



Formación, crecimiento y virtud: fines de la educación*

Germán Gómez Veas

<https://orcid.org/0000-0001-8348-5231>
Universidad San Sebastián, Chile
ggomezv@correo.uss.cl

Resumen

El propósito de este artículo es revisar y poner en perspectiva ciertos fundamentos antropológicos implicados en el quehacer educativo en torno al fin de la educación, destacando que la práctica docente no puede eludirlos. Para el autor, vale la pena hacer notar que los componentes y alcances antropológicos de los fines de la educación deben constituir el centro de todo quehacer educativo. Así, desde la perspectiva de la filosofía de la educación, este planteamiento va en la línea de retomar conceptos de la filosofía clásica del realismo con base aristotélica, para renovar el empeño formativo que supone la educación en nuestros días. En específico, plantea el autor que, retomando la concepción clásica de la paideia, educar es principalmente formar. Como conclusión, el autor subraya que el trabajo educativo, especialmente aquel que se da en el ámbito escolar, tiene el fin de ayudar, con eficacia, a que los estudiantes alcancen la plenitud de su ser personal, para lo cual especifica cinco propósitos en este proceso: inspirar a los alumnos para que se sorprendan con la realidad y también para que despierten su interés por aprender y formarse a sí mismos; educar el carácter en torno a la verdad, el bien y la belleza; desarrollar virtudes para que los alumnos vivan en coherencia con sus fines existenciales; considerar que la formación supone un proceso de personalización, de crecimiento personal; y, finalmente, hacer que la educación se oriente al crecimiento profundo de la vida interior.

Palabras clave (Fuente: tesauruso de la Unesco)

Antropología de la educación; desarrollo moral; educación; formación; filosofía de la educación; práctica pedagógica; teoría de la educación.

* Este artículo es una versión preliminar de un capítulo de la tesis de doctorado en Filosofía (mención Filosofía de la Educación): "La persona: centro del acto educativo. Un estudio de la teoría educativa de José Luis González-Simancas".

Recepción: 16/01/2023 | Envío a pares: 17/01/2023 | Aceptación por pares: 10/05/2023 | Aprobación: 10/05/2023

DOI: [10.5294/edu.2023.26.1.1](https://doi.org/10.5294/edu.2023.26.1.1)

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Gómez, G. (2023). Formación, crecimiento y virtud: fines de la educación. *Educación y Educadores*, 26(1), e2611.

DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2023.26.1.1>

Training, Growth and Virtue: Aims of Education

Abstract

The purpose of this article is to review and put into perspective certain anthropological foundations involved in educational work around the end of education, highlighting that teaching practice cannot avoid them. For the author, it is worth noting that the anthropological components and scope of the aims of education must constitute the center of all educational endeavors. Thus, from the perspective of the philosophy of education, this approach is in line with retaking concepts from the classical philosophy of realism with an Aristotelian basis, to renew the formative commitment that education implies today. Specifically, the author states that, returning to the classical conception of paideia, educating is mainly training. In conclusion, the author emphasizes that educational work, especially in the school environment, has the purpose of effectively helping students reach the fullness of their personal being, specifying five purposes in this process: to inspire students to be surprised about reality and also to awaken their interest in learning and training themselves; educate character around truth, goodness and beauty; develop virtues so that students live in coherence with their existential purposes; training supposes a process of personalization, of personal growth; and finally that education is oriented towards the profound growth of the interior life.

Keywords (Source: Unesco Thesaurus)

Educational anthropology; moral development; education; training; educational philosophy; teaching practice; educational theory.

Formação, crescimento e virtude: objetivos da educação

Resumo

O objetivo deste artigo é revisar e colocar em perspectiva certos fundamentos antropológicos envolvidos no esforço educacional em torno do objetivo da educação, destacando que a prática de ensino não pode evitá-los. Para o autor, vale a pena observar que os componentes e o escopo antropológicos dos objetivos da educação devem estar no centro de todos os esforços educacionais. Assim, da perspectiva da filosofia da educação, essa abordagem segue a linha de retomar conceitos da filosofia clássica do realismo com uma base aristotélica, a fim de renovar o esforço formativo que a educação implica hoje. Especificamente, o autor argumenta que, retomando a concepção clássica de paideia, educar é principalmente formar. Em conclusão, o autor enfatiza que o trabalho educacional, especialmente aquele que ocorre no ambiente escolar, tem o objetivo de ajudar efetivamente os alunos a alcançar a plenitude de seu ser pessoal, para o qual ele especifica cinco propósitos nesse processo: inspirar os alunos a se surpreenderem com a realidade, bem como despertar seu interesse em aprender e se formar; educar o caráter em torno da verdade, da bondade e da beleza; desenvolver virtudes para que os alunos vivam em coerência com seus propósitos existenciais; considerar que a formação envolve um processo de personalização, de crescimento pessoal; e, por fim, tornar a educação orientada para o crescimento profundo da vida interior.

Palavras-chave (Fonte: thesaurus da Unesco)

Antropologia da educação; desenvolvimento moral; educação; formação; filosofia da educação; prática pedagógica; teoria da educação.

Progreso intelectual y crecimiento moral

Desde tiempos muy antiguos, en Occidente se ha entendido que el trabajo educativo tiene sentido por cuanto a través de él los seres humanos vamos perfeccionando nuestras capacidades y de esta forma aumentamos nuestra libertad para desenvolvernos nutritivamente, en un empeño comprometido por lograr el bien común. Así, la educación se ha constituido en la forma que la civilización ha creado para proporcionar a toda persona, desde una edad temprana, las herramientas para poder vivir bien. Atendiendo a una filosofía de la educación que pone en el centro a la persona, bien se puede definir el fin del trabajo educativo “como ayudar para formular el propio proyecto de vida y adquirir la capacidad para realizarse” (García Hoz, 1988, p. 27). También se puede expresar así: “el fin de la educación se resume en el concepto de perfección humana entendida como realización plena del hombre” (p. 69). En la misma línea, Santo Tomás de Aquino puso, además, un acento explícito en cuanto a que el signo del logro educativo se deja ver en el estado de virtud del educando. En efecto, para el filósofo medieval, la educación es la “conducción y promoción de la prole al estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud” (Millán-Puelles, 1989, p. 27). En esta última definición, el fin de la educación se entiende como la actividad que *promueve*, es decir, que eleva a la persona humana al máximo de lo que su naturaleza es capaz. Millán-Puelles, con aguda explicación, apunta que el propósito de la educación no es solo conducir, sino que, sobre todo, consiste en una promoción del educando, puesto que “conducir es tan sólo dar una dirección a un movimiento, mientras que el promover implica ya, de suyo, que la dirección sea ascendente, como fijada y establecida por la atracción de un fin que representa para lo movido un perfeccionamiento de su ser” (p. 34).

