



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

TESIS DE DOCTORADO

**EL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN EN EL
PENSAMIENTO DE FRANCISCO RUIZ SÁNCHEZ**

**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
(MODALIDAD PERSONALIZADA)**

Nombre del Tesista: María Elisa Di Marco

Director: Rodolfo Mauricio Bicocca

Codirectora: Hilda Difabio de Anglat

Mendoza, 2019

*A mis tres hijos que volaron al cielo,
de quiénes entendí que aquí se trata, sobre todo, de amar...*

AGRADECIMIENTOS

Mucho tendría para agradecer... La Providencia Divina que viste a los lirios del campo y da el alimento a las aves, ha guiado cada uno de mis pasos para poder iniciar y concluir esta investigación; a Ella y a la Madre del Cielo va mi primer agradecimiento.

Luego puedo decir que agradezco eternamente a mis padres (Rubén y Liliana). De mi padre aprendí el esmero y la dedicación por el trabajo y de mi madre la Fe y la fortaleza (sobre todo en la adversidad). Mucho de este trabajo es deuda de lo que han forjado conmigo desde la infancia. También a Noelia y a Fabricio (mis hermanos) agradezco su compañía y aliento.

Mi marido, Juan, con su inigualable paciencia y perseverancia me ha alentado a cada momento. A él, y en su honor a nuestro amor, elevo un afectuoso reconocimiento.

Por su parte, mis hijas, María Luján y Fátima Teresita quienes ponen a prueba cada día mi condición de educadora, merecen un especial agradecimiento. Sin ellas mi tarea de educar quedaría vacía y con ellas, puedo decir, que comprendo lentamente que el amor todo lo enseña.

Agradezco, también, a mi director el Dr. Mauricio Bicocca quien deseó dirigir gentilmente esta investigación y, especialmente, a la Dra. Hilda (Gilda) Difabio de Anglat quien aceptó codirigirla y otorgarme –con la mayor de las gentilezas y hospitalidad– un lugar de trabajo en el Centro de Investigaciones Cuyo.

Asimismo, no puedo dejar de agradecer, aunque parezca algo impersonal, al organismo que becó mi investigación (CONICET) y posibilitó que pueda dedicarme de lleno al estudio que aquí se presenta. Además, agradezco a la Dra. Stella Maris Vázquez por su predisposición para la realización de los cursos de la formación específica de la carrera.

Hago un agradecimiento especial a la familia Ruiz-Freites en las personas de Lilia, P. Rafael, Mercedes, Santiago, P. Arturo y P. Gonzalo, que amablemente permitieron que los entrevistara y me facilitaron algunas de las fuentes del autor. A ellos mi reconocimiento.

Agradezco la presencia constante de mis compañeras y amigas con quienes comparto la pasión de investigar: Yamila Eliana Juri, Patricia Veláz, María de los Ángeles Pérez, Analía Inés Portela, Mariela Lourdes González, María Gisella Boarini y mis colegas de los distintos proyectos de investigación en los que formo parte en la UNCuyo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	13
ESTADO DE LA CUESTIÓN	21
CAPÍTULO 1: VIDA Y OBRA DE FRANCISCO RUIZ SÁNCHEZ	23
1. Datos biográficos y perfil intelectual.....	24
2. Su legado: escritos, apuntes y conferencias.....	36
3. Cronología de su vida y obra.....	43
CAPÍTULO 2: DELIMITACIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN	47
1. Metodología de la investigación empleada	48
2. Esbozo sobre tradición e interpretación	52
3. Tradición realista en educación	54
4. Modo de teorizar de Francisco Ruiz Sánchez con respecto a lo educativo y su vinculación con las Ciencias de la Educación.....	59
5. Descripción de las hipótesis y objetivos propuestos.....	67
CAPÍTULO 3: EL HECHO EDUCATIVO COMO PUNTO DE PARTIDA DE LA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA EN EL AUTOR.....	71
1. El hecho educativo en Francisco Ruiz Sánchez.....	71
1.1. Observación fenoménica del hecho educativo	73
1.2. El hecho educativo: definición y elementos	76

1.3. Importancia del hecho educativo	85
2. Educación como arte y su relación con el hecho educativo	87
2.1. Tipología del arte educativo.....	91
CAPÍTULO 4: HACIA UNA FUNDAMENTACIÓN DISCIPLINAR DEL HECHO EDUCATIVO	99
1. Concepto de subalternación de las ciencias	100
2. Análisis disciplinar del pensamiento educativo del autor	103
2.1. Presentación del problema	105
2.2. Interpretación de Ruiz Sánchez acerca de la ciencia pedagógica	107
2.3. Posible vinculación entre la Pedagogía y la Filosofía de la Educación	113
2.3.1. Vinculación entre la Pedagogía y la Filosofía de la Educación desde las tradiciones de pensamiento	113
2.3.2. Vinculación entre la Pedagogía y la Filosofía de la Educación desde el contexto de surgimiento en el marco de las Ciencias de la Educación.....	116
2.3.3. Interpretación de la Pedagogía y la Filosofía de la Educación desde sus objetos de estudio	119
2.3.4. Distinción entre la Pedagogía y la Filosofía de la Educación a partir de la consideración de los grados del saber.....	121
CAPÍTULO 5: CONCEPTOS CENTRALES DE LA FUNDAMENTACIÓN ANTROPOLÓGICA	125
1. Antropología como ciencia subalternante de la Pedagogía.....	126
2. Recorrido de su pensamiento antropológico	130
3. Conceptos claves del pensamiento antropológico-pedagógico del autor	138
3.1. Primera comprensión fenomenológica: el hombre como un todo	139
3.2. Punto de partida de su fundamentación antropológica: el concepto de persona	141

3.3. Dinamicidad en el hombre	150
3.3.1. Dinamismo interno o intrapersonal	150
3.3.2. Dinamismo evolutivo	152
3.3.3. Dinamismo relacional o “ad extra”	152
4. Valoración crítica del planteo antropológico del autor abordado en este capítulo	158
CAPÍTULO 6: FALIBILIDAD Y PERFECTIBILIDAD HUMANA COMO CONCEPTOS EXPLICATIVOS DE LA NECESIDAD Y POSIBILIDAD EDUCATIVA.....	163
1. Falibilidad y necesidad de la educación.....	163
1.1. Falibilidad y Plenitud Dinámica.....	168
2. Perfectibilidad y posibilidad de la educación.....	170
2.1. Aspectos constituyentes de la educabilidad en Ruiz Sánchez.....	178
3. Otras notas antropológicas que considera el autor.....	187
4. Conclusiones sobre la propuesta antropológica del autor y derivaciones contemporáneas	192
CAPÍTULO 7: ASPECTOS CLAVES DE LA FUNDAMENTACIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN.....	201
1. Sociología como ciencia subalternante de la Pedagogía	202
2. Etapas de su planteo sociológico-educativo	204
2.1. Primera etapa: descripción fenoménica	204
2.2. Segunda etapa: sistematización y elaboración de su planteo sociológico-educativo	206
2.2.1. Hombre como todo y parte del todo moral que es la sociedad	207
2.2.2. Ordenamientos comunitarios objetivos	211
2.2.3. Religaciones humanas.....	216

2.3. Tercera etapa: su interés por el aspecto ambiental de la educación	220
3. Aspectos críticos de su pensamiento sociológico-educativo	225
3.1. Vínculo pedagógico.....	225
3.2. Sus contendientes: el marxismo y Paulo Freire	229
CAPÍTULO 8: FUNDAMENTACIÓN ÉTICA DE LA EDUCACIÓN Y FIN DE LA MISMA.....	237
1. Ética como ciencia subalternante de la Pedagogía	238
2. Problema moral: los actos humanos en Ruiz Sánchez.....	240
3. Hábitos perfectivos: las virtudes	245
4. Relación de los fines del hombre con los fines de la educación en el autor	249
5. Esquema de los fines de la educación en Francisco Ruiz Sánchez	252
5.1. Fines universales y fines diferenciados de la educación	253
5.2. Presentación de los fines universales de la educación.....	255
6. Problema de la fundamentación moral de la educación en la actualidad	257
CAPÍTULO 9: CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN EN FRANCISCO RUIZ SÁNCHEZ	261
1. Problema de una definición educativa.....	262
2. Determinación de la educación en Ruiz Sánchez: tres puntos de vista	264
3. Plenitud dinámica como fin de la educación	274
3.1. Ordenamiento como primera categoría constitutiva del fin total de la educación	278
3.2. Hábitos operativos perfectivos como fines parciales de la educación y posibilitadores del orden interior	291
3.3. Actos correctos como fin inmediato de la educación	293

4. Relación de la plenitud dinámica con el status virtutis de Tomás de Aquino.....	294
CAPÍTULO 10: DERIVACIONES DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO DEL AUTOR.....	303
1.Posible problema educativo que presenta la obra del autor.....	303
2.Crisis de la educación actual.....	309
3.Reflexiones contemporáneas hacia una pedagogía del sentido.....	313
4.Motivación perfectiva. Apuesta práctica de la propuesta de Francisco Ruiz Sánchez.....	316
4.1. Implicancia del educando desde la metodología.....	321
4.2. Propuesta de objetos buenos y valiosos.....	323
4.3. Concientización del valor del objeto.....	325
CONCLUSIONES.....	329
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	343
1. FUENTES PRIMARIAS DEL AUTOR.....	343
2. FUENTES SECUNDARIAS.....	345

INTRODUCCIÓN

Ya decía el sabio Sócrates que *una vida que no ha sido examinada no merece ser vivida* (Platón, *Apología de Sócrates*, 38a); en efecto, de qué importaría vivir algo que no sabemos ni para qué lo hacemos. En análoga dirección, podríamos interrogarnos de qué nos valdría educar, o bien, dedicarnos a la educación, si no reflexionamos acerca de su sentido más profundo.

Hay preguntas que, tanto ayer como hoy, poseen la frescura de interpelarnos acerca de temas tan viejos y tan nuevos, que no podrían, por tanto, ser obsoletos si son cruciales para llenar de sentido la vida del hombre. Reflexionar, nada más y nada menos, acerca de un concepto válido de educación constituye uno de esos problemas irrenunciables que a lo largo de la historia se ha intentado dilucidar. En efecto, ¿qué es el hombre? y ¿qué se entiende por su educación? son los grandes interrogantes en los que se manifiestan los esfuerzos de numerosos filósofos y pedagogos por comprender y dar razón sobre la legitimidad de la tarea educadora.

Estas preguntas genuinas no fueron ajenas a la obra del profesor Francisco Ruiz Sánchez (1929-1982), quien se dedicó a recuperar aquellos temas que calan hasta las profundidades de las razones que justifican lo más hondo de la labor educativa, desde un análisis causal. Los escritos del pedagogo mendocino, aún poco conocidos en nuestros días, aportan elementos claves para entender y dar razón del ser de la educación. Si bien estos fueron desarrollados a partir de 1950 –fecha en la que establecemos su primer escrito–, en ellos se hallan elementos necesarios e indispensables para el análisis educativo, tal como lo llevaría a cabo el filósofo de la educación, que se pregunta por las causas y los principios que lo sustentan.

En este sentido, pueden encontrarse en su obra elementos que sostienen la fundamentación última del hecho educativo, o bien, de toda educación, en su carácter más universal y radical. Este examen, que parte de lo que aparece según los datos de la misma realidad, se remonta mediante la inducción a la consideración de los principios universales del quehacer educativo, sin distinción de espacios ni tiempos. El camino es, como se dijo, el del filósofo que se pregunta por el ser de algo, llegando

así, a su definición específica y, por tanto, constituyente, en este caso la educativa. La trascendencia de este estudio, ciertamente, reside en indagar el problema educativo desde sus elementos más recónditos ¡hasta las raíces mismas, podríamos atrevernos a decir!, tratando de arribar a una concepción educativa lo más acertada posible.

Precisando más, el problema de investigación radica en dilucidar, por un lado, si el pensamiento educativo de Ruiz Sánchez es original con respecto a su tradición epistémica y, por otro, si dicho pensamiento puede realizar un aporte sustantivo a la propia reflexión educativa y a su situación actual. Para ello, es preciso identificar su propuesta, revisar su tradición de pensamiento y reconocer los conceptos que elabora, categorías de análisis y argumentaciones propias del autor que pudieran realizar este aporte. En definitiva, esto permitiría argumentar si su concepción pedagógica presenta diferencias y matices relevantes acerca de los fundamentos y fines de la actividad educativa y si las categorías propuestas contenidas en el pensamiento del autor fundamentan sus planteos pedagógicos y posibilitan el diálogo interdisciplinar.

Estos planteos requieren no solo de un análisis descriptivo-exploratorio de la obra del profesor Ruíz Sánchez, sino también de una sólida argumentación en la cual se pueda demostrar por qué el pensamiento educativo del autor es relevante tanto para el saber pedagógico como para la educación en nuestros días. Es así como, en este estudio de índole hermenéutico e histórico, se trata de analizar desde sus escritos –artículos periodísticos, libros, revistas académicas y científicas, apuntes de clases, manuscritos, etc.– cómo se presenta el hecho educativo en el hombre, en todo hombre, y desde allí, mediante una reflexión fenoménica remitirnos a sus principios fundamentales, enfatizando los aspectos antropológicos, sociales y éticos que son de sumo interés en la propuesta del autor.

Para su análisis seleccionamos, luego de una lectura minuciosa de todas sus obras, los datos y conceptos que se consideran relevantes, procediendo a una sistematización de los mismos en categorías de análisis que nos permitan interpretar las ideas que expone el autor en sus distintos escritos, qué importancia tienen en razón del hecho educativo, qué dilucidamos al respecto, desde qué presupuestos teóricos son establecidas en el marco de su tradición de pensamiento y a qué conclusiones arribamos luego de su análisis. Desde la analogía, en nuestra interpretación observamos los conceptos centrales que aparecen en la obra del autor,

los categorizamos y delimitamos y, luego, nos introducimos en los mismos a modo de un arquitecto que separa y analiza las partes de un plano para examinarlas, efectuando así nuestra labor hermenéutica.

Esto facilitará comprobar las hipótesis de investigación que nos planteamos, a saber:

- El pensamiento pedagógico de Francisco Ruiz Sánchez presenta aportes sustantivos –conceptos, categorías de análisis, argumentaciones, etc.– que enriquecerían la reflexión educativa actual.

- La concepción pedagógica del autor presenta, dentro de la tradición pedagógica realista, diferencias y matices relevantes acerca de los fundamentos y fines de la actividad educativa.

- El hecho educativo es la categoría de análisis del autor que posibilita el diálogo interdisciplinar y fundamenta su planteo pedagógico.

Delineadas nuestras hipótesis, podemos aclarar que esta investigación no responde a un estudio de la educación y los supuestos antropológicos, sociológicos-políticos, éticos, etc. de la tradición aristotélica-tomista; sino más bien, *a lo que plantea el profesor mendocino en tal sentido*. Por esto, analizaremos lo que retoma de su escuela de pensamiento para determinar las diferencias y semejanzas relevantes con respecto a las categorías de análisis que planteamos a lo largo del estudio.

A los efectos de ceñir y dar claridad a nuestra investigación presentamos, en el capítulo dos, algunas distinciones acerca de cómo abordaremos la referencia a la tradición de pensamiento realista vigente en las obras de Francisco Ruiz Sánchez, a saber: tradición inmediata (que sustenta sólidamente el pensamiento del autor), tradición mediata (que se vincula de modo poco relevante con su pensamiento). Asimismo, sobre estas especificamos: tradición mediata/inmediata explícita (evidentemente en sus obras) e implícita (no evidente).

En tal sentido, en tanto se examina el modo en el que se presenta la propuesta del autor según las distinciones referidas, apreciamos qué aportes sustantivos – conceptos, categorías y argumentos– podrían enriquecer la reflexión educativa actual. Los desarrollos contemporáneos de muchas de las investigaciones en materia educativa hacen contribuciones en donde no pocas veces se fragmenta el objeto de

estudio, prescindiendo de una ubicación y conceptualización más amplia en un todo. Nuestra época posmoderna precisa de una visión más profunda de la educación que pueda dar razón de sentido de la misma en su carácter unitario; de allí la importancia de revalorizar la propuesta que estudiamos. Como bien exponemos en el capítulo cuatro, el hecho educativo (que parecería estar poco presente en el corpus del autor) es un concepto crucial que constituye el punto de partida de su reflexión educativa. Es a partir de este, como un concepto bisagra, que exponemos un diálogo interdisciplinar, que es posible en nuestra interpretación desde el concepto de subalternación de las ciencias, como se verá en los capítulos cuatro, cinco, siete y ocho.

El recorrido que emprenderemos en este estudio parte del estado de la cuestión de la investigación y avanza, luego, por diez capítulos que responden a un orden lógico interpretativo que lleva la impronta de nuestro análisis hermenéutico.

En el primer capítulo, se expone *la vida y las obras de Francisco Ruiz Sánchez*. En él se han intentado retratar su personalidad, intereses, amistades, su entorno intelectual, sus escritos y demás aspectos que nos aportan una pincelada de su vida. Este apartado se nutre de muchos datos recabados mediante entrevistas a familiares, amigos y de una densa búsqueda en los registros de las universidades y el archivo digital del diario Los Andes. Allí, se presentan los datos biográficos y el perfil intelectual de Francisco Ruiz Sánchez, su legado: escritos, apuntes y conferencias, y la cronología de su vida y obras. Vale aclarar que este capítulo no es un apartado menor, ya que reporta la novedad de 30 fuentes primarias del autor que fueron recabadas mediante la presente investigación. En efecto, a muchas de estas se accede por primera vez, acercándonos, de esta manera, a la conformación total de su corpus educativo desconocido –en gran parte– hasta nuestros días.

En el segundo capítulo, se abordará propiamente las *delimitaciones teóricas y metodológicas de la presente investigación*, detallando la metodología que se emplea, distinguiendo los conceptos de tradición e interpretación y refiriendo a la tradición realista en la que se inscribe nuestro autor. Se expone, además, el modo de teorizar de Francisco Ruiz Sánchez con respecto a lo educativo y su vinculación con las Ciencias de la Educación; y, por último, se especifican las hipótesis y objetivos propuestos. La importancia de este capítulo reside en que enmarca conceptual y metodológicamente este estudio. Al respecto cabe aquí una aclaración: por su carácter de tesis de autor, escapa su estructura a la canónica de muchas de

las tesis educativas. En efecto, en nuestra exposición se implican mutuamente el marco conceptual (marco teórico) y el metodológico (hermenéutica) a lo largo del análisis. Es decir, todo nuestro estudio da cuenta, de alguna manera, de ese marco teórico, pues, se centra en el pensamiento del autor en cuestión y nuestra interpretación a partir de sus escritos, como se señaló.

El tercer capítulo se refiere al *hecho educativo como punto de partida de la reflexión pedagógica en el autor*. En este se marca el comienzo de la reflexión educativa de Ruiz Sánchez como puntapié inicial para tematizar sus fundamentos y su posterior concepto de educación. Aquí se desarrolla el hecho educativo en sus obras y se observa cómo describe el autor su apreciación fenomenológica. Luego, se avanza hacia la definición del mismo y de sus elementos, y la importancia que le da al hecho educativo en sus escritos. Asimismo, se aborda la educación como arte y su relación con el hecho educativo, y la tipología del arte educativo en el autor. Como ya se mencionó antes, es a partir de esta idea que exponemos un ulterior diálogo interdisciplinar.

El cuarto capítulo se dirige *hacia una fundamentación disciplinar del hecho educativo*. En él se presenta el concepto de subalternación de las ciencias y el análisis disciplinar del pensamiento educativo del autor, especificando cómo se presenta este problema, qué interpretación hace Ruiz Sánchez acerca de la ciencia pedagógica y la posible vinculación entre la Pedagogía y la Filosofía de la Educación según: las tradiciones de pensamiento, el contexto de surgimiento de las Ciencias de la Educación, los objetos de estudio y el grado del saber de cada disciplina. Cabe aclarar que, si bien este apartado podría ubicarse antes, su abordaje exige el previo tratamiento del concepto de hecho educativo que posibilita definir, de algún modo, el problema que se demuestra en cuanto a la ubicación disciplinar del profesor mendocino y su posible contribución al respecto.

En el quinto capítulo se exponen e interpretan *los conceptos centrales de la fundamentación antropológica*, considerando la Antropología como ciencia subalternante a la Pedagogía, el recorrido de su pensamiento antropológico a lo largo de todas sus obras, los conceptos claves del pensamiento antropológico-pedagógico del autor, tales como: el hombre como un todo, el concepto de persona como punto de partida de su fundamentación antropológica y la dinamicidad en el hombre. Finalmente, se hace una valoración crítica del planteo antropológico abordado en

este capítulo. Desde aquí podemos distinguir los conceptos centrales de la propuesta antropológica del autor y evaluar, posteriormente, sus derivaciones vigentes.

En el sexto capítulo se investiga *la falibilidad y la perfectibilidad humana como conceptos explicativos de la necesidad y posibilidad educativa*. Este capítulo viene a completar, de algún modo, la hermenéutica acerca de los fundamentos antropológicos-pedagógicos que se presentan en el anterior. En esta dirección, se analiza la falibilidad vinculada con la necesidad de la educación y la perfectibilidad con la posibilidad de la educación; además, se exponen otras notas antropológicas, se arriba a algunas conclusiones sobre la propuesta antropológica de Francisco Ruiz Sánchez y su tradición, como así también se explicitan sus derivaciones contemporáneas. A partir de aquí, se establecerán los conceptos antropológicos originales de Ruiz Sánchez y la importancia de su consideración en las propuestas pedagógicas contemporáneas en consonancia con las hipótesis de investigación planteadas.

En el séptimo capítulo se emprenden los *aspectos claves de la fundamentación social de la educación*, presentando la Sociología como ciencia subalternante a la Pedagogía, las etapas del pensamiento de Ruiz Sánchez sobre su planteo sociológico-educativo que interpretamos a partir de sus obras: primera etapa de descripción fenoménica, segunda etapa de sistematización y elaboración de su planteo sociológico-educativo (aquí podemos distinguir: el hombre como todo y parte del todo moral que es la sociedad, los ordenamientos comunitarios objetivos y las religaciones humanas), tercera etapa referida a su interés por el aspecto ambiental de la educación. Por último, se abordan los aspectos críticos de su pensamiento sociológico-educativo, tales como el vínculo pedagógico y su contendiente, el marxismo de Paulo Freire.

En el octavo capítulo se estudia *la fundamentación ética de la educación y fin de la misma*. Así pues, se parte del concepto de subalternación teniendo en cuenta ahora la relación entre la Ética y la Pedagogía. Se refiere, además, al problema moral de los actos humanos en Ruiz Sánchez, los hábitos perfectivos: las virtudes y la relación de los fines del hombre con los fines de la educación en el autor. De allí se interpreta el esquema de los fines de la educación, la distinción entre fines universales y diferenciados de la educación, y se abordan los primeros. El propósito de este capítulo es señalar los conceptos que retoma de su tradición de pensamiento

y aquellos que podrían aportarle originalidad al planteo del profesor mendocino desde la perspectiva ética.

El noveno capítulo trata de *la concepción de educación en Francisco Ruiz Sánchez*. En este sentido, se hace una breve reflexión acerca de lo que comprende una definición educativa y el problema que supone en nuestros días. Por su parte, se interpreta la determinación de la educación en Ruiz Sánchez desde tres puntos de vista, esto es, como acción del agente, como proceso y como resultado. Se analiza la plenitud dinámica en tanto fin de la educación y algunas categorías importantes dentro de esta: el orden como constitutivo del fin total de la educación, los hábitos operativos perfectivos como fines parciales de la educación y posibilitadores del orden interior, y los actos correctos como fin inmediato de la educación. Para terminar, se interpreta la relación de la plenitud dinámica con el *status virtutis* de Tomás de Aquino. A partir del análisis que aquí presentamos, se intenta arribar al concepto de educación propiamente dicho en Francisco Ruiz Sánchez desde todos los puntos de vista posibles, las implicancias de la plenitud dinámica y los aspectos que la componen, como así también sus semejanzas y diferencias con el *status virtutis* del Aquinate.

Finalmente, en el décimo capítulo se plantea, a modo de corolario, las *derivaciones del pensamiento educativo del autor*. De esta manera, se expone el posible problema que presenta su corpus, la crisis de la educación actual según refiere el autor, las reflexiones contemporáneas hacia lo que hemos denominado la *pedagogía del sentido* y, en el marco de esta última, la motivación perfectiva como apuesta práctica a partir de la propuesta de Francisco Ruiz Sánchez. El análisis realizado aquí, posibilita dar un paso adelante proponiendo nuestros propios marcos conceptuales a partir de las nociones que nos aporta el pensamiento educativo de nuestro autor.

Para terminar, por un lado, resaltamos el carácter educativo de esta investigación como contribución a las Ciencias de la Educación, aunque como se observará desarrolla un conjunto considerable de conceptos provenientes del campo de la Filosofía de la Educación. Por el otro, cabe destacar la originalidad de este estudio, ya que a partir de lo analizado se puede descubrir y valorar lo que implica la *pedagogía del sentido* que aquí colocamos como respuesta concreta para una parte sustantiva de los problemas actuales de la educación contemporánea.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Si bien la obra de Francisco Ruiz Sánchez se despliega a partir de los años cincuenta y sesenta –hace ya poco más de medio siglo–, encontramos un solo estudio que hasta el momento ha reunido las características de investigación sobre el pensamiento educativo del autor. En tal sentido, la tesis de Fernando de Bona (2005, 2011) representa el estado del arte de esta investigación. La misma se denominó *La educabilidad y la plenitud dinámica en la pedagogía de Francisco Ruiz Sánchez* y se remonta a 2005. Más tarde, en 2011, esta investigación fue publicada como libro por una edición de autor.

Aunque De Bona no lo explicita en el título de su trabajo (2005, 2011), también lleva a cabo un análisis de otros autores que a su parecer comparten con Francisco Ruiz Sánchez los postulados de la pedagogía realista que establece entre los años 1960-1985. Estos autores son: Rosa Adrili y Lila Archideo. Asimismo, el pensamiento de Alasdair MacIntyre es comparado con el de Francisco Ruiz Sánchez en la tesis mencionada, concluyendo al respecto que el primero “hoy expresa en la misma línea educativa lo que *Ruiz Sánchez* ya había expresado treinta años antes” (De Bona, 2011, p. 8)¹. Así, De Bona (2011) refiere: “(...) se advierte una continuidad de sus principales afirmaciones en las tesis defendidas sobre la relación entre el hombre y la educación por el filósofo escocés Alasdair MacIntyre, sobre todo a partir de su obra *Tras la virtud*”² (2011, p. 192).

¹ Se han suprimido en la cita las cursivas que coloca el autor en el original.

² De Bona se basa en su análisis sobre Alasdair MacIntyre en los escritos de J. C. P. Ballesteros. Al respecto, De Bona (2011) sostiene que MacIntyre “va a complementar (...) la obra de *Ruiz Sánchez*, con su crítica a la educación liberal, la situación histórica de toda obra humana y el valor que encierra la tradición” (p. 192). Sobre la comparación que realiza De Bona (2011) se puede concluir que, tanto en la obra de Ruiz Sánchez como en la del escocés, hay un esfuerzo por descubrir la *vida buena* –tópico clásico de la tradición aristotélica– y por encontrar una visión teleológica de la educación. En este sentido, De Bona (2011) concluye: “El autor escocés plantea cuestiones que si bien no han sido abordadas por *Ruiz Sánchez*, le da una continuidad y completa el pensamiento de éste [sic]; pues no se puede olvidar que el fin último de la educación para *Ruiz Sánchez* es el *status virtutis*, [asimismo] se deja traslucir que *MacIntyre* persigue a la *virtud* en un tiempo lejano, tomando una postura aristotélicotomista quebrada por la concepción de una educación liberal e individual moderna y que

Otros escritos más breves dan cuenta de estudios realizados sobre Ruiz Sánchez. Entre estos, se puede mencionar, en primer lugar, las reseñas de *Fundamentos y fines de la educación* (1978a) que realizan Juan Carlos Pablo Ballesteros, en la revista *Mikael* (1979), y Rubén Calderón Bouchet en el *Boletín de Ciencias Políticas y Sociales* (1979). En segundo lugar, encontramos un artículo escrito por uno de sus hijos, Arturo Ruiz Freites, en la revista *Diálogo* (2007), titulado: *El pedagogo y las bienaventuranzas. In memoriam. Francisco Ruiz Sánchez, a 25 años de su paso a la patria celestial*. En tercer lugar, se puede mencionar otro trabajo de Fernando Roberto De Bona en la revista *Argentina Virtual y Actual* denominado *Algunas consideraciones acerca de los principios filosóficos-pedagógicos en Francisco Ruiz Sánchez* (2007), el cual sintetiza aspectos comprendidos en su tesis sobre el autor.

Por otra parte, aparecen breves referencias que mencionan los aportes del autor mendocino en distintas obras como: *Los desafíos del aprendizaje* (2000) de Graciela Hernández de Lamas; *Filosofía de la educación* (2003) de Patricia Rodríguez y Verónica Lepera; *La filosofía de la educación. Estado de la cuestión y líneas esenciales* (2012) de Stella Maris Vázquez, *La ciencia de la educación* (2016) de Graciela Hernández de Lamas y *Educación realista: vigencia de la Pedagogía perenne* (Guevara, 2018).

Dentro de la bibliografía que conforma el perfil biográfico del autor destacamos, además, los escritos de Álvarez et al. (2011), Derisi (1983) y Hubeñák (2016).

Más allá de los trabajos mencionados, se puede sostener que el pensamiento del autor es susceptible de un análisis más amplio en el que se rescaten los aportes de su tradición de pensamiento y se exponga la relevancia de su originalidad. Además, las categorías de análisis que propone pueden contribuir al corpus de conocimiento de la Antropología Pedagógica, la Filosofía de la Educación y la Pedagogía respectivamente, destacando sus aportes y la importancia de estos para pensar con posterioridad una *pedagogía del sentido*.

hoy no es tenida en cuenta en el quehacer educativo, pues, sufre los embates desde esta rotura intelectual acaecida con la aparición de la modernidad" (p. 208. Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original y se han conservado las cursivas).

CAPÍTULO 1: VIDA Y OBRA DE FRANCISCO RUIZ SÁNCHEZ



Quien procura poner de manifiesto el significado de una expresión con sentido, es evidente que no debe considerar exclusivamente esta expresión, sino necesariamente también el sujeto que se expresa, afirma Pieper (2002). En esta dirección se pretende con este pequeño esbozo biográfico introducir al pensamiento del autor. En consecuencia, el presente apartado procura exponer la vida, antecedentes académicos y cronología del Profesor Francisco Ruiz Sánchez. Si bien una reseña biográfica ya ha sido esbozada por Fernando De Bona (2005, 2011), se ofrece aquí un estudio más amplio y cotejado con otras fuentes bibliográficas, recolectadas de aquellas universidades en las que se desempeñó como catedrático³,

³ En las que se cuenta, principalmente, la Universidad Nacional de Cuyo, la Universidad Católica Argentina –sede Mendoza– y la Universidad Católica de Cuyo.

en periódicos de la época⁴ y demás datos descubiertos por medio de entrevistas a familiares⁵, colegas y amigos⁶.

Asimismo, se presenta de modo original –por primera vez– la enumeración de las fuentes primarias del autor (publicadas y no publicadas) que constituyen el corpus total al cual se accedió en esta investigación. Al respecto, no ha resultado sencillo reunir los escritos que en este capítulo se enumerarán, pues, los mismos se encontraban dispersos en distintas bibliotecas de universidades, en posesión de alumnos, colegas y familiares.

Ciertamente, el pensamiento de este pedagogo mendocino se halla vinculado y marcado por sus vivencias personales y su contexto regional y académico. En tal sentido, en este capítulo se pretende realizar un recorrido biográfico que permita comprender el pensamiento plasmado en sus escritos.

Este capítulo presenta así, en primer lugar, un breve bosquejo de la vida de Francisco Ruiz Sánchez y de su perfil profesional e intelectual; en segundo lugar, la enumeración de sus escritos, apuntes y conferencias; en tercer lugar, una síntesis cronológica de los datos relevantes sobre su vida.

1. Datos biográficos y perfil intelectual

Francisco Ruiz Sánchez nace un 16 de marzo de 1929 en el seno de una familia de clase media en la zona de San José del departamento de Guaymallén de la ciudad de Mendoza. Sus padres don Francisco Ruiz y Tomasa Sánchez se dedicaban al comercio. Sus estudios primarios transcurrieron primeramente en la escuela de su zona de residencia, luego, su padre lo traslada al colegio Don Bosco de la ciudad de Mendoza, donde recibió sus primeros indicios en la fe y forjó su temple en la educación religiosa.

⁴ Especialmente provenientes del archivo histórico del Diario Los Andes.

⁵ Se entrevistó a su esposa Lilia Argentina Freites de Ruiz, su cuñada Nélida Asunción Freites e hijos: Arturo Ruiz Freites, Gonzalo Andrés Ruiz Freites, Rafael Ruiz Freites y María de las Mercedes Ruiz Freites.

⁶ Destacamos a Nilda Gaitán de Casiva quien fue durante varios años compañera de cátedra de Francisco Ruiz Sánchez en la Universidad Nacional de Cuyo y la Universidad Católica Argentina –sede Mendoza–.

Francisco fue el mayor de cinco hermanos, aunque, posterior a su nacimiento, fallecen dos de estos siendo muy pequeños. Más tarde, nació su hermana Iris, cuatro años menor que él. Tiempo después, su madre quedó encinta, pero lamentablemente falleció durante el parto junto con su bebé. En aquel entonces Francisco tenía 17 años. Cuentan sus familiares que se hallaba estudiando en la casa de su amigo Antonio Gallar, y de pronto le entró una angustia muy grande y tuvo un presentimiento que le indicaba que debía marcharse a su casa. Ya en ella, entró don Francisco llorando con los anillos de su esposa y le dijo que esta había muerto de una hemorragia y el bebé también al ahogarse en el parto. Por aquellos días, Francisco estaba terminando sus estudios secundarios en la escuela Normal –aunque anteriormente había realizado parte de ellos en el colegio Nacional–. El recuerdo de su madre se encuentra presente en un discurso que dio al egresar de la escuela Normal por el año 1946, con ocasión de haber obtenido el mejor promedio⁷. Luego del acto mencionado, se hizo un agasajo a los premiados de tal ilustre institución secundaria en la casa del Sr. Felipe Benicio de Arrascaeta –quien era encargado de la cooperadora de la escuela Normal– al que asistió Lilia Freites, futura esposa de Francisco, por ser la hermana de la íntima amiga de la hija del dueño de casa.

Forjado ya de joven por el sacrificio, Francisco asumió la dura tarea de ser el sustento de la familia a los 17 años, ya que su padre se hallaba en una especie de depresión, consecuencia del fallecimiento de su esposa. Trabajar y estudiar eran las tareas que comúnmente realizaba por el año 1947. Su deseo primigenio era cursar la carrera de ingeniería que no estaba disponible aún en Mendoza, sino en San Juan. Pero debido a la situación familiar en que se encontraba por la pérdida de su madre decidió estudiar Filosofía en la Universidad Nacional de Cuyo de la ciudad de Mendoza, al mismo tiempo que trabajaba como maestro.

La escuela Anzorena fue su primer lugar de trabajo luego de egresar como Maestro Normal Nacional de la escuela Normal “Tomás Godoy Cruz”. Posteriormente, se trasladó para ejercer la profesión docente a una escuela nocturna que le facilitaba continuar sus estudios universitarios. Luego, desarrolló su cargo de maestro en la escuela Mitre. Ejerció, de este modo, el magisterio de grado en distintos establecimientos de la Dirección General de Escuelas desde 1947 hasta 1960.

⁷ Tal era el prestigio que gozaba en aquel entonces este premio, que le permitió ingresar inmediatamente al ejercicio de la profesión docente como maestro.

El 16 de octubre de 1952 egresó de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo como Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Filosofía.

En 1957 fundó su familia con Lilia Argentina Freites, un 8 de enero, mediante ceremonia matrimonial. En 1958 nació su primer hijo Rafael. Así pues, con el correr del tiempo, constituyó una familia numerosa de diez hijos: seis mujeres y cuatro varones.

El ejercicio de la profesión docente de Francisco se extendió al Nivel Secundario, en distintos establecimientos de gestión privada y escuelas dependientes de la Universidad Nacional de Cuyo, poco tiempo antes de recibirse de profesor de Filosofía. De este modo, dictó clases de *Filosofía IV y V* en el Colegio San Buenaventura desde marzo de 1951 a marzo de 1962 y en el Colegio Don Bosco desde marzo 1956 hasta marzo de 1962. Además, fue profesor de *Latín* en el Liceo Militar General Espejo durante 1953-1956. Entre sus antecedentes en el Nivel Medio también se cuenta haber sido profesor de *Propedéutica Filosófica* y de *Psicología* en el Colegio Universitario Central “General San Martín” de la Universidad Nacional de Cuyo desde 1956 hasta 1970 y profesor de *Lógica* en el mismo instituto –sección Bachillerato nocturno– desde 1957 a 1960. Asimismo, durante 1957 fue profesor de *Psicología Pedagógica* en la Escuela Normal Mixta “Tomás Godoy Cruz” y de *Historia de la Educación* en la Escuela Superior del Magisterio de la Universidad Nacional de Cuyo desde 1958 a 1962.

En el Nivel Superior, desde 1960 a 1965, ejerció como catedrático de *Filosofía de la Educación* en la Facultad de Filosofía y Psicopedagogía de la Universidad Católica de Cuyo de San Juan. Durante 1961 se desempeñó como catedrático –interino por concurso– de *Pedagogía* en la Escuela Superior de Lenguas y Literaturas Extranjeras (profesorado) de la Universidad Nacional de Cuyo.

En 1960, un hito importante marcó la vida de Francisco, pues para ese entonces participó del *Seminario Nacional de Educación* en Río Tercero (*Los Andes*, 1 de marzo de 1960)⁸. Dicho encuentro fue realizado durante el ministerio de Luis Mac Kay y el subsecretario Antonio F. Salonia y fue presidido por Alberto Caturelli.

⁸ Este seminario inició el 4 de marzo y finalizó el 13 del mismo mes; se llevó a cabo en las instalaciones de la Dirección Nacional de Turismo en el embalse de Río Tercero. Se cuenta a Francisco Ruiz Sánchez como delegado de la 4ª zona en la comisión N° 2.

Contó con la concurrencia de un selecto grupo de educadores, entre los que se encontraba nuestro autor y se llevó a cabo con el fin de considerar la problemática de la educación media de aquel entonces. El seminario fue la culminación de dos instancias anteriores: el Congreso Internacional de Enseñanza Media realizado en Córdoba en 1957 y las Jornadas de Educación Media llevadas a cabo en Buenos Aires en 1958. De este seminario resultaron un conjunto sólido de conclusiones agrupadas en 32 ítems. Aunque las conclusiones finales fueron escasamente aplicadas por las autoridades educativas (Ramallo,1999), constituyeron un importante cuerpo de doctrina de permanente consulta y cuya repercusión alcanzó hasta el nuevo Congreso Pedagógico de 1986-88. En el seminario mencionado Francisco conoció al profesor Casiva con quien estableció un vínculo profesional y una estrecha amistad junto con su esposa –Nilda “Beby” Gaitán de Casiva– que luego será su compañera de cátedra.

A partir de esta experiencia en Río Tercero, Ruiz Sánchez vio la necesidad de fundar una Facultad de Ciencias de la Educación con la finalidad de formar a los docentes de los colegios católicos del medio. Así, cuenta Hubeñák (2016):

Esta inquietud nació del Prof. Francisco Ruiz Sánchez con la finalidad de formar a los docentes de los colegios católicos de la zona. El acta fundacional se firmó el día 15 de diciembre de 1961 y se solicitó la aprobación del entonces Arzobispo de Mendoza, Mons. Alfonso M, Buteler, quien decidió aceptar la idea, disponer que la proyectada Facultad dependiese del Episcopado Argentino y organizar una comisión para estudiar su factibilidad (p. 99).

Respecto de este hecho, en la historia de la institución también se narra (Álvarez et al., 2011):

El profesor Francisco Ruiz Sánchez, decidió, a raíz de las reformas educativas promovidas durante la presidencia de Arturo Frondizi, fundar la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de orientación católica, en la provincia. Francisco Ruiz Sánchez, tenía la idea de crear esta institución con la finalidad de formar a los docentes de los colegios católicos del medio. Solicitó entonces la aprobación del Arzobispo de Mendoza, Monseñor Alfonso María Buteler (...).

fue presentado a las autoridades de la Pontificia Universidad Católica Argentina ‘Santa María de los Buenos Aires’ que decidió su aprobación. Era entonces Rector de esta institución Monseñor Octavio

Nicolás Derisi quien desde el comienzo apoyó y alentó esta inquietud, y a través de él se concretó su erección canónica el 28 de febrero de 1962 (...).

La nueva Casa de Altos Estudios contó con un prestigioso claustro de profesores encabezados por Francisco Ruiz Sánchez como Decano Fundador y Dennis Cardozo Biritos como Vicedecano (..).

Estos pioneros contaron con el apoyo de los padres dominicos en Mendoza (pp. 56-57).

Fue tarea de Francisco Ruiz Sánchez la conformación de una universidad lo más fiel posible a la tradición tomista, eligiendo profesores para tal fin. Años después con motivo de los 25 años de la UCA, Monseñor Octavio Nicolás Derisi elaboró en 1983 un escrito titulado *La universidad católica en el recuerdo: a los 25 años de su fundación*. En él, expresó que poco después de fundada la UCA (en Buenos Aires) nació la facultad en Mendoza, dependiendo de aquella, y agregó que al frente de esta Facultad estuvo, en su fundación y primeros años, el Profesor Francisco Ruiz Sánchez, que recientemente había fallecido. Derisi (1983) valoró en su conmemoración que a él se debe la impronta que recibió la Facultad. Ciertamente, es un dato no menor cómo describe el perfil profesional de nuestro autor:

Ruiz Sánchez era un intelectual católico integral y desde un primer momento quiso que la Facultad estuviera orientada en la más elevada línea académica, católica y tomista, en momentos particularmente difíciles para Mendoza. La Facultad no podrá olvidar el nombre de su ilustre fundador, quien la plasmó con decisión de esta manera, fiel a los principios de la UCA (Derisi, 1983, p. 68).

Por otro lado, distintos artículos periodísticos recuerdan la figura de Francisco Ruiz Sánchez como su organizador y primer decano, al conmemorarse el aniversario de la Facultad de Humanidades de la UCA (*Los Andes*, 6 de setiembre de 1977) y, posteriormente, diez años más tarde, a los 25 de la misma casa de estudios (*Los Andes*, 23 de agosto de 1987). El diario *Los Andes* recuerda la trayectoria académica del decano fundador el sábado 22 de agosto de 1987 en una página especial. Así, conmemorando el cuarto de siglo al servicio de la cultura de la UCA, narra sobre nuestro autor:

Se ha dicho que toda institución es tanto cuanto son los hombres que la constituyen, especialmente, aquellos que la gestaron. La Facultad

de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica Argentina tiene en su origen, como gestor, al eximio pedagogo argentino, Prof. Francisco Ruiz Sánchez (...).

Participó en el Seminario Nacional de Educación, realizado en Río Tercero, Córdoba, en 1959, donde ratificó su idea de responder a la necesidad de formar especialistas en educación. Al servicio de ello puso su fuerza y su ingenio, concretándose en 1961 la fundación de la actual Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (*Los Andes*, 22 de agosto de 1987).

En 1993 se entroniza su imagen en la Universidad Católica Argentina en recuerdo a su figura. Tiempo después, una entrevista al Pbro. Lic. Augusto Jorge Baracchini, decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UCA, en conmemoración de los 50 años de esta casa de estudio, recuerda:

En Mendoza, durante la primera gobernación del Ing. Gabrielli, el Profesor Francisco Ruiz Sánchez asistió al Seminario Nacional de Educación realizado en 1959, en Río Tercero. A raíz de esa experiencia vio necesario fundar una Facultad de Ciencias de la Educación con la finalidad de formar a los docentes de los Colegios Católicos del medio. Así, comunica esta intención a Mons. Alfonso María Buteler, Obispo de Mendoza que apoya la iniciativa. Se formó una Comisión fundadora presidida por él e integrada además por del Dr. Carlos Pithod, el Contador Federico Born, el Dr. Carlos Rosales, el Dr. Dardo Pérez Ghillou y la Profesora Nélide Asunción Freites.

El 15 de diciembre de 1961 se firmó el Acta de fundación de la Facultad y el 28 de febrero de 1962 es erigida canónicamente y el Prof. Francisco Ruiz Sánchez es nombrado Decano Fundador (...)

Es importante recordar a los primeros profesores: Prof. Francisco Ruiz Sánchez, Profesor Dennis Cardozo Biritos, Profesor Rubén Calderón Bouchet, Dr. Enrique Rosales, R. P. Dr. Domingo Renaudiére de Paulis O. P., Profesora Dolores Granados de Arenas. A ellos se unieron más tarde Nélide Asunción Freites, Nolberto Espinosa, Julio Soler Miralles, Vera Asik de Bajuk, Francisco Leticia, Carlos Raschio, Roberto Irrutogoity, Teresa Grintal de Bajuk, Delfín Carranza, Mirta Baleztena de Salomone, Marcos Carbonetti, Francisco Rego, Santiago Dibari, Ana María Rego de Dibari, Fray Dr. Bernardo Aníbal Fosbery O. P., Fray Rubén Ángel Boria O. P., Fray Fernando Fragoso O. P., Fray Antonio Torío O.S.A., Mons. José Miguel Medina Obispo Auxiliar de Mendoza (Baracchini, 2012, en línea).

Tuvo el honor Ruiz Sánchez, no solo de fundar, sino también de ser decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica “Santa María de los Buenos Aires”, sede Mendoza, desde marzo 1962 a marzo 1970. En dicha casa de estudios, ejerció, además, como profesor de la cátedra de *Pedagogía Fundamental* desde 1963.

Entre otros antecedentes en el Nivel Universitario se cuentan haber sido profesor adscripto de la cátedra de *Psicología I* en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo en 1956; catedrático titular contratado de *Psicología Racional* en la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad Católica de Cuyo en San Juan desde 1960 hasta 1968; catedrático titular de *Psicología* en el Instituto de Profesorado San Pedro Nolasco desde 1962 a 1965 y profesor de *Pedagogía Fundamental* desde 1962 a 1965 en la misma casa de estudios; profesor de *Introducción a la Filosofía* en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UCA durante 1964 y 1965; catedrático contratado de *Ética* de la Universidad Católica de Cuyo en San Juan desde 1965 a 1968 y profesor titular de *Ética* en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UCA desde 1965 a 1969 y desde 1974 a 1975.

En 1964 fue invitado por el Departamento Pedagógico de la Universidad Católica de Chile (Santiago) para dictar un curso intensivo a profesores sobre filosofía de la educación, y a los alumnos sobre los fines de la educación. En su visita, además, participó de conferencias y paneles.

A partir de febrero de 1965 fue Supervisor (Inspector) Técnico Docente para la zona de Cuyo designado por la SNEP –Superintendencia Nacional de la Enseñanza Privada–. Este cargo hacía que tuviera que viajar asiduamente para supervisar las escuelas medias de la región. En esta función, además de las actividades de fiscalización y asesoramiento, pronunció numerosas conferencias y presidió mesas redondas sobre temas pedagógicos como: “La función directiva”, “Conducción del aprendizaje”, “Evaluación”, “Planificación de los contenidos de la enseñanza”, “Objetivos de la enseñanza media”, “Nuevo régimen de calificaciones, exámenes y promociones”, entre otros temas. Desempeñó este cargo hasta marzo de 1974.

Entre el 28 de febrero de 1966 y el 10 de marzo de 1967, Francisco desarrolló un trabajo de investigación en Madrid. Tal oportunidad fue posible gracias a una beca del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas –actual CONICET–

bajo la categoría “perfeccionamiento” para realizar su doctorado en España, cuyo director era, nada menos, que el reconocido Víctor García Hoz. El tema de investigación propuesto fue: *Posibilidad de planeamiento para la coordinación de los factores ambientales que inciden en la formación del hombre*.

En su estadía en España⁹ trabajó como colaborador de la cátedra de *Pedagogía Experimental y Diferencial* de la Universidad Central de Madrid y dictó dos clases magistrales junto al ilustre Dr. García Hoz en el curso monográfico titulado “La Universidad en una Pedagogía prospectiva”. En carácter de becario-investigador en el Instituto de Pedagogía San José de Calasanz –dependiente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España– colaboró, además, en trabajos y reuniones científicas de distinta índole.

Sin embargo, el gobierno de Onganía en Argentina suspendió todas las becas de investigación otorgadas, por lo que Francisco debió volver a su Patria sin poder concluir su investigación, tesis que ya constaba de cinco partes en total.

Posterior a su viaje, en 1968 fue profesor adjunto de la cátedra de *Pedagogía* de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, siendo profesor titular interino por concurso desde agosto de 1968 hasta abril de 1971, año en que asumió como titular efectivo por concurso. En 1974 volvió en carácter de titular interino.

Antes de estar comprometido legalmente su desempeño en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, fue asumiendo diversas labores entre las que se puede mencionar, en 1968, ser miembro de la comisión para estudiar y proponer la reforma de las carreras del profesorado, que incluyó el proyecto de creación del Departamento Pedagógico y del Instituto de Ciencias Pedagógicas. Así, en una crónica del instituto de Filosofía (1968) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, se cuenta que el profesor

⁹ No pocos interines generaba para la familia el viaje de España. Se cuenta que Juan Antonio Widow era amigo del príncipe de Austria Fürst Heinrich Von Starhemberg –Enrique– a quien había conocido en Chile debido a su exilio en la Guerra Mundial y que, al terminar esta, vuelve a su país y hereda castillos y bienes, entre los que se cuenta un departamento en plaza de Castilla. La anécdota familiar narra que, en uno de sus viajes, el príncipe decidió ir a Mendoza y un conocido de la familia Ruiz –pediatra de la familia– prestó su casa para hacer una comida con los amigos y la real figura. En dicho encuentro, el príncipe tomó noticia de la posibilidad de que Francisco fuese a realizar sus estudios en España y le ofreció generosamente el préstamo de un departamento amoblado para que su familia se traslade a vivir a Madrid durante la estadía de doctorado. Préstamo que la familia aceptó gustosamente.

Francisco Ruiz Sánchez se hizo cargo a mediados de 1968 de la sección de Filosofía y Ciencias de la Educación, finalizando en junio de 1973, fecha en que renuncia. También, en 1968 fue coordinador de la comisión permanente de materias del profesorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo –Res. 728/68–, resultando coautor de los proyectos presentados.

Además, fue miembro de la Comisión Pedagógica Asesora designada por el rectorado de la Universidad Nacional de Cuyo para estudiar y proponer un nuevo plan de estudios en la Escuela de Comercio dependiente de la misma universidad que entró en vigencia en 1969. Este mismo año, fue designado por el decanato de la misma casa de estudios ante la Secretaría de Estado de Cultura y Educación de la Nación, en carácter de asesor, con motivo de una reforma educativa. Aparte de las actividades que se han mencionado, Ruiz Sánchez participó entre 1970 y 1973, en numerosas comisiones asesoras sobre cuestiones pedagógicas de la mencionada universidad, como la que concierne a la constitución de un departamento de formación docente en la Universidad Nacional de Cuyo, publicado por el Rectorado en 1971, la estructuración del departamento pedagógico de la Facultad de Filosofía y Letras en 1973 –siendo autor del anteproyecto–, entre otras actividades.

Alrededor de noviembre de 1973 se intensificaron en la Universidad Nacional de Cuyo y en todo el país los movimientos activistas socialistas, propendiendo continuamente al cese de las actividades académicas de algunos profesores de dicha casa de estudios, entre los que se contaba a Francisco Ruiz Sánchez (*Los Andes*, 15 de noviembre de 1973)¹⁰. Ya anteriormente, según narran fuentes periodísticas de aquel entonces (*Los Andes*, 22 de setiembre de 1973), el profesor mendocino había denunciado el contenido marxista en las pautas educativas de los seminarios docentes de la época junto con otros profesores, los cuales empezaron a recibir amenazas telefónicas que involucraban a miembros de su familia¹¹.

¹⁰ Según narra el artículo periodístico del Diario Los Andes: “Una asamblea de estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo resolvió por 138 votos a favor y 89 en contra, elevar una nota al delegado interventor de esa casa de estudios, profesor Onofre Segovia, solicitándole se le pida la renuncia a seis profesores de la Facultad acusados de ‘perturbar el proceso de cambio’ que se pretende efectuar en ella.

Los docentes cuestionados por los alumnos son los profesores Aureliano Bujaldón, de latín; Luis Campoy, sociología; Francisco Ruiz Sánchez, pedagogía; Jorge Comadrán Ruiz, historia; Ignacio Granero, griego; y Emilia P. de Zuleta, literatura (...)” (*Los Andes*, 15 de noviembre de 1973).

¹¹ “Se presentó anoche en esta redacción el profesor Francisco Ruiz Sánchez, quien manifestó que tanto él como el profesor Dennis Cardozo Biritos, este último presidente de la

Como se narra (Álvarez et al., 2011): “la vida académica de Ruiz Sánchez se vio surcada por permanentes dificultades, ya que por causa de sus ideas soportó persecuciones y amenazas tanto a su persona como a su familia” (p. 65).

Lo cierto es que en la época se refieren sucesos a favor (*Los Andes*, 29 de noviembre de 1973¹², 30 de junio de 1974)¹³ y en contra del ejercicio docente de nuestro autor (*Los Andes*, 15 de noviembre de 1973), sobre todo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.

Tras profundizarse los conflictos políticos e ideológicos en el país, es invitado a trabajar en la Universidad Católica de Chile, junto con Enrique Díaz Araujo, hacia 1975. Gracias a Juan Antonio Widow pudo desempeñarse como catedrático en el país vecino en la Universidad Católica de Valparaíso. Durante este largo año, su vida transcurre en una pensión lejos de su esposa y sus diez hijos.

Sus lazos con la familia Widow del país lindante permitieron la reunión periódica de amigos en torno a la *Semana de Estudios Tomistas*, en la que expuso

Federación de Padres de Familia, habían recibido amenazas telefónicas de daños personales, a raíz de su actuación en el problema de los seminarios de educación.

Las amenazas -indicó el profesor Ruiz Sánchez- involucraban específicamente a miembros de sus familias (de 10 hijos la del denunciante y 12 la del profesor Cardozo Biritos).

Indicó el profesor Ruiz Sánchez, que él estimaba que las amenazas provenían de sectores extremistas, en virtud de haber denunciado, tanto él como el otro profesional, contenido marxista en las pautas educativas de los Seminarios Docentes (...)” (*Los Andes*, 22 de setiembre de 1973).

¹² La nota expresa: “Profesores y ex alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, hicieron llegar una nota al delegado interventor de esa casa de estudios, profesor Onofre Segovia, cuyo texto expresa lo siguiente:

‘Los abajo firmantes, colegas y ex alumnos de los profesores Luis Campoy y Francisco Ruiz Sánchez, se dirigen al señor delegado interventor para expresarle su preocupación por los hechos acontecidos el 14 del corriente mes.

La trayectoria docente limpia y de alta calidad de estos profesores a lo largo de su carrera, tanto en lo que hace a la enseñanza como a la investigación, en esta y otras casas de estudio, no puede verse empañada por imputaciones o acusaciones gratuitas y sin fundamento que pretenden lesionar su integridad moral y su calidad de universitarios comprometidos con sus alumnos, la Universidad, Mendoza y la Patria (...)” (*Los Andes*, 29 de noviembre de 1973).

¹³ En este artículo periodístico profesores de la Universidad Nacional de Cuyo expresan que el procedimiento administrativo que se está llevando a cabo sobre el profesor Francisco Ruiz Sánchez es ilegal en sí mismo y debe ser rechazado (*Los Andes*, 30 de junio de 1974).

Ruiz Sánchez en 1974 el trabajo *El problema de si la educación es un Arte* en la Universidad Católica de Valparaíso, publicado en 1978¹⁴.

Su pensamiento se comprende dentro de lo que se llamaba en aquel entonces el nacionalismo de tinte católico. Era frecuente, alrededor de fines de los años 70', la lectura de sus obras, en especial *Fundamentos y Fines de la Educación* que, junto a reconocidos autores del contexto internacional como Víctor García Hoz, Antonio Millán Puelles, José Antonio Ibáñez Martín, entre otros, eran asiduamente consultados.

Especial atención merecen quienes cuentan con el mérito de haber sido sus formadores, como: Guido Soaje Ramos, Antonio Millán Puelles y Ángel González Álvarez. El contacto con estos dos últimos –reconocidos profesores de la época– se remonta a su etapa de estudiante de Filosofía en la Universidad Nacional de Cuyo. Mientras que a Guido Soaje Ramos lo conoció antes de su etapa de universitario por ser profesor de religión en el secundario. El vínculo se estrecha aún más luego de un encuentro casual en el que Soaje Ramos invita a Ruiz Sánchez –“Ruicito” como gustaba llamarle debido a su juventud– a las reuniones periódicas que se hacían en su casa, en la que estudiaban un tema por año.

Entre las personas que componían este grupo de estudio estaban: Denis Félix Cardozo Biritos, Rubén Calderón Bouchet, Enrique Días Araujo, Jorge Comadrán Ruiz –primo de Francisco– y Edberto Oscar Acevedo. Posteriormente, Ruiz Sánchez invita a Francisco Rego, luego, se suma Abelardo Pithod y Jorge Luis Lona, quien fuese después obispo de San Luis.

Principalmente, se cuenta a Soaje Ramos como el gran formador de Ruiz Sánchez y, además, dilecto amigo de la familia Ruiz. El maestro intelectual de Francisco¹⁵ fue Abogado, Doctor en Derecho y Ciencias Sociales y profesor de Ética tomista de Ruiz Sánchez entre 1949 y 1955. Su trayectoria es conocida –en gran parte– por fundar y presidir el Instituto de Filosofía Práctica. A su vez, dirigió la revista *Ethos: Revista de Filosofía Práctica* y fue Decano de la Universidad Nacional del Cuyo y Profesor de Filosofía del Derecho, Ética y Filosofía Social en la UBA, la UCA,

¹⁴ Si bien la ponencia fue publicada, dicha publicación en 1978 responde al formato de Revista Científica no propiamente al de libro de actas de un congreso y asume un título similar, aunque no idéntico.

¹⁵ Para ampliar la información sobre la figura de Guido Soaje Ramos remitimos a la descripción del perfil profesional que realiza Carlos Ignacio Massini Correas (1982).

la Universidad Río Grande do Sul (Brasil) y la Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Escribió sobre filosofía cristiana y desarrolló la línea escolástica en sus artículos. Fue, también, Investigador del CONICET. En 1949 fue vocal del Primer Congreso de Filosofía de Argentina, además de expositor en numerosos congresos y seminarios en el país y el exterior. Falleció el 13 de marzo de 2005.

El aprecio que tenía Ruiz Sánchez por su padre intelectual, Guido Soaje Ramos, no era menor. Antes de enfermarse, viajó especialmente a Córdoba para recoger la opinión del célebre filósofo cordobés sobre temas filosófico-pedagógicos controvertidos en ese momento, en particular, sobre los valores¹⁶. Y entre las anécdotas vinculadas con sus ilustres maestros se cuenta que el conocido sacerdote Julio Meinvielle –íntimo amigo de Guido Soaje Ramos– regaló a Ruiz Sánchez la *Suma Teológica* dedicada de su puño y letra.

Dentro de su grupo de amigos, colegas y alumnos más íntimos se hallan reconocidas personas tales como: García Vieyra, Fray Armando Díaz, Alberto Falcionelli, Carlos Sacheri y el ya mencionado Juan Antonio Widow.

El ambiente educativo constituía una de las preocupaciones del mendocino, tal es así que con otros colegas creó lo que se denominó “El ateneo”. Ruiz Sánchez aparece como uno de los conferencistas principales en la gestación de este movimiento de católicos nacionalistas que se congregaban en pos de una sólida formación tradicional y cristiana para las familias, germen de actuales grupos y colegios religiosos del medio local.

Sus dotes paternas no eran menos que los intelectuales: el almuerzo era un tiempo propicio para la enseñanza de sus hijos, preocupándose mucho por su formación intelectual y religiosa.

En una de las grandes persecuciones que recibió mediante telegramas, llamadas, escraches y amenazas de muerte a sus familiares sufrió un infarto diez años antes de fallecer. Las persecuciones por parte de miembros de la guerrilla con bombas en la puerta de su casa, amenazas a sus hijos y a él mismo, para que renunciara a su labor en la Facultad de Filosofía y Letras, fueron desgastando su salud. Tales inconvenientes que repercutían en su situación laboral llevaron a que un

¹⁶ Información obtenida gracias a la cortesía de la Prof. Nilda Elsa Gaitán de Casiva, quien fuera adjunta de Francisco Ruiz Sánchez en la cátedra de Pedagogía.

tiempo cursara abogacía en Córdoba, con el fin de asesorarse e instruirse sobre las demandas legales que tenía debido a las persecuciones, a partir de las cuales se suscitó un juicio que posteriormente ganó.

Dos años antes de fallecer, quedó hemipléjico por causa de un Accidente Cerebrovascular, perdiendo gran parte de la movilidad de su cuerpo¹⁷. Pereció a los 53 años, sufriendo constantemente no solo los dolores de su privación corporal, sino también los de su Patria que se consumía en la guerra de las Malvinas. Poco tiempo antes de morir decía a sus familiares: “Si perdemos la guerra de las Malvinas, a mí me va a dar un infarto”¹⁸. Según narran sus familiares más cercanos así fue, y a sus otros problemas de salud se sumó otro infarto que pocos días después terminó con la vida de Francisco el 28 de junio de 1982.

Numeros pésames fueron dados a la familia Ruiz-Freites por el lamentado fallecimiento. Entre estos cabe destacar el pésame de distintas universidades, escuelas e instituciones donde forjó su labor y las condolencias del Ministro de Cultura y Educación de Mendoza, Dr. Lorenzo M. López Aragón.

2. Su legado: escritos, apuntes y conferencias

Entre los escritos de Francisco Ruiz Sánchez se observan temáticas como: el fin de la educación, la educabilidad, el bien común y la educación, la educación como arte, la estructuración de la pedagogía, los fundamentos antropológicos, sociales y éticos de la educación, entre otros aspectos que conforman parte de sus obras. Sus trabajos escritos pueden distinguirse en: publicados y no publicados. En este estudio se ofrece por primera vez un inventario de los que constituyen la obra del autor, lo cual dota de originalidad al presente estudio.

Los trabajos publicados son:

- 1) (11 de mayo de 1958). Migajas antropológicas. *Diario El Tiempo*, 1-2.

¹⁷ Por este tiempo puede leerse el aviso público en el que se invita a una Misa impetratoria donde se reza por su salud (*Los Andes*, 12 de agosto de 1980).

¹⁸ Expresión referida en entrevista personal con su esposa Lilia Argentina Freites de Ruiz (octubre de 2016).

- 2) (23 de agosto 1959). El fracaso de la educación moderna. *Diario El Tiempo de Cuyo*, 2 y 6.
- 3) (1960a). Bien común político y educación. *Sapientia*, XV(55), 34-38.
- 4) (17 de abril de 1960b). Crisis y salud del hombre actual. *Diario Tribuna*, s/p.
- 5) (10 de julio de 1960c). Homo plenus. *Diario Tribuna*, s/p.
- 6) (1962a). Perfectibilidad y Educabilidad. *Sapientia*, XVII(65), 178-192.
- 7) (1962b). El concepto del hombre y la educación. *Boletín de Estudios Políticos y Sociales*, 12, 65-80.
- 8) (1972a). Acerca de la Educabilidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 1, 1-64.
- 9) (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.
- 10) (1973b). Los Fines de la Educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 2, 1-46. [Parcialmente incorporado en la segunda parte de su obra *Fundamentos y Fines de la Educación*].
- 11) (1978a). *Fundamentos y Fines de la Educación (1 ed.)*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- 12) (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.
- 13) (1978c). Posibilidad de considerar la educación como un arte. *Philosophica*, I(1), 219-233. [Ponencia realizada en la Semana de Estudios Tomistas en la Universidad Católica de Valparaíso en 1974 titulada: "El problema de si la educación es un arte", publicada más tarde en formato de revista]

- 14) (1978d). El hombre ¿Actor o juguete de la historia? *Mikael*, 6(16), 59-77. [Parcialmente incorporado en la primera parte de su obra *Fundamentos y Fines de la Educación*].
- 15) (1979). La contaminación de la educación. En P. Randle (ed.), *La educación ambiental* (pp. 265-275). Buenos Aires: Oikos.
- 16) (1981a). Acerca de la educabilidad. *Moenia*, V, 13-67.
- 17) (1981b). *Fundamentos y Fines de la Educación* (2 ed.). Buenos Aires: Fundación Arché.
- 18) (2003). *Fundamentos y Fines de la Educación* (3 ed.). San Rafael, Mendoza: Ediciones del Verbo Encarnado.
- 19) (s/f) *En torno a la enseñanza*. Entrevista realizada a educadores reconocidos del medio local con motivo del inicio de clases.

Trabajos no publicados:

- 1) (1950). La instrucción ética de la juventud. Manuscrito no publicado. Mendoza, Argentina.
- 2) (1972b). *Pedagogía*. [Documento de cátedra organizado por los alumnos del Profesor Francisco Ruiz Sánchez]. Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires, Mendoza, Argentina.
- 3) (Diciembre de 1975). Un congreso católico con infiltración marxista. Simposio llevado a cabo por la Fundación Isabel Caces de Brown, Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.
- 4) (s/f). De los vicios opuestos a la veracidad. Manuscrito no publicado. Mendoza, Argentina.
- 5) (s/f). El concepto de educación integral. Manuscrito no publicado. Mendoza, Argentina.
- 6) (s/f). Fundamentos de la educación. Manuscrito no publicado. Mendoza, Argentina.

- 7) (s/f). Universidad. Manuscrito no publicado. Mendoza, Argentina.
- 8) (s/f). Breve estudio acerca de las imágenes y la atención. Manuscrito no publicado. Mendoza, Argentina.
- 9) (s/f). Las exigencias antropológico-morales de la educación integral. Manuscrito no publicado. Mendoza, Argentina.
- 10) (s/f) Educación permanente ¿un mito nuevo? Manuscrito no publicado. Mendoza, Argentina.
- 11) (s/f) El niño y el sentido de la vida humana. Manuscrito no publicado. Mendoza, Argentina.

Francisco Ruiz Sánchez, además, desarrolló numerosas conferencias en el medio local, pero por no ser utilizados en aquel entonces los dispositivos de grabado de voz, no se posee registro de las mismas, exceptuando la conferencia que dio en Chile titulada *El problema de si la educación es un arte* en 1974. No obstante, a partir del trabajo de campo minucioso efectuado en diarios del medio local, que en la época estaban ya vigentes¹⁹, se pudo obtener información de las conferencias que realizó el autor y sus temáticas. Así pues, entre las disertaciones podemos mencionar:

Sobre el tema “La familia” con motivo de celebrarse el día del ex alumno de Don Bosco en 1961 (*Los Andes*, 27 de setiembre de 1961). Posteriormente, en 1962, se cuenta al autor como uno de los conferencistas del cursillo denominado “Cultura y tradición” llevado a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica Argentina –sede Mendoza– acerca del tema “Tradición y revolución en pedagogía” (*Los Andes*, 22 de julio de 1962)²⁰. El mismo año, con motivo de celebrarse el 90° aniversario del Instituto Católico de las Hermanas

¹⁹ Principalmente en el Diario Los Andes, cuya fundación se remonta a 1883.

²⁰ El cursillo dio inicio, según ha quedado registrado, el 4 de agosto. La fecha señalada para su finalización era el 13 de octubre según la fuente periodística (*Los Andes*, 22 de julio de 1962).

La conferencia a cargo de Francisco Ruiz Sánchez según consta debería haber sido realizada el día de finalización del cursillo. Sin embargo, se realizó el día 27 de octubre de 1962, según lo indica el periódico del día anterior (*Los Andes*, 26 de octubre de 1962).

Esclavas del Corazón de Jesús –fundación debida a la Madre Catalina de María Rodríguez– fue invitado como disertante²¹.

Poco después, en una exposición con motivo de un mensaje de adhesión al Concilio Vaticano II en la sede del arzobispado de Mendoza, aparece el autor como el último orador del encuentro (*Los Andes*, 14 de octubre de 1962)²². En 1963, se narra que comenzará el segundo ciclo de conferencias San Pedro Nolasco y, por consiguiente, Ruiz Sánchez expuso sobre “El sentido del dinamismo infantil” (*Los Andes*, 21 de julio de 1963).

Posteriormente, en el colegio San José de los Hermanos Maristas el autor desarrolló la conferencia titulada “Incidencia del ambiente en la educación del hijo”. El encuentro estaba auspiciado por la Asociación de Benefactores de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (*Los Andes*, 4 de noviembre de 1963).

En el marco de la capacitación para padres sobre la tarea educacional propiciado por el Movimiento Familiar Cristiano y la Facultad de Ciencias de la Educación, en el ya mencionado colegio Maristas, expuso un 30 de setiembre de 1964 acerca de “¿Qué es educar?”, en donde posteriormente se efectuó una mesa redonda con los presentes (*Los Andes*, 29 de julio de 1964)²³.

El 26 de mayo de 1965 el Servicio Nacional de Enseñanza Privada inició un curso a cargo de Francisco Ruiz Sánchez –supervisor de dicha entidad– sobre “Fundamentos filosóficos de la educación” (*Los Andes*, 27 mayo de 1965). Asimismo, “Los fundamentos de la educabilidad” fue otra de las conferencias que dictó el

²¹ El tema no es referido en la fuente consultada. Puede cotejarse el dato en otro lugar (*Los Andes*, 29 de setiembre de 1962).

²² En el periódico de la época se puede leer lo siguiente:

“Un mensaje de hace veinte siglos. – El último conferenciante fue el Decano de la Facultad de Humanidades de la Universidad Católica, profesor Francisco Ruiz Sánchez, quien habló en términos parecidos sobre el significado del Concilio Ecuménico.

Dijo que la época actual no es de improvisación en ningún orden de actividad o de cosas y que, por ello, la Iglesia debe también estudiar los muchos problemas que existen en el mundo, para tratar de encontrar la solución más adecuada con sus principios de paz y de amor.

Terminó su exposición manifestando que el Concilio tratará la renovación de la vida cristiana, que actualmente se basa en un mensaje que tiene 20 siglos de antigüedad, y que debe ser actualizado a nuestro tiempo que rija la vida de la humanidad” (*Los Andes*, 14 de octubre de 1962b. Se han conservado en la cita las negritas que se colocan en el original).

²³ El aviso periodístico narra lo que acontecerá el día siguiente.

mendocino, esta vez en el teatro de la biblioteca General San Martín (*Los Andes*, 23 de junio de 1965).

Por otra parte, el Instituto Profesorado San Pedro Nolasco realizó un cursillo de actualización científica y pedagógica para profesores de enseñanza media y maestros nacionales. Dentro del temario de tal evento se cuenta a Ruiz Sánchez como disertante sobre “La formación ética del educador” (*Los Andes*, 18 de julio de 1965).

El 10 de agosto de 1965 en el Liceo General Espejo, presentó una conferencia sobre “La canalización de las inquietudes del adolescente y sus peligros” (*Los Andes*, 10 de agosto de 1965). “Naturaleza, Providencia y libertad” fue el tema con el que disertó en Córdoba con motivo de los festejos del centenario de la madre fundadora de un colegio religioso (*Los Andes*, 19 de setiembre de 1965).

Posteriormente, en el marco del ciclo de orientación vocacional organizado por la Casa de la Juventud que se llevó a cabo el 14 de noviembre de 1965 en el Correo Central, Francisco Ruiz Sánchez expuso sobre las “Ciencias de la Educación” (*Los Andes*, 14 de noviembre de 1965).

“¿Qué es la educación?” fue el tema de la charla que dirigió en el Colegio Sagrado Corazón (*Los Andes*, 6 de junio de 1969)²⁴. Por otro lado, en San Rafael en el Instituto "Del Carmen" expuso sobre “El hombre, dependencia, libertad, plenitud” en agosto de 1969 (*Los Andes*, 21 de agosto de 1969).

En el Instituto de Filosofía de la Universidad Nacional de Cuyo, el profesor mendocino desarrolló un cursillo sobre “La actitud docente en la enseñanza media en la actual política educativa argentina” (*Los Andes*, 6 de octubre de 1969)²⁵.

“El sentido de la planificación. La actitud docente” fue otra de sus conferencias en el marco de distintas disertaciones desarrolladas por una delegación de Inspectores de la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada, según se narra en la fuente periodística en setiembre de 1970 (*Los Andes*, 25 de setiembre de 1970).

²⁴ La charla estaba dirigida a matrimonios y organizada por la Unión de Padres del Colegio Sagrado Corazón.

²⁵ Según consta en la fuente periodística el cursillo se realizaba los jueves de 10-12 hs.

Desde el 9 de octubre al 6 de noviembre, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, Ruiz Sánchez dictó un cursillo sobre “Políticas y estrategias de la actual reforma educacional argentina” (*Los Andes*, 5 octubre de 1970).

Con motivo de iniciarse el curso sobre educación sexual, el autor disertó sobre “La ciencia moral ante lo sexual humano” el 9 de julio de 1971 (*Los Andes*, 9 de julio de 1971).

“La reforma educativa. Estado actual del problema” fue el cursillo que dictó en el Instituto de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo desde el 14 de octubre de 1971 (*Los Andes*, 3 de octubre de 1971).

Dentro de las entidades culturales de noviembre de 1971 se cuenta un ciclo de temas y diálogos políticos organizados por el Ateneo Cuyo, en el cual refirió al tema “Política educacional: La crisis de la reforma educativa” (*Los Andes*, 25 de noviembre de 1971).

Tiempo después, fuentes periodísticas (*Los Andes*, 4 de octubre de 1974), narran que el colegio “Sagrado Corazón de Jesús” continuará con el ciclo de charlas para padres de las alumnas de este colegio en el cual el profesor Abelardo Pithod y señora referirán sobre el tema “Lo fundamental cristiano frente a un mundo en crisis”, y días después, Francisco Ruiz Sánchez y su señora, disertarán sobre el tema canales de la verdad.

En 1976, en el mes de diciembre (*Los Andes*, 13 de diciembre de 1976) se contó a Francisco Ruiz Sánchez como expositor acerca de “Ángulos de consideración del hombre para una problemática pedagógica” en las Jornadas de Psicología y Educación.

En 1977 la universidad informa sobre los cursos de postgrados que se implementarán en el segundo cuatrimestre de ese mismo año, allí se cuenta que en formación docente, el profesor Francisco Ruiz Sánchez tratará acerca de los “Fundamentos sociales y éticos de la educación” (*Los Andes*, 27 de julio de 1977).

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica Argentina (*Los Andes*, 23 agosto de 1978) informó que se dio inicio a los cursos de Cultura Católica. En dicho evento Ruiz Sánchez expuso sobre “El conocimiento de la fe”.

Junto a otros autores, fue parte de un “Ciclo sobre Ejercicio de paternidad responsable”, un seminario regional sobre el tema al que asistieron más de 350 delegados de San Juan, San Luis y Mendoza (*Los Andes*, 22 de mayo de 1979).

En suma, como puede advertirse tanto por la lectura de la biografía como de sus escritos y conferencias antes presentadas, la vida del profesor mendocino fue muy fructífera en materia educativa a nivel regional y provincial. Lamentablemente la escasa tecnología de la época no permitió tener registro grabado sobre las numerosas conferencias dictadas.

Su inquietud por la educación lo llevó a desempeñarse en casi todos los niveles de enseñanza: primario, secundario, terciario y universitario con distintos cargos y ocupaciones: maestro, profesor secundario, catedrático universitario, supervisor, investigador, conferencista, etc. En síntesis, puede destacarse su vida y obra como la de un “filósofo de la educación”, cuestión que también se advertirá en el análisis de los siguientes capítulos.

En conclusión, el perfil de Francisco Ruiz Sánchez puede resumirse en las siguientes palabras:

No sólo se destacó por su saber y por su capacidad pedagógica. Respetado y querido por sus amigos, fue católico ferviente, fiel a sus principios; su rectitud y su honorabilidad abrían, en su presencia un ámbito de orden y firme bondad. Esposo y padre ejemplar, su honestidad y abnegada entrega a las obras iniciadas, le conquistaron el cariño y reconocimiento de todos los que le conocieron (*Los Andes*, 22 de agosto de 1987).

3. Cronología de su vida y obra

- 1929 Nació un 16 de marzo.
- 1942 Comenzó sus estudios secundarios.
- 1946 Egresó de la Escuela Normal Nacional “Tomás Godoy Cruz” como “Maestro Normal Nacional”.

- 1947-1960 Se desempeñó como maestro en diversas escuelas primarias.
- 1951-1965 Fue profesor de distintas materias en el Nivel Secundario: Latín, Filosofía, Lógica, Historia de la Educación y Psicología Pedagógica.
- 1952 Egresó de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo como Profesor de Enseñanza Secundaria Normal y Especial en Filosofía
- 1957 Se casó con Lilia Freites.
- 1958 Nació su primer hijo Rafael.
- 1960 Se publicó "*Bien común político y educación*", en la Revista Sapiencia de la Universidad Católica Argentina.
- 1960-1965 Fue catedrático de *Filosofía de la Educación* en la Facultad de Filosