes perfectivos, aun en un ambiente adverso que condiciona.

La posesión de sí es indispensable para el logro de la libertad psíquica. Gracias a ella el hombre, sustrayéndose de las variadas formas de manipulación masificación (e.g. los medios de comunicación) puede ser *dueño de sí mismo*: “que sea el espíritu, señor de la propia interioridad, el que recoja la invitación de las cosas, las juzgue

7. Se han suprimido en la cita las cursivas que coloca el autor en el original.

8. Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

9. Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

10. Se han suprimido en la cita los subrayados que coloca el autor en el original.

rectamente y las apetezca dominando –*dominus*– por sobre la multiplicidad de inclinaciones” (Ruiz, 1978a, pp. 344-345)<sup>11</sup>.

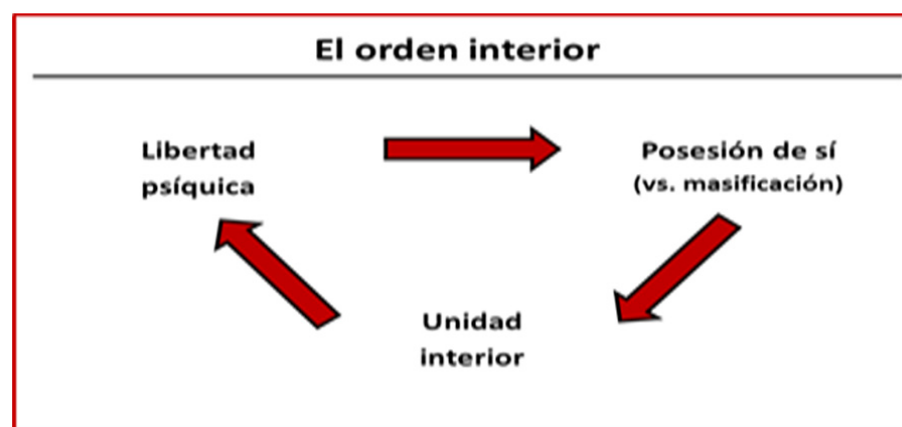
Ambas dimensiones –posesión de sí y libertad interior– se hallan íntimamente relacionadas en la teleología del profesor mendocino:

La posesión de sí es presupuesto necesario de la libertad interior tanto como esta lo es de aquella, pues a medida que el hombre se libera psíquicamente se puede ir adueñando de sí mismo y, a medida que se adueña de sí mismo se libera (Ruiz, 1973b, p. 29).

Por último, la estructuración deliberada de la unidad interior<sup>12</sup> culmina el proceso de *unificación interior* en pos de la plenitud; debe reunir también la serenidad, el buen ánimo y la estabilidad habitual.

En síntesis, este “orden interior (...) condición y a la vez efecto de la libertad psicológico-moral, permite al sujeto un actuar proyectado al mundo natural y social y a lo Absoluto” (Vázquez, 2012, p. 163). Implica la simbiosis de los tres elementos (libertad psíquica, posesión de sí y unidad interior) que se grafican a continuación (figura 1):

Figura 1. Recurrencia e implicancia de los fines del orden interior como fin de la educación. Adaptación de Francisco Ruiz Sánchez (1973a, 1973b, 1978a).



A los aspectos que distingue nuestro autor agregamos el *buen humor*. Relata Víctor Frankl (1990 [1946]) que el sentido del humor era una de las “armas” que utilizaban en el campo de concentración: aún en sus formas más leves, podía ayudarlos a lograr el “distanciamiento necesario” para sobreponerse, aunque fuera por un corto lapso, a cualquier situación. En esas condiciones extremas, ver la vida bajo una luz humorística es “una especie de truco” que se aprende dominando el arte de vivir (Frankl, 1990 [1946]).

### Hábitos operativos perfectivos como fines parciales de la educación y posibilitadores del orden interior

El orden interior está al servicio de la proyección de bienes individuales y comunes y se concretiza en actos *correctos*, posibilitados por los “hábitos”. Los *hábitos perfectivos*, en tanto actualización de las potencias, constituyen los fines parciales de la educación o fines mediatos de la educación (Ruiz, 1973a, 1973b, 1978a).

En el dinamismo humano intervienen distintas potencias o facultades que deben operar perfectamente en lo referente al objeto y al sujeto para la plenitud del hombre<sup>13</sup>. Si bien operan las facultades vegetativas y sensitivas, en la génesis del hábito intervienen –sobre todo– las indeterminadas, la inteligencia y la voluntad; pues se hayan determinadas a la verdad y al bien, pero no a “tal” o “cual” verdad o bien. Luego, suponen “la actualización en el sentido de haber adquirido la capacidad que no se poseía inicialmente” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 352).

Dicha capacidad actualizada, a la manera de una segunda naturaleza, conforma una aptitud estable perfecta que le permite al hombre obrar con cierta facilidad (Ruiz Sánchez, 1973a):

11. Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

12. También la llama “ordenación del dinamismo interior interpotencial” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 345).

13. “Las virtudes morales son hábitos electivos: la elección es, en efecto, un acto de orden apetitivo” (Rodríguez Luño, 1983, p. 220).

- En todas las líneas de conducta correspondiente a las diversas dimensiones (paternal, conyugal, patriótica, etc.).
- En todas las facultades y potencias indeterminadas respecto de su acto concreto y de las potencias “sirvientes” en cuanto están afectadas también por esta indeterminación.

Este conjunto exhaustivo de virtudes asegura la unidad interior (Ruiz Sánchez, 1978a) y facilita la obra perfectiva por la inteligencia que conoce los fines y los medios para ordenarse hacia los bienes o valores (también conocidos) que perfeccionan el dinamismo humano más la fuerza de la voluntad para proyectarse hacia dichos bienes y para ordenar los apetitos y movimientos afectivos. De allí se hace evidente:

el error de quienes ponen el acento sólo en el desarrollo de potencias (psicologismo pedagógico) o el de muchos planes de política educativa que hacen de la educación técnica la fundamental o prioritaria, olvidando al hombre, “autoconductor de su vida”; y olvidando la jerarquía de los bienes objetivos que lo perfeccionan y hacia cuya búsqueda ha de orientarse, previa una educación que lo capacite para ello (Ruiz, 1973b, p. 34).

Todavía hoy algunas corrientes pedagógicas solo se ocupan de la educación en habilidades, desvinculando a la capacidad de su objeto perfectivo.

Como se señalará, Ruiz Sánchez no elabora un “tratado” sobre la educación de las virtudes; las postula en términos generales dentro de los fines de la educación: “La actualización plenificadora de cada potencia y la adquisición de cada hábito es un fin de la educación, pero, un fin referido a un aspecto o parte del sujeto” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 356)<sup>14</sup>.

En definitiva, en el tema de los hábitos muestra una generalidad considerable en cuanto solo refiere a la actualización de todas las potencias, sin dar mayores pistas al educador. De todos modos, desde su aproximación podrían establecerse los parámetros de una educación integral.

### **Actos correctos como fin inmediato de la educación**

El último fin de la educación en Francisco Ruiz Sánchez remite a los *actos correctos*, fin que supone todos los ya analizados y que responde a su fin inmediato (Ruiz Sánchez, 1978a). Se trata de que cada potencia del hombre cause actos perfectos –o, en otros términos, perfectivos– facilitados por las virtudes. Los ejemplos al respecto abundan en los escritos del autor.

Esto comprende la ejecución de actos correctos de cada potencia y de la totalidad del sujeto y, por otro, su puesta en obra en los distintos órdenes; entre ellos, como miembro de cada una de las sociedades de la que es parte (1978a, 1973b). El concepto clásico de *vida buena* no se entiende solo en la individualidad, sino en el marco de la *polis*. En síntesis, los actos correctos son así la consecuencia del ordenamiento interior y *ad extra* junto con la actualización de las potencias por el ejercicio de las virtudes.

A continuación, abordamos la relación entre el concepto de plenitud dinámica interpretado en las distintas obras de Francisco Ruiz Sánchez con el de estado de virtud del Aquinate.

### **Relación de la plenitud dinámica con el status virtutis de Tomás de Aquino**

Si bien diversos autores han tratado de analizar el fin de la educación en Tomás de Aquino (Castro Videla, 2010, 2011; Echeverría, 2018; Martínez García, 1996, 2002, 2014; Millán Puelles, 1958, 1963; Mozo Seoane, 2006; Peñacoba Arribas, 2013; entre tantos más). En su mayoría se remiten a la interpretación que elabora Millán Puelles (1963).

Como hemos mencionado antes, proponemos aquí un estudio original comparando la propuesta del Aquinate con la de Francisco Ruiz Sánchez.

Según se ha visto, la plenitud dinámica es el fin último de la educación que tematiza el profesor mendocino, al que se subordinan distintos fines, ya sea como fin total (el orden estable), mediato (los hábitos perfectivos) o inmediato (los actos correctos). Ahora bien, la conceptualización de esta plenitud, según expone el mismo autor,

14. Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.



toma sus bases del *status virtutis* de Tomás, de allí la relación que proponemos. En términos explícitos Ruiz Sánchez expresa (1972b):

Nosotros colocamos como fin último de la educación otra cosa: plenitud de la vida humana en cuanto humana. Lo que Santo Tomás llamaba *status virtutis*; es decir, la aptitud no inicial, la aptitud conquistada, lograda; esa aptitud de inteligencia, de voluntad, de ordenación interior que le permite al hombre ejecutar bien cada acto suyo como individuo. De tal modo que cada acto sea una aproximación al bien individual, al bien común familiar, al bien común político (p. 70)<sup>15</sup>.

En *Fundamentos y fines de la educación* (1978a) Ruiz Sánchez expresa de un modo explícito acerca de la plenitud dinámica “que [la] hicimos equivalente al ‘*virtutis status*’ [*status virtutis*] de Santo Tomás” (p. 23). Así declara:

Del examen que hemos realizado de autores y corrientes filosóficas, teológicas y pedagógicas, la noción más próxima –quizá equivalente– a la de “plenitud dinámica”, tal como la concebimos, es la de “*virtutis status*” o de “perfección del hombre en cuanto hombre”, de Santo Tomás de Aquino (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 312).

A esta “cuasi” equivalencia también refiere en otras obras, tales como, *Introducción a los fundamentos antropológicos de la educación* (1978b, p. 40 y p. 54), *La contaminación de la educación* (1979, p. 266) y en *Esquema tentativo para una estructuración de la temática fundamental de la Pedagogía* (1973a, p. 52) al identificar la plenitud dinámica con la vida plenamente virtuosa.

Respecto de la definición del Aquinate, conviene señalar que Tomás trató el problema pedagógico en tres lugares: 1) en la XI de las *Quaestiones disputatae de veritate*, titulada *De Magistro*, compuesta de cuatro artículos, 2) en el artículo I de la cuestión 117 de la primera parte de la *Suma Teológica*, y 3) en el *Comentario a las sentencias* (Libro IV, d.26, q.1, a.1). No obstante, según Martínez García (2002), suele considerarse que la explicación del concepto aparece en el último texto:

De otro modo se llama natural aquello a lo que inclina la naturaleza, aunque se precise del libre albedrío para su ejecución, como son llamados naturales los actos virtuosos; y de este modo es natural el matrimonio, pues la razón natural inclina al mismo de dos maneras. En primer lugar, en cuanto a su fin principal, que es el bien de la prole; y es que no tiende la naturaleza solo a la generación, sino también a su *conducción y promoción hasta el estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud*. Por consiguiente, según el Filósofo, tres cosas nos dan los padres, que son: el ser, el alimento y la educación. Ahora bien, el hijo no puede ser criado e instruido por los padres sin tener unos padres determinados y decididos a serlos; cosa que no ocurriría de no existir un compromiso del varón respecto a una mujer determinada, que es lo que hace el matrimonio (*Comentario a las sentencias*, Libro VI, d.26, q.1, a.1 in c)<sup>16</sup>.

Para Millán Puelles (1963) Tomás no se ocupó de distinguir de manera explícita los varios significados en que se toma la voz *educatio*, ya que su uso es elástico y flexible. *Educare* y, por tanto, *educatio*, son voces que primordialmente significan la acción y el efecto de *alimentar y nutrir*. Con frecuencia Tomás emplea estos términos en su acepción física y otras, con una amplia extensión. Una buena traducción al español del término *educatio* es “crianza”, si no se la limita al plano puramente material (alimentación, cuidados físicos en general) –sentido usual– ni tampoco a los cuidados espirituales. En rigor, la crianza abarca los dos planos.

Por prole se entiende el fruto de la generación, no el hombre simplemente, sino en condición de *hijo*, que de algún modo sigue “sujeto” a su padre, en relación de dependencia desde la cual se constituye la solicitud educativa. La prole es el sujeto de la educación: “hijo y padre son, de modo respectivo, el educando y el educador natos (...) cualquier otra especie de educación, no establecida sobre esos mismos términos, solamente lo es en un sentido análogo y por modo vicario y supletorio” (Millán Puelles, 1963, pp. 34-35).

Alimentar a la prole y dedicarle todos los cuidados que requiere (Millán Puelles, 1963) implica completar *perficere* la obra de la simple procreación, que por sí sola deja al ser humano en la indigencia. Así la palabra *educatio* (que en un primer sentido se equipara a alimentación o nutrición) pasa a significar la actividad por la que se promueve y favorece el perfeccionamiento de las facultades espirituales del hombre. Tomados en conjunto los textos tomasianos, el término *educatio* también se presenta como sinónimo de las voces *nutritio*, *instructio* y *disciplina* (si bien refiere de manera simultánea a la educación y a la instrucción, esta referencia se basa en una razón gramatical). Al respecto, se puede concluir que “en el texto del comentario a las *Sentencias* se habla por tanto de la crianza del cuerpo –*educatio*– como de la educación del alma –*instructio*–” (Martínez García, 2002, p. 145)<sup>17</sup>.

15. Se han suprimido en la cita las mayúsculas que coloca el autor en el original.

16. El énfasis en cursivas es nuestro.

17. Las cursivas pertenecen al autor.

Millán Puelles (1963) analiza los otros componentes de la definición del Aquinate. Así pues, la *conducción* y *promoción* son concebidas como una cierta prolongación del engendrar, a la manera de un complemento de este que, sin embargo, no es todavía un enriquecimiento o perfección definitiva de la prole. En tal sentido la educación es como una *segunda generación* –no propiamente una generación, ya que esta tiene por término el ser de lo engendrado– porque la *conducción* y la *promoción* hacen referencia a un estado que supone el ser. Por ello, “el educar es al estado de perfección de la prole como el engendrar es al ser de ésta” (Millán Puelles, 1963, p. 32). Esto es, el término de una –el ser– es punto de partida de otra –la *conducción* y *promoción*–. “Que el educar sea, en un cierto sentido, una prolongación del engendrar significa tan sólo que no por engendrada tiene ya la prole cuanto debe tener” (Millán, 1963, p. 32).

La *conducción* se opone a la idea de un despliegue espontáneo, a la noción de desarrollo naturalmente predeterminado que no necesita del concurso de un factor extrínseco a la prole:

Hablar de *conducción* es justamente referirse a un proceso al que se imprime una dirección, de la que es susceptible, pero que no tendría en absoluto, o por lo menos de un modo conveniente, si el ser al cual afecta quedara abandonado a sus solas fuerzas naturales (Millán Puelles, 1963, p. 33).

Proceso indispensable para el sujeto de la educación en su condición de niño, esto es, en las primeras etapas de su movimiento hacia la plenitud (Ruiz, *El niño y el sentido de la vida humana*, s/f, p. 2).

La *promoción* añade al conducir, el matiz de un cierto ascenso o elevación de la prole. Conducir es tan solo dar una dirección a un movimiento, a diferencia del promover que implica una dirección ascendente, como establecida por la atracción de un fin, que representa para lo movido un perfeccionamiento de su ser.

La segunda parte de la definición contempla el *fin*: el perfecto estado del hombre en tanto que hombre, esto es, *el estado de virtud*. Todo proceso se define por su término o fin y educar en cuanto *conducción* y *promoción* es formalmente un proceso, aunque el analogado principal del concepto educación sea su logro o resultado.

Este fin (también en nuestro autor, Francisco Ruiz Sánchez) constituye un *estado*. Entre el estado pre-educativo, si se quiere, y el ya educado hay una diferencia de lo imperfecto a lo perfecto.

Si bien tanto el primer estado como el segundo, son estados *del hombre*, lo que la educación logra es que el sujeto llegue al *estado perfecto que en tanto hombre le conviene*.

¿Cómo se manifiesta ese perfecto estado del hombre en cuanto que hombre? A esto, habría que responder que a través del *status virtutis* que Ruiz Sánchez define como proceso y resultado pues, para el autor mendocino, implica un estado dinámico que es punto de partida y de llegada, según vimos. Millán Puelles (1963) afirma: “la posesión de las virtudes (el *status virtutis*) es el perfecto estado de las potencias operativas humanas y, por ende, el estado perfecto del hombre en tanto que hombre, fin de la educación” (p. 37)<sup>18</sup>.

La *conducción* y *promoción* de la prole, expresa un desarrollo que –por no estar naturalmente determinado– requiere para su cumplimiento una previa intención teleológica por parte del agente que libremente encamina, orienta y guía la acción educativa, intención explícita en los padres (primeros agentes educativos) en la definición de Tomás.

Tanto Ruiz Sánchez como Millán Puelles (1963) proponen el estado de virtud como fin universal de la educación: “Es un fin esencial de la educación y, en consecuencia, algo independiente de todas las referencias a las formas históricas concretas de la evolución de la cultura y de los recursos e instrumentos propios de cada época” (Millán Puelles, 1963, p. 54)<sup>19</sup>.

La virtud es perfección adquirida (no innata) de una potencia, intelectual en cuanto perfecciona el entendimiento y moral en cuanto perfecciona el apetito. No obstante, según Martínez García (2002), en este estado de virtud sobresale la prudencia.

El Aquinate afirma –siguiendo a Agustín– que: “la virtud es el arte de vivir bien [que] conviene esencialmente a la prudencia, y, por participación, a las demás virtudes, en cuanto dirigidas por la prudencia” (S. *Teol.* I-II, q.58, a.2, ad1). Por cuanto, el estado de virtud, como fin de la educación, corresponde propiamente “al estado de prudencia” (Martínez García, 2002, p. 350)<sup>20</sup>.

18. Las cursivas pertenecen al autor.

19. Se han suprimido en la cita las cursivas que coloca el autor en el original.

20. Se han suprimido en la cita las cursivas que coloca el autor en el original.

Francisco Ruiz Sánchez también vincula uno de los fines de la educación (el segundo componente del orden estable: la formación) con la prudencia, que hace al hombre libre moralmente, pues le da auténtico señorío de sus actos. En efecto: “En la medida en que la ‘formación’ coincide con la prudencia, supone necesariamente la rectitud del querer y, por consiguiente, el logro de otros fines de la educación (...)” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 320)<sup>21</sup>. El acto principal de la prudencia es el imperio para la acción sobre lo que antes ha sido objeto del consejo y del juicio (S. *Teol.* II-II, q.47, a.9); de aquí que nuestro autor refiera a la “regulación inteligente” en cuanto a la proyección *ad extra*.

Desde este análisis efectuado en ambas definiciones, podemos observar aspectos en común y matices que le otorgan su particularidad al fin de la educación en cada uno de los autores analizados.

En consecuencia, la plenitud dinámica evidencia la misma finalidad y sentido que el *status virtutis*:

El objetivo de la educación no es, formalmente, que el hombre actúe bien, sino que esté capacitado para ello (...). El fin de la educación es, de esta suerte, un medio para la perfección operativa humana. Y el educador, guiando al hombre a la adquisición de la virtud, no pretende otra cosa sino que éste logre poseer los instrumentos que eficazmente le [lo] capaciten para tal perfección (Millán Puelles, 1963, pp. 74-75)<sup>22</sup>.

Otros autores contemporáneos enfatizan en la idea de plenitud (Peñacoba Arribas, 2012) –desde la interpretación de Millán Puelles– como fruto de la educación de la libertad. Esta autora sostiene: “El hombre, todo hombre, camina, por vocación, hacia la plenitud. Y lo hace porque es un ser inacabado que sólo se va acercando a ese acabamiento que llamamos plenitud si va perfeccionándose a través de sus decisiones libres” (Peñacoba Arribas, 2012, p. 422). En otras palabras “En la medida en que su obrar se adhiera al ser que es y lo vaya complementando, podríamos decir, el hombre camina hacia la plenitud y la autorrealización” (Peñacoba, 2012, p. 429).

Ahora bien, es preciso enfatizar que, si bien se hallan en los autores las semejanzas referidas con respecto al fin de la educación, Ruiz Sánchez ofrece un análisis más pormenorizado de los fines que componen el *status virtutis* o plenitud dinámica<sup>23</sup>.

## Conclusiones

Según lo analizado hemos podido advertir las semejanzas y diferencias de ambas concepciones acerca del fin de la educación en Ruiz Sánchez y Tomás de Aquino. La idea de perfeccionamiento es común tanto en Ruiz Sánchez y Tomás de Aquino. En ambas concepciones se expresa un estado, aunque en la interpretación de Millán Puelles (1963) asume un carácter de finalidad, mientras que, en Ruiz Sánchez también, pero con un matiz que rescata el proceso dinámico hacia la plenitud, que en definitiva, se traduce en hábitos operativos buenos (virtudes), fruto de la ordenación personal.

Yendo un paso más hacia una posible discusión y problematización, desde una interpretación actual del fin de la educación en el profesor mendocino, a juicio de De Bona (2011) este desestima el sentido de historicidad humana, el cual reclama el aspecto existencial de los fines educativos. De allí que se pregunta por el sentido de la vida y advierte:

Ballesteros [1994] siguiendo el pensamiento de Frankl dice que el fin de la educación es, en todo tiempo y lugar, el mismo. En cambio las formas y los medios que deben realizar ese bien, es decir el bien objetivo que da sentido al proceso educativo, dependen de una manera ineludible de la situación de cada cultura en particular (p. 179).

Por otra parte, De Bona (2011) –a partir de MacIntyre (en Borradori, 1996)– define el concepto plural de virtud según tres significados:

En primer lugar las virtudes representan cualidades de la mente y del carácter, a las cuales está ligado el éxito de una serie de actividades típicamente humanas como el arte, la ciencia y la agricultura. En segundo lugar, sin las virtudes, se le impide al individuo el logro de una vida “ordenada”. Y en tercer lugar, sólo gracias a estos modelos de excelencia moral, se les acepta colaborar al bien último: la construcción del bien público (p. 201).

Como ya señaláramos con Francisco Ruiz Sánchez, la ordenación supuesta en el estado de virtud no solo atañe a la interioridad (o, en otras palabras, al ámbito individual del sujeto) sino también a la dimensión social del hombre que se ordena al bien de la *polis*, o mejor, al bien común de la sociedad de la que el sujeto es parte. En definitiva, abarca tanto el enriquecimiento de la persona cuanto en todas sus líneas relacionales (Ruiz Sánchez, 1978a).

21. Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

22. Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

23. También otros autores (De Bona, 2011; Andrilli, 1978) destacan la vinculación entre la plenitud dinámica y el estado de virtud.

Sintetizando, Ruiz Sánchez propone la plenitud dinámica como fin último de la educación que, a su vez, comprende otros fines: 1) *el orden estable* (fin total, subordinado, mediato que incluye: el orden interior “ad extra”, la formación como sabiduría de vida y el orden interior con sus aspectos, libertad psíquica, posesión de sí y unidad interior), 2) los *hábitos perfectivos* (fines parciales) y 3) los *actos correctos* (fin inmediato). Cada uno de estos fines se halla en relación coherente con aquel al que se subordina; así, la plenitud dinámica es el fin último, pero a ella se ordena el orden estable, y a este, los hábitos perfectivos, que se siguen de actos buenos.

Si bien no desarrolla las virtudes, sino que las enumera según cada caso en función de los fines de la educación, enfatizando la actualización de las potencias operativas del hombre a propósito de objetos perfectivos en todas sus líneas de conducta, subraya el operar de la prudencia en la conformación de la plenitud dinámica, específicamente en su vinculación con el orden estable.

Su propuesta del fin último de la educación se apoya en la plataforma aristotélico-tomista, en particular en el *status virtutis* de Tomás de Aquino, cuya adecuación y despliegue exhaustivo en sus componentes representa un aporte original del profesor mendocino, aunque en sus postulados no se aleje de las interpretaciones de otros autores (e.g. Millán Puelles, 1963).

En la discusión hemos introducido a De Bona (2011) quien plantea que en dicho despliegue se evidencia la falta de concreción histórica de los fines en relación con la cultura en la que se ponen en práctica. Estimamos que desde aquí podrían proyectarse otros estudios, tales como, la concreción de estos fines en una determinada cultura regional, o en una misma institución educativa presente en su ideario institucional o proyecto escolar.

### Referencias bibliográficas

- Aristóteles (2014). *Ética Nicomaquea*. Barcelona: Gredos.
- Ballesteros, J. C. P. (1994). El fin de la educación y Víctor Frankl. *Revista Gladius*, 29, 75-88.
- Bicocca, M. (2011). *La persona humana y su formación en Antonio Millán Puelles*. Pamplona: Eunsa.
- Borradori, G. (1996). *El nuevo pensamiento norteamericano*. Bogotá: Norma.
- Castro, M. (2010). *Los fundamentos de la formación en virtudes en el ámbito escolar: una reflexión a la luz del pensamiento tomista* (Tesis de Licenciatura). Universidad de Fasta, Mar del Plata.
- Castro, M. (2011). Santo Tomás y la Educación Escolar en las Virtudes. *In Itinere*, 1(2), 1-22. Recuperado de: [http://revistas.ufasta.edu.ar/index.php/initinere/article/view/39/pdf\\_17](http://revistas.ufasta.edu.ar/index.php/initinere/article/view/39/pdf_17)
- De Bona, F. (2005). *La educabilidad y la plenitud dinámica en la pedagogía de Francisco Ruiz Sánchez* (Tesis doctoral). Universidad Católica de La Plata, La Plata.
- De Bona, F. (2007). Algunas consideraciones acerca de los principios filosóficos- pedagógicos en Francisco Ruiz Sánchez. *Argentina virtual y actual*, 6(31), 45- 52.
- De Bona, F. (2011). *La educabilidad y la plenitud dinámica en la pedagogía de Francisco Ruiz Sánchez*. La Plata: Autor.
- Di Marco, M. E. (2018). Aproximaciones epistemológicas en torno a la Pedagogía, la Filosofía de la Educación y la Teoría de la Educación. Reflexiones a partir de una obra de Francisco Ruiz Sánchez. *Revista Enfoques* (1), 1-29. Recuperado de: <http://publicaciones.uap.edu.ar/index.php/revistaenfoques/article/view/806>
- Di Marco, Ma. E., Portela, A. I., Boarini, M. G., González, M., y Difabio de Anglat, H. E. (2018). El hecho educativo desde la perspectiva de Francisco Ruiz Sánchez. Contribuciones para su comprensión pedagógico-didáctica. *Dilemas contemporáneos: Educación, política y valores*, VI(1), 1-21.
- Di Marco, M. E., Portela, A. I., González, M., Boarini, M. G., y Difabio de Anglat, H. E. (2019). Aportes de la concepción pedagógica de Francisco Ruiz Sánchez para una teoría motivacional perfecta. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 19(36). doi <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.1/a09>

- Di Marco, M. E. (2020). El sentido de la educación desde lo humano: apuntes a partir de Martha Nussbaum y Francisco Ruiz Sánchez. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-18. doi <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.15>
- Echeverría, M. (2018). La educación como generación de la persona en cuanto persona, *Divus Thomas*, 121(3), 189-197.
- Frankl, V. (1990) *El hombre en busca de sentido* (11ª ed.). Barcelona: Herder.
- Maritain, J. (2008). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Palabra.
- Martínez, E. (1996). El "Status Virtutis" fin de la educación según Santo Tomás. En *Actas del II Congreso Nacional de Filosofía Medieval* (pp. 385- 393). Zaragoza: Sociedad de Filosofía Medieval.
- Martínez, E. (2002). *Persona y educación en Santo Tomás de Aquino*. Madrid: Fundación Universitaria Española. Colección tesis doctorales "Cum Laude".
- Martínez, E. (2014). La pedagogía de Santo Tomás ante una educación sin maestros. *Revista Temas*, III(8), 29-37. doi <https://doi.org/10.15332/rt.v0i8.740>
- Millán, A. (1958). Concepto de educación en Santo Tomás. *Revista Española de Pedagogía*, 16(64), 359-382.
- Millán, A. (1963). *La formación de la personalidad humana*. Madrid: Rialp.
- Millán, A. (1974). Voz: Formación. En V. García Hoz (Org.), *Diccionario de Pedagogía* (Tomo I) (pp. 429-433). Barcelona: Labor.
- Mozo (2006). [Fundamentos filosóficos de la educación en Millán Puelles](#) (Tesis doctoral). [Universidad de Navarra](#), España.
- Peñacoba, A. (2012). *La educación de la libertad y la plenitud humana personal en Millán-Puelles* (Tesis doctoral). [Universidad Complutense de Madrid](#), España.
- Peñacoba, A. (2013). La educación en Millán-Puelles: generar espacios de libertad, de humanización. *Edetania*, 44, 151-162. Recuperado de: <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/201>
- Ruiz, F. (1958). Migajas antropológicas. *Diario El Tiempo*, 1-2.
- Ruiz, F. (1959). El fracaso de la educación moderna. *Diario El Tiempo de Cuyo*, 2 - 6.
- Ruiz, F. (1960a). Bien común político y educación. *Sapientia*, XV(55), 34-38.
- Ruiz, F. (1960b). Homo plenus. *Diario Tribuna*, s/p.
- Ruiz, F. (1962). Perfectibilidad y Educabilidad. *Sapientia*, XVII(65), 178-192.
- Ruiz, F. (1972a). Acerca de la Educabilidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 1, 1-64.
- Ruiz, F. (1972b). *Pedagogía*. (Documento de cátedra organizado por los alumnos del Profesor Francisco Ruiz Sánchez). Mendoza: Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires.
- Ruiz, F. (1973a). *Esquema tentativo para una estructuración de la temática fundamental de la Pedagogía*. Mendoza: Instituto de Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional De Cuyo.
- Ruiz, F. (1973b). Los Fines de la Educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 2, 1-46.
- Ruiz, F. (1978a). *Fundamentos y Fines de la Educación* (1 ed.). Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- Ruiz, F. (1978b). Introducción a los fundamentos antropológicos de la educación. En J. C. P. Ballesteros (Pdte.), *Actas de las primeras jornadas nacionales universitarias de filosofía de la educación* (pp. 39-58). Paraná: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Ruiz, F. (1979). La contaminación de la educación. En P. Randle (ed.), *La educación ambiental* (pp. 265-275). Buenos Aires: Oikos.

Ruiz, F. (0000) El niño y el sentido de la vida humana. Manuscrito no publicado. Mendoza, Argentina.

Rodríguez, Á. (1983). La virtud moral como hábito electivo según Santo Tomás de Aquino. *Persona y Derecho*, 10, 209-234. Recuperado de: <https://dadun.unav.edu/handle/10171/12057>

Vázquez, S. M. (2012). *Filosofía de la educación. Estado de la cuestión y líneas esenciales (2 ed.)*. Buenos Aires: Ciafic