La actividad educativa, en el período escolar en específico, provee de conocimientos a los estudiantes para que en su vida tengan una mejor opción de conseguir los bienes que les son necesarios para vivir

como personas. García Hoz lo expone de la siguiente forma: “lo primero en la educación es la adquisición de conocimientos. En ella se apoya el desarrollo de las aptitudes, puesto que nada se puede aprender, ni en el orden teórico ni en el práctico, si no actúan las distintas aptitudes implicadas en el conocer” (1988, p. 27). No obstante, la tarea educativa no se queda solo en el crecimiento intelectual o cognitivo, sino que, al mismo tiempo, en los colegios se establecen las condiciones para que los niños y jóvenes crezcan moralmente, pues, en la medida en que el conocimiento –continúa explicando García Hoz– llega no solo a la realidad de las cosas, sino a conocer el bien, entonces la adquisición de conocimientos adquiere la profundidad que le otorgan los valores. Y es precisamente en la esfera de los valores donde la persona humana adquiere su plenitud y llega a ser persona, en el sentido estricto de la palabra (García Hoz, 1988).

Ambos aspectos, el intelectual y el moral, constituyen la esencia pedagógica. Para expresarlo con énfasis: solo hay educación si se dan integralmente progreso intelectual y crecimiento moral. Avanzar en el proceso de personalización, de crecimiento personal, supone un movimiento interior, íntimo, que busca la natural expresión externa (García Hoz, 1995). Este proceso encuentra su culmen precisamente cuando ponemos en valor lo que hemos descubierto y aprendido:

Adquirir conciencia de la plenitud, es decir, de que el hombre se ha encontrado con el bien, es el final de un camino que todos los hombres están llamados a recorrer, con mayor o menor éxito: el de la alegría y la felicidad. Dicho está en las anteriores palabras que la educación es un proceso interior, personal, y que es completa cuando no se queda simplemente en la adquisición de conocimientos, ni siquiera de aptitudes, sino que llega hasta el mundo de los valores. (García Hoz, 1988, p. 27)

Ahora bien, todo proceso educativo supone una concepción de hombre y sociedad. Si la filosofía en la

base es de tipo materialista, entonces la educación se trata de un proceso mecánico que concibe al ser humano como una pieza más dentro de un sistema sin trascendencia. Si, por el contrario, la base antropológica admite que el ser humano tiene el doble aspecto de ser corpóreo y espiritual, capaz de trascender, entonces se concibe al ser humano como alguien libre y abierto al futuro. Entre estos dos polos antropológicos hay una serie de posibilidades¹. Entonces, la respuesta por los fines de la educación depende del tipo de ser humano del que estemos hablando.

Si nos situamos en la perspectiva filosófica realista que afirma que el ser humano es una persona dotada de razón y voluntad, con un mundo interior favorecido por su condición de ser espiritual, entonces tendríamos que destacar que la educación es una ayuda profesional, intencionada, a la realización plena de cada educando, quien libremente va

realizando su proyecto de vida. La educación es en esta definición un trabajo personal. Cada persona, a través del acto educativo, llega a ser plenamente persona en cuanto va adquiriendo las virtudes necesarias para procurar una vida buena y la felicidad.

Conviene precisar que el fin o propósito de la educación se va desarrollando en forma continua y progresiva desde la edad temprana a la adultez, desde lo más concreto a lo abstracto, desde la captura de contenidos a la valoración, proyección y evaluación de la realidad. Todas estas relaciones, entre otras, nos hacen patente que en la configuración de la actividad educativa se pone en acción una realidad mucho más extensa que una serie de relaciones sistemáticamente programadas, ya que la persona humana es suficientemente compleja como para no agotarse en los esquemas programados y sus aplicaciones técnicas (García Hoz, 1988). De esta forma, es necesario advertir que en el trabajo educativo los estudiantes se desarrollan en torno a la mejor comprensión y expresión de la que es capaz su integridad:

La educación, en tanto comunicación, puede y debe llegar a esa realidad interior y profunda, tantas veces aludida, de las valoraciones, los ideales, los amores, las repulsas, los gozos, los resentimientos, las actitudes generalizadas y específicas que se refuerzan o reprimen, se ordenan y se orientan en la relación personal y constituyen el ámbito en el que opera la educación invisible y profunda. De este núcleo interior, arranca el vivir y el obrar propiamente humanos. (García Hoz, 1988, pp. 174-5)

Educación y formación, ¿son lo mismo?

En la definición que remite a Santo Tomás se afirma que el fin de la educación consiste en promover a cada educando al “estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud” (Millán-Puelles, 1989, p. 27). Antonio Millán-Puelles analiza exhaustivamente esta definición y de este aspecto destaca que el fin de la educación es un es-

¹ Víctor García Hoz (1988, pp. 87-90) propone al menos cinco posibles tipos antropológicos que han sido notoriamente planteados a la base de teorías educativas. Señala en *Pedagogía visible y educación invisible*, los planteamientos de: a) Carlos Linneo, quien “en la décima edición de su *Systema naturae*, publicada en 1758, utilizó la expresión *homo sapiens* para distinguir al hombre de los animales que más se le parecen pero que no alcanzan a poseer la capacidad de conocimiento propia del ser humano”; b) Henri Bergson, quien en 1934 formula su concepción del *Homo faber*: “la esencia del hombre es crear material y moralmente, fabricar cosas y fabricarse él mismo. *Homo faber*, tal es la definición que proponemos”; c) en 1938 Huizinga publicó *Homo ludens*, en el que señala que, “si se analiza hasta el fondo asequible el contenido de nuestras acciones, es fácil tropezar con la idea de que todo comportamiento humano es mero juego”, con lo que el ser humano viene a ser un *Homo ludens*; d) el planteamiento de Viktor Frankl, quien “contrapone a la idea de *Homo faber*, que actúa en función del éxito, la idea del *Homo patiens*, que vive en función de la plenitud humana, dentro de la cual necesariamente ha de haber la aceptación del fracaso”; y e) la propia tesis de García Hoz, que concibe a la persona como un *Homo gaudens*: “Si el designio de caracterizar al hombre por una disposición relevante ha llevado a utilizar las expresiones que en párrafos anteriores se han indicado, viendo en la alegría la vivencia de la posesión o la esperanza de un bien, y mirando así mismo las especiales vinculaciones que tiene con la actividad y con las relaciones personales, podemos diseñar la imagen del hombre como sujeto definido por su capacidad para encontrar la alegría y hablar de él como *Homo gaudens*. La aspiración a la alegría y la capacidad de alcanzarla son cualidades propias de la naturaleza humana. En ellas está la razón de que la alegría pueda servir para caracterizar al hombre frente a otros seres” (1998).

tado, una situación del educando que sería diferente a la situación o estado antes de que enfrente o experimente el proceso educativo. Pone énfasis en que el educando ya tiene por la generación lo que esencial o sustancialmente lo define como ser humano y se encuentra, antes de la acción educativa, en otro estado al que la educación contribuye a superar. García Hoz, en el ya clásico texto de teoría de la educación personalizada, *Del fin a los objetivos de la educación personalizada*, también se apoya en esta definición que destaca Millán-Puelles; sin embargo sustituye la palabra hombre por persona, pues esta, en su opinión, significa tanto la dignidad del ser humano como, al mismo tiempo, la realidad concreta de cada ser humano (García Hoz, 1995).

Desde esta perspectiva, el fin del proceso educativo, tal como lo subraya el autor de *La formación de la personalidad humana* (Millán-Puelles, 1989), es lograr que la persona sea virtuosa. Ahora bien, ¿cómo educar en las virtudes? Desde luego, no se llega a las virtudes por un camino de simple voluntad ni en breve tiempo. El trabajo educativo implica ayudar a los niños y jóvenes que se están educando a que descubran sus facultades, a que puedan reconocer y sorprenderse por la realidad, de tal forma que despierte su interés por aprender y por educarse a sí mismos. Esto es lo que también se denomina formación. En este preciso sentido, Jacques Maritain pone énfasis en esta manera de plantear el fin de la educación: “de modo que la primera finalidad de la educación es formar al hombre, o más bien, guiar el desenvolvimiento dinámico por el que el hombre se forma a sí mismo y llega a ser un hombre” (en Millán-Puelles, 1988, p. 56).

Lo que está de fondo en el concepto de formación no es ni más ni menos que la posibilidad o, quizás deberíamos afirmar, la necesidad de vivir como personas: formarse significa aprender a vivir bien, sostiene Ricardo Yepes (1998). En su fundamentación desde la antropología filosófica, Yepes explica que este ha sido el ideal de todo el humanismo clásico y que, de hecho, una persona bien formada vie-

ne a ser una persona culta, porque ser culto es algo más que haber pasado por estudios superiores y dominar una técnica profesional. Ser culto es saber hablar, ser dueño de sí mismo, compartir intereses, asumir tareas, ejercer derechos, ser buen amigo, entre otras tantas características.

Una manera de comprender el trabajo educativo es, en consecuencia, como formación, puesto que la actividad educativa busca que la persona llegue a ser persona en plenitud. En concreto, y siguiendo en esta observación a García Hoz, “quizá sea más significativo sustituir la palabra educación por la de *formación* que, significando esencialmente lo mismo, lleva más directamente a la idea de modificación profunda de la persona humana” (1988, p. 173). Vale la pena tener presente que esta concepción acerca de la educación tiene una raíz antigua, que viene al menos del siglo V a. C., asociada al vocablo *paideia*. Platón, por ejemplo, atribuye a la educación el propósito de modelar el carácter del ser humano (1997, 377 a-b).

Incluso desde algo antes del siglo V a. C., en la filosofía y cultura griega, con el concepto *paideia* se apuntaba a que el proceso educativo era una actividad permanente en la vida, a la vez que significaba la formación de los ciudadanos (Redondo *et al.*, 2015). Adentrándonos en la etimología de la palabra, cabe notar que el concepto de *paideia*

...integra aspectos diversos, relacionados con términos actuales como “cultura”, “literatura”, “crianza”, “instrucción”, “formación”, “educación”, pero sin identificarse en exclusiva con ninguno de ellos. No obstante, en la cultura griega se entiende por sobre todo por paideia, según la interpretación de Jaeger, el ideal de formación, los ideales educativos. Desde este punto de vista, paideia significa, en sentido estricto, “formación”; es decir, “modelación del hombre completo de acuerdo con un tipo fijo”; o lo que es lo mismo, la paideia consiste en un proceso de transformación de carácter personal, basado “en el conocimiento reflexivo de una forma

natural y última, fundamental e idéntica, de la vida humana". (p. 137)

Werner Jaeger, autor en quien los autores de la *Introducción a la historia de la educación* (Redondo et al., 2015) se apoyan en esta comprensión de la *paideia* griega, especifica aún más la noción de formación, apuntando que con ella la educación se la puede entender como un "proceso de construcción consciente" (Jaeger, 1998, p. 11). De esta forma, se correlaciona el término griego *paideia* con el alemán *Bildung* (formación, configuración). *Bildung*, plantea Jaeger, permite comprender que, al hacer consciente la idea de educación, la *paideia* de los griegos hace referencia al significado de la palabra cultura y reúne en sí misma las nociones de formación y ser formado.

Así, el proceso educativo no puede ser entendido como un desarrollo meramente instruccional. Es conveniente advertir que podemos encontrar casos, excepcionalmente, en los que, para referirse a la educación, se use el concepto instrucción, pero asignándole a este una extensión mucho mayor que la sola actividad referida a proporcionar conocimientos. En esta dirección podemos mencionar, a modo de ejemplo, a Gabriela Mistral. En efecto, tal como lo ha investigado Alfredo Gorrochotegui, la educadora y poetisa chilena le asignaba a la instrucción las características de lo que se entiende por formación (2022). Para Mistral, tal como lo muestra el profesor Gorrochotegui al analizar tres textos y tres momentos en que le correspondió dirigir centros educativos femeninos, el propósito de educar fue el de proveer buena formación. En el análisis de los textos apuntados por el académico—caso en que instrucción tiene el sentido de formación—,

...se puede notar el interés que tenía Mistral por elevar la dignidad de la mujer de su tiempo, y la claridad con que la veía como un ser con los mismos talentos del hombre para la ciencia y el progreso. Criticó con fuerza y vehemencia la instalada idea de que la mujer solo requería una educación muy elemental, pensándose,

con esto, que era suficiente para la tarea doméstica. Al contrario, su convicción era clara: la mujer requería formación, porque eso la realizaba frente a un mundo solo dirigido y hecho por hombres. (p. 180)

En gran medida, entender educar como acción de formación significa, ante todo, un tiempo de modelación de humanidad. Es un proceso de formación del *ethos*, esto es, del carácter, de la forma de ser de quien se educa. La instrucción está implicada en la educación, pero esta es mucho más que recibir instrucción, ya que es necesario que concurra en este acto la voluntad del educando, dando vida de esta forma al proceso que llamamos enseñanza (Naval, 1994).

Ahora bien, en nuestra opinión, la formación humana, bajo el prisma de la filosofía de la educación se constituye, en lo esencial, a partir del conocimiento, descubrimiento y aprendizaje de tres propiedades de la realidad: la verdad, el bien y la belleza. Estos tres valores de la realidad vendrían a configurar la base de un adecuado proceso formativo. En efecto, a diferencia de lo que ocurre en una visión educacional enfocada al desarrollo de habilidades o competencias, tan de moda en estos días, el ser humano íntegro se pone en la mejor perspectiva de la que es capaz cuando el trabajo educativo se desplaza por la vía de la verdad, el bien y la belleza. De este modo es como se orienta el carácter a un estado de virtud.

Cuando la actividad educativa asume el propósito de que los educandos logren desenvolverse fluidamente por el campo de las virtudes, entonces lo que acontece es que la libertad aspira a alcanzar su mejor nivel, es decir, aquello que es lo coherente con su propia naturaleza. MacIntyre lo expresa de una manera interesante. Señala que la virtud consiste en lograr la vida buena (1987)², definición que le imprime una dinamicidad intrínseca a la noción "estado de virtud". En suma, "lo que se persigue al educar es, pues,

² El autor escocés utiliza la expresión *vida dedicada a buscar la vida buena*, para enfatizar que la felicidad no es un momento estático, sino que se trata de un proceso continuo.

suministrar al hombre el estatuto por el que se halle habitualmente inclinado a la viviente y libre aceptación, con hechos, de esa naturaleza que en tanto que hombre le conviene” (Millán-Puelles, 1989, p. 61).

Entonces, para alcanzar el fin de la educación, que no es otra cosa que avanzar en la perfección de la que es capaz nuestra naturaleza, el trabajo educativo se sustenta en los elementos trascendentales de la realidad mencionados: verdad, bien y belleza. Veamos.

La verdad, el bien y la belleza

Por una parte, importa reconocer que una educación disociada de la verdad privaría a los educandos de una referencia objetiva para discernir el bien, lo justo o lo correcto, respecto de lo que no lo es, porque el camino de la ética y el desarrollo de las virtudes supone precisamente la dirección de la verdad hacia el bien. En el continuo del trabajo educativo, la verdad nos va poniendo por delante la realidad y acerca la coherencia respecto de lo posible (A. Llano, 2000). Así, en la búsqueda de la verdad, el período de formación educativa va poniendo en perspectiva toda la realidad. El educando puede, en esta situación, enfrentar la realidad sin temor a conocer más y mejor. Como bien lo expresara el filósofo Alejandro Llano, “quien busca la verdad no pretende seguridades. Todo lo contrario: intenta hacer vulnerable lo ya sabido, porque pretende siempre saber más y mejor. Y, paradójicamente, es esta apertura al riesgo la que hace, en cierto modo, invulnerable a la persona, porque ya no están en juego sus menudos intereses, sino la patencia de la verdad” (p. 11). Es por medio de esta búsqueda de la verdad que se nos hace patente el descubrimiento y aprendizaje moral, puesto que la virtud, en expresión de Alejandro Llano, es la ganancia en libertad que se obtiene una vez que se orienta toda la vida hacia la verdad. La virtud viene a ser entonces el rastro que deja en cada persona la tensión hacia la verdad como ganancia antropológica, es decir, como perfección de la persona (2000).

Planteado desde la perspectiva ética del educador, es necesario señalar que ayudar a los edu-

candos a descubrir o encontrar la verdad es algo ineludible. Leonardo Polo expresa muy bien este principio práctico de la educación afirmando que, si uno se encuentra con la verdad y se la transmite inmediatamente al niño, lo ayuda “a ver que existen realidades que necesariamente son de determinada manera y no de otra, y que en esto consiste la verdad. Al manifestarle el significado de la verdad, ésta adquiere sentido para él, y puede llevarla a la práctica desde el punto de vista de la veracidad” (2007, p. 163). El trabajo formativo de un acto educativo implica ayudar a los educandos a que descubran la verdad y se relacionen con ella de una forma sustancial. En palabras de Polo, es algo propiamente humano buscar la verdad, encontrarse con ella, enamorarse de ella (2007) y realizarse a partir de ella (1996b).

De esta forma, que una cultura humanizadora logre situar su propósito en el bien común, en el bien de las personas, depende de que antes se haya logrado en los ciudadanos la mejor imbricación formativa respecto a la verdad y la bondad. Es así como, además, el educando sitúa su libertad de una manera recta y permanente (Millán-Puelles, 1989). Ahora bien, cabe preguntarse cómo es que la educación logra esta ayuda para que el educando articule adecuadamente la verdad y lo que es bueno. Para responder a este interrogante, en primer lugar, es necesario especificar que la educación ayuda o prepara al educando para que pueda actuar correctamente, pues “el objetivo de la educación no es, formalmente, que el hombre actúe bien, sino que esté capacitado para ello” (Millán-Puelles, 1989, p. 74). Es oportuna esta aclaración, puesto que no da lo mismo afirmar que la actividad educativa garantiza que los educandos actuarán bien a señalar que ella es una actividad que ayuda a los educandos para que estos puedan actuar bien.

En segundo lugar, es conveniente tener presente que ser libre en un marco operativo, esto es, en el ámbito de la acción, implica necesariamente para la persona humana la concurrencia de la verdad con el bien. La persona conoce y descubre la realidad, lue-

go toma decisiones para actuar libremente en relación con los fines (bienes) que la impulsan a actuar. También resulta conveniente observar que, en esta forma de crecer, cada persona se va formando sus convicciones (Innerarity, 1992), a la vez que va desarrollando su libertad moral (Millán-Puelles, 1995), y luego se le puede y debe exigir adhesión al bien (Spaemann, 1989). Aquí es donde precisamente se aprecia una de las dimensiones más prácticas del fin educativo, pues esta actividad consiste en ayudar a que las decisiones que toma la persona y la puesta en acción que esta define sean en coherencia con nuestra naturaleza. Millán-Puelles advierte al respecto que,

...si el hombre específicamente se caracteriza por la libertad que tiene, hay que concluir que solamente poseemos –en tanto que hombres– nuestra naturaleza, en la medida en que libremente la tenemos, o, lo que es igual, si la aceptamos libremente [...] [entonces] de un modo positivo, la educación es la actividad encaminada a la conformación de la libertad humana con nuestras propias exigencias naturales. (1989, p. 62)

Así, la educación nos ayuda a confirmar nuestra libre naturaleza y a evitar que nos equivoquemos, que fallemos³. Por el contrario, una educación cuyas nociones de lo que es verdadero y bueno son nulas, ambiguas o tergiversadas es indicadora de una sociedad que experimenta una crisis ética abismal (MacIntyre, 2002). También una sociedad de ese tipo vendría a transformarse en lo que podemos denominar deshumanización, porque en este tipo de “educación” solo se perjudicaría, se dañaría, la capacidad de tomar correctas decisiones y actuar adecuadamente.

Por cierto, la definición que hemos desarrollado tiene sentido en una definición realista de hombre

³ En este aspecto, conviene hacer notar que la filosofía realista de Santo Tomás de Aquino pone énfasis en que la vida humana, conforme a su libertad, es dinámica, siempre en vistas al último fin, y constituye de esta forma una perspectiva antropológica teleológica (1989, II, q. 55, A 1, pp. 421-422).

y sociedad. En este sentido, Millán-Puelles apunta que una filosofía con esta premisa teórica reconoce que hay realidades independientes de nuestro pensar y querer; también afirma que es posible conocer algunas dimensiones de la realidad. Desde una perspectiva práctica, este tipo de filosofía entiende que lo aceptado en el plano teórico se puede practicar (Millán-Puelles, 2007). De esta forma, la filosofía realista supera la dicotomía entre la objetividad y la subjetividad. Para el racionalismo moderno, tal como sostiene Alejandro Llano, siguiendo en esta fundamentación a MacIntyre, la subjetividad desplaza la posibilidad de una realidad objetiva y, por tanto, descarta que la verdad venga de la adecuación del entendimiento con la realidad; más bien se apoya en las preferencias personales y percepciones subjetivas para establecer lo que sea verdadero, dejando el progreso moral y el desarrollo de la virtud en un campo vacío, situación muy diferente a la que se desprende de la filosofía realista propia de la ética clásica (A. Llano, 2000). Como bien plantea Spaemann, “el educador tiene ante sí la tarea de introducir al niño en la realidad que está frente a él y es independiente de él” (1987, p. 44).

Siguiendo el pensamiento de Aristóteles, la persona que obedece a la verdad, afirma Alejandro Llano, pone en ejercicio la verdad práctica y se conduce de acuerdo con una perspectiva teleológica u orientada a los fines. En esa forma de actuar, entonces, explicita el filósofo español, encuentra

...sentido la libre dinámica del autoperfeccionamiento y, en definitiva, el ideal de la vida buena, de la vida lograda, de la vida auténtica o verdadera. Dando un paso más, se puede decir que el concepto de verdad práctica, central en la ética de inspiración clásica, sólo es posible si la libertad no se contrapone a la verdad. La oposición de la libertad a la verdad –como lo subjetivo a lo objetivo– se enreda en el pseudoproblema de la falacia naturalista y conduce a un dualismo antropológico –a una escisión entre la mente y el cuerpo– que arruina toda fundamentación realista de la ética. (A. Llano, 2000, p. 12)

Este es un punto central en lo que a los fines de la educación se refiere, puesto que lo que se busca es que los educandos reciban la suficiente formación para que actúen en coherencia y objetividad con la naturaleza humana a través de la verdad práctica. ¿Cómo lograrlo?

Al respecto, y en acuerdo con la definición del fin educativo que hace Santo Tomás, y que ya hemos mencionado, es preciso señalar que el estado de virtud refiere a las virtudes morales y, en particular, a la prudencia (Millán-Puelles, 1989). Es esta virtud, específica Santo Tomás, la que discurre respecto de las decisiones y las cosas que hay que hacer en la vida concreta (I-II, q 58, a. 4), iluminando a todas las demás virtudes. Una acción humana moralmente buena implica la concurrencia de las virtudes morales y la iluminación de la recta razón (prudencia). Sin esta última, la elección para actuar sería insuficiente (I-II, q 58, a. 4 ad 3).

La prudencia es el objeto central en el fin educativo, porque ella ilumina a todas las demás virtudes y, como tal, participa de la luz intelectual, ayudando con eficacia a discriminar entre distintos tipos de bienes y haciendo posible ordenarlos y jerarquizarlos (Calvo, 2003). Es también una función crucial de la prudencia, para la orientación de una vida buena, el ser la virtud que conecta esencialmente los planos teórico y práctico de la verdad (Pieper, 1980). Es, por tanto, una virtud intelectual y ética. En suma, “educar la prudencia es lograr en el hombre el *status virtutis* de que habla Santo Tomás, en la medida en que únicamente a través del desarrollo y perfeccionamiento de aquélla puede lograrse que las semillas de la virtud moral, connaturales a nuestro ser, germinen y den fruto cada vez más granado y abundante” (Millán-Puelles 1989, p. 86). Por cierto, a fin de lograr eficacia en el proceso educativo (formativo) de la prudencia, resulta de toda lógica que ello se lleve a cabo atendiendo en concreto a cada una de las partes que dicha virtud implica. De acuerdo con el propio Tomás de Aquino, esta virtud se distingue por algunas propiedades esenciales (Pieper, 2000;

García López, 1986), pero también existen ciertas acciones y hábitos que perjudican su recta operación (Sallés, 1999). Ambas dimensiones son pertinentes de abordar en un proceso formativo.

Por otra parte, cuando la educación prescinde de la íntima vinculación entre la verdad y el bien con la belleza, se dificulta enormemente la capacidad para que los educandos puedan distinguir lo natural respecto de lo superficial o de lo artificial, porque, como bien sostuvieron los antiguos pensadores, la belleza ilumina la realidad: es el esplendor de la verdad. Aristóteles da cuenta de ello al describir los componentes curriculares que tendría que tener la educación para cumplir con el fin que le es propio (Política, 1983, 1338b-1342b). Así, por ejemplo, en ese *curriculum* era imprescindible el cultivo de la poesía y la música, porque con esa formación se lograba, en gran medida, restablecer la unidad originaria de la educación espiritual; era posible asimismo formar a un tiempo a la persona individual, moral y estéticamente, y mostrar con hechos al alumno que la verdad, el bien y la belleza son inseparables (Redondo *et al.*, 2015).

Desde esta perspectiva, en educación, cuando hablamos de la belleza como de una propiedad trascendental de la realidad, apuntamos a lo más profundo del ser y no a la superficialidad. De igual modo, unida a la verdad y el bien, la belleza expande toda la libertad de que es posible la naturaleza humana y abre la puerta de la madurez personal. Y, además, conviene tener presente que la auténtica belleza nos mueve desde el asombro hasta la contemplación, condiciones necesarias para que acontezca la educación. Aristóteles explica muy bien que el asombro es el punto inicial del saber (1987, 980a y ss.) y que la contemplación nos distingue como seres capaces de un elevado nivel de vida humana (1985a, X, 7 y IX, 9). Cabe mencionar que, si bien hay referencias previas en el ámbito de la filosofía, es precisamente Aristóteles quien en el pensamiento antiguo ha expuesto y fundamentado lo clave que resultan ser el asombro y la contemplación en la

vida humana. Jaeger da cuenta exhaustiva de esto en un texto dedicado al estudio de Aristóteles (Jaeger, 1992). Con todo, lo que ahora nos importa es notar que esta capacidad la empezamos a desarrollar desde bien pequeños.

Crecimiento interior y formación de hábitos

En efecto, como puntualiza Catherine L'Ecuyer,

... si nos fijamos bien, constatamos que los niños pequeños tienen un sentido del asombro realmente admirable y sorprendente ante las cosas pequeñas, los detalles que forman parte de lo cotidiano. El ruido que hace el papel de empaque de un regalo, la espuma del baño que se les queda pegada a los dedos, las cosquillas que hacen las patitas de una hormiga en la palma de la mano, lo brillante de un objeto encontrado en la calle. Este sentido del asombro del niño es lo que le lleva a descubrir el mundo. Es la motivación interna del niño, su estimulación temprana natural. (2020, p. 21)

Una forma de poner énfasis en la admiración es tener presente que con ella las personas manifestamos interés por la realidad. Interesarnos por la realidad y descubrir realidades interesantes es una expresión viva de que nos estamos educando⁴.

Las educadoras y profesores deben saber dar cabida a esta motivación comprendiendo que los niños, especialmente los menores, no están buscando certezas, aunque sí se encaminan por el reconocimiento, descubrimiento y comprensión de la realidad. “Cuando nuestros hijos –especifica L'Ecuyer– de dos, tres o cuatro años nos bombardean con preguntas que nos parecen ilógicas, no piden ni reclaman respuesta. No quieren cambiar el orden establecido de las cosas. Es su manera de admirarse ante una realidad que es, pero... que sencillamente podría *no haber sido*” (2020, p. 30). Es interesante advertir

que esta característica del asombro, como lo explica Pieper (1983), no apunta a producir la duda, sino a despertar el conocimiento de que el ser, en cuanto ser, es incomprensible y misterioso.

Así, el fin de la educación, esto es, la perfección o realización de la que es capaz nuestra naturaleza (L'Ecuyer 2021; García Hoz 1988), supone transitar adecuadamente por la búsqueda de la verdad, el bien y la belleza, porque en definitiva estos fundamentos apuntan al crecimiento interior de cada educando para llegar a estar en condiciones de vivir en libertad.

Conviene tener presente que, entendido así, el fin de la educación no es al mismo tiempo el final de la vida. Más aún, según como hemos entendido el concepto de educar, es apropiado sostener que el fin de la educación es la posición inicial para vivir conforme a nuestra naturaleza, pues “la perfección o plenitud de ser, término de la actividad educativa, no es un punto de llegada para el hombre, sino más bien un punto de partida, únicamente desde el cual nos es posible una conducta verdaderamente humana” (Millán-Puelles, 1989, p. 64).

Como despegue al tránsito educativo, el asombro es el impulso que desde dentro generamos para lanzarnos hacia la verdad, el bien y la belleza, proceso y costumbre que iniciamos desde una edad bien temprana. “El asombro es el deseo para el conocimiento. Ver las cosas con ojos nuevos permite quedarnos prendados ante su existencia, deseando conocerlas por primera vez o de nuevo” (L'Ecuyer, 2020, p. 31). Si lo vemos con un poco más de detalle, por ejemplo, con niños que asisten a un jardín infantil, advertiremos que ellos no dan las cosas por supuestas, sino que, más bien, lo asimilan como un relato, como que la realidad en general les es regalada (L'Ecuyer, 2020). Catherine L'Ecuyer profundiza un poco más:

Este pensamiento metafísico es propio de la persona que constata que las cosas son, pero podrían no haber sido. Somos –el mundo es– contingentes. Si dejamos de existir, el mundo

4 Para una explicación profunda del interés, con la referencia a los fundamentos antropológicos que lo sustentan y a los alcances éticos que tiene educar en el interés, ver Leonardo Polo (2007).

sigue ... Sin embargo, participamos de algo más grande... el mecanismo natural del asombro es precisamente lo que nos permite trascender de lo cotidiano y llegar a ello. Y consecuentemente, nos lleva a una actitud de profunda humildad y agradecimiento. (p. 31)

Además, podríamos añadir, siguiendo la explicación que Aristóteles brinda en *La Retórica*, que conviene tener presente que no pocas veces del asombro proviene la alegría (1985b).

En esta perspectiva antropológica, entonces, se comprende que el asombro no es un artifice externo a la persona, sino que es una propiedad que tenemos desde que somos niños (L'Ecuyer 2020). Al mismo tiempo, resulta oportuno señalar que el asombro activa la integridad de nuestras facultades y nos pone en movimiento respecto a lo máximo que podríamos crecer, pues “¿qué nos mueve a conocer? ¿La inteligencia o la voluntad? ¿O el interés derivado de las necesidades básicas? ¿O las emociones? Es la persona entera la que conoce con su inteligencia, su voluntad y sus emociones. El asombro no da nada por supuesto, nos lleva a preguntar, a buscar explicaciones, a identificar las causas, a encontrar el sentido escondido” (L'Ecuyer, 2021, p. 311). En el asombro, los niños y los jóvenes y nosotros mismos nos planteamos acerca de las razones o fundamentos de algo, también por su finalidad o propósito. Por esto es que los grandes filósofos han señalado que el asombro es el inicio del pensar y ocupa, por tanto, un lugar preeminente en el trabajo educativo.

En suma, el trabajo educativo no puede dejar de considerar lo importante que es suscitar, provocar o estimular en los estudiantes el asombro. La capacidad de asombro está íntimamente ligada al conocimiento de la realidad y, por ello, a la verdad, el bien y la belleza.

Dicho en términos negativos o privativos, si la educación prescindiera de la verdad, el bien y la belleza como los fundamentos y el marco de su propósito para la formación de la ciudadanía, en esta si-

tuación se estarían anulando características propias y distintivas de la persona humana: la extensión de crecimiento interior, nuestra libertad, la capacidad de evolución moral y la configuración de una vida con sentido trascendente. En simultáneo, es necesario hacer notar que, privada de educación o recibiendo mala educación, la persona se degrada. Como la persona es un ser libre, puede crecer, pero también degradarse, y ello depende de la trayectoria con que se conduzca en la práctica (Polo, 1996a).

Así, procurar la práctica habitual en los trascendentales de la realidad es un objetivo ineludible e inexcusable en el quehacer educativo. Solo de esta forma se alcanza el estado en virtud, condición que nos permite actuar con garantía de firmeza interior para lograr ser coherentes con lo que somos (Polo, 1996b). Además, en esta disposición es cuando alcanzamos a ser más libres, porque en gran medida es cuando manifestamos la característica trascendental de nuestra libertad. Siguiendo en esta observación a Millán-Puelles, Barrio Maestre especifica que por esta razón el trabajo educativo ha de presentar modelos buenos de actuar a los educandos, preparándolos para la vida, para la vida en sociedad, sin pretender neutralidad en la esfera de los valores morales y sociales: “debe ofrecer actitudes y valores, pero eso no puede hacerse desde una olímpica e imposible neutralidad, sino proporcionando criterios de actuación y valoración, pautas concretas de conducta, valores que han sido ejemplarmente encarnados por algunas personas de quienes la raza humana, en ciertos aspectos puede sentirse deudora y orgullosa” (1994, p. 540). Si se presta atención, en esto consiste precisamente la formación.

Vale la pena tener presente que, dado que las virtudes son precisamente hábitos, el fin educativo no puede menos que proponerse que los educandos alcancen una conducta de crecimiento más permanente que episódica o fragmentaria, porque, en gran medida, en este desarrollo práctico de la vida se pone en perspectiva ni más ni menos que la felicidad. De esta manera, y tal como ya lo había plan-

teado Aristóteles, la formación íntegra de la persona es el camino y la forma para ser feliz (Calvo, 2003). Además –señala Calvo–, en este punto es oportuno tener presente que los griegos en general entendían que la búsqueda de la felicidad era un asunto serio y por eso “había que educar para ella; entendían que la felicidad se refiere a la totalidad de la vida: tiene que ver, no con situaciones ocasionales, sino con el *modo de vida* que uno lleva, no con acontecimientos puntuales, sino con *la vida entera*” (p. 11). Al mismo tiempo, este trabajo de formación personal va haciendo posible desarrollar una disposición más amable con las normas que nos orientan a actuar de un modo específico o a evitar ciertas conductas. Comentando a Tomás de Aquino, Leonardo Polo señala que la persona que no es virtuosa cumple normas a regañadientes, le cuesta cumplir con las reglas, mientras que quien es virtuoso las cumple con facilidad porque entiende que “en rigor, las normas son para la libertad” (1996a, p. 114).

De hecho, el mayor crecimiento del que es capaz la persona humana es precisamente en hábitos. Leonardo Polo lo describe de esta forma: “la adquisición de hábitos constituye la última fase, la más alta e intrínseca del crecimiento humano, porque los hábitos son perfeccionamientos de las facultades superiores, es decir, de la inteligencia y de la voluntad” (2007, p. 59). Desde esta perspectiva se puede entender una dimensión fundamental en la formación personal, a saber: el desarrollo de la vida interior que se logra en un estado de virtud. Este logro abre la puerta de lo que algunos autores modernos llaman autorrealización. A la autorrealización, como estadio superior, Ken Robinson (2018) adiciona, en particular, que en este estado de vida uno puede encontrar su “elemento”. Y, en específico, le atribuye a la educación el ser una vía fundamental para realizarse y tomar buenas decisiones y con ello ayudar a los niños a convertirse en las personas que pueden llegar a ser. No obstante, la vida interior implica una fundamentación antropológica y ética, algo más profunda que lo sugerido por el investigador británico.

Jacques Leclercq, por ejemplo, entiende la vida interior como una actitud fundamental de la vida moral y destaca sus propiedades trascendentes, que permiten dimensionar lo clave que resulta en el logro del quehacer educativo. En efecto, para Leclercq la vida interior entraña dos tiempos: la reflexión y la contemplación (1960). Son estos tiempos los que nos permitirían lograr la madurez suficiente para mirar la existencia y la vida humana con una perspectiva de trascendencia, donde la libertad puede encontrar su culmen en la apertura a los demás y respecto de la Persona Infinita. Esta condición existencial y vital emerge precisamente desde el resplandor de la vida interior. Otra forma de poner en perspectiva el valor de la vida interior respecto al crecimiento interior y al desarrollo de virtudes es a través de la observación de John F. Crosby, quien plantea que en la persona hay una interioridad objetiva y otra subjetiva. La primera corresponde en cierto sentido a la subjetividad de los actos intencionales, mientras que la segunda es la que acontece cuando nos convertimos, nosotros mismos, en objeto de nuestros actos, como ocurre al recordar un episodio pasado, el cual interpretamos formulando juicios de valor sobre él. Desde este punto de vista, la plenitud humana exige ambos aspectos de la vida interior, para abrir la existencia desde ahí a la trascendencia de la infinitud (Crosby, 1996). Es desde la apertura libre desde donde la vida interior expresa su mayor posibilidad de incidir en el florecimiento personal, porque la libertad no se trata tanto de liberarse de alguna especie de coerción, como de una decisión reflexiva puesta en operación, en conducta. Esta es una forma madura de concebir la libertad (C. Llano, 1998). Vale la pena notar que en esta fase de madurez la libertad es menos una disposición psicológica y pasa a comprenderse más bien como libertad moral. Así, la vida práctica, el crecimiento personal, va consistiendo en orientarse libremente al bien correspondiente a nuestra naturaleza (Alvira, 1985). Creemos para mejorar.

David Isaacs, estudioso de las virtudes y de su aplicación práctica en el contexto educativo, también pone énfasis en que es necesario conocerse suficien-

temente bien para desarrollar la intimidad y hacer posible, de este modo, el desafío humano de poder mejorar. La mejora personal, o lo que denomina Isaacs el desarrollo de mejora del ser irreplicable de cada uno, implica desde su perspectiva tres pasos: autocoñocerse para autopoñerse para entregarse (1994).

En consecuencia, la dimensión profunda de la vida interior no consiste en una especie de encierro de sí mismo. Es, ante todo, un volcarse sobre sí mismo, para luego manifestar la propia condición de deseo abierto –libre– hacia los demás y hacia lo más alto.

Así entendido, el crecimiento y virtud de los educandos se hacen patentes cuando estos están en condiciones de responder con claridad las grandes preguntas: ¿quién soy?, ¿de dónde vengo?, ¿a dónde voy?, etc. (Cardona, 2005). Por cierto, las preguntas existenciales y de sentido son solo una parte de toda la riqueza que emerge de la vida interior (Frankl, 2001), pues también de esta condición brotan las interrogantes trascendentes que hacen fluir la vida espiritual (Nouwen, 1994). Lograr esta fase de crecimiento y virtudes es el fin de la educación.

Referencias

Alvira, T. (1985a). *Naturaleza y libertad*. Eunsa.

Aristóteles (1983). *La política*. Centro de Estudios Constitucionales.

Aristóteles. (1985a). *Ética a Nicómaco*. Centro de Estudios Constitucionales.

Aristóteles. (1985b). *La Retórica*. Centro de Estudios Constitucionales.

Aristóteles. (1987). *Metafísica*. Gredos.

Barrio Maestre, J. M. (1994). Libertad trascendental y educación. Sobre el modelado en educación. *Anuario Filosófico*, 27, 527-540. <https://doi.org/10.15581/009.27.29856>

Calvo Martínez, T. (2003). ¿Por qué y cómo educar? Paideia y política en Aristóteles. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 30, 9-22.

Cardona, C. (2005). *Ética del quehacer educativo*. Rialp.

Conclusión

Al concebir la educación fundamentalmente como *formación*, el trabajo educativo, especialmente en el ámbito escolar, tiene el fin de ayudar, con eficacia, a que los estudiantes alcancen la plenitud de su ser personal, lo que compromete el ámbito del crecimiento interior y el de las virtudes. Vale la pena destacar que en este proceso podemos reconocer al menos los siguientes propósitos prácticos del quehacer pedagógico: a) la actividad pedagógica tiene que desafiar e inspirar a los alumnos para que se sorprendan con la realidad y también para que despierten su interés por aprender y formarse a sí mismos; b) formar supone educar el carácter en torno a la verdad, el bien y la belleza; c) la formación busca que los educandos desarrollen virtudes para que vivan en coherencia con sus fines existenciales; d) la formación puede ser bien entendida como una transformación personal, esto es, como un proceso de personalización, de crecimiento personal; e) la educación se orienta al crecimiento profundo de la vida interior.

- Crosby, J. F. (1996). *La interioridad de la Persona Humana*. Encuentro.
- Frankl, V. (2001). *El hombre en busca de sentido*. Herder.
- García Hoz, V. (1995). *Del fin a los objetivos de la educación personalizada*. Rialp.
- García Hoz, V. (1988). *Pedagogía visible y educación invisible. Una nueva formación humana*. Editorial Quinto Centenario.
- García López, J. (1986). *El sistema de las virtudes humanas*. Editora de Revistas.
- Gorrochotegui, A. (2022). La formación de la mujer en Gabriela Mistral: un breve análisis en torno a tres textos publicados entre 1903 y 1923. *Escritos*, 30(65), 164-182. <https://doi.org/10.18566/escr.v30n65.a01>
- Innerarity, D. (1992). *Libertad como pasión*. Eunsa.
- Isaacs, D. (1994). *La educación de las virtudes humanas*. Eunsa.
- Jaeger, W. (1992). *Aristóteles*. Fondo de Cultura Económica.
- Jaeger, W. (1998). *Paideia*. Fondo de Cultura Económica.
- Leclercq, J. (1960). *Las grandes líneas de la filosofía moral*. Gredos.
- Llano, A. (2000). El valor de la verdad como perfección del hombre. *Cuadernos de Anuario Filosófico*, 103.
- Llano, C. (1988). *Las formas actuales de la libertad*. Trillas.
- L'Ecuyer, C. (2020). *Educación en el Asombro*. Plataforma.
- L'Ecuyer, C. (2021). *Conversaciones con mi maestra*. Planeta.
- MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Crítica.
- Millán-Puelles, A. (2007). *Ética y realismo*. Rialp.
- Millán-Puelles, A. (1989). *La formación de la personalidad humana*. Rialp.
- Millán-Puelles, A. (1995). *El valor de la libertad*. Rialp.
- Naval, C. (1994). Sobre la noción de formación. *Anuario Filosófico*, 27, 613-624. <https://doi.org/10.15581/009.27.29873>
- Nouwen, H. (1994). *Abriéndonos. Los tres movimientos de la vida espiritual*. Guadalupe.
- Platón (1997). *La República*. Eudeba.
- Pieper, J. (1980). *Las virtudes fundamentales*. Rialp.

Pieper, J. (1983). *El ocio y la vida intelectual*. Rialp.

Pieper, J. (2000). *La fe ante el reto de la cultura contemporánea*. Rialp.

Polo, L. (2007). *Ayudar a crecer, cuestiones filosóficas de la educación*. Eunsa.

Polo, L. (1996a). *Ética. Hacia una versión moderna de los temas clásicos*. Unión Editorial.

Polo, L. (1996b). *La persona humana y su crecimiento*. Eunsa.

Redondo, E. (coord.). (2015). *Introducción a la historia de la educación*. Ariel.

Robinson, K. (2018). *Tú, tu hijo y la escuela*. Penguin Random House.

Sallés, J. F. (1999). La virtud de la prudencia según Tomás de Aquino. *Cuadernos de Anuario Filosófico*, 90.

Santo Tomás de Aquino. (1989). *Suma de Teología*, I-II. BAC Maior.

Spaemann, R. (1987). *Ética. Cuestiones fundamentales*. Eunsa.

Spaemann, R. (1989). *Lo natural y lo racional*. Rialp.

Yepes, R. (1998). La persona y su intimidad. *Cuadernos de Anuario Filosófico*, 48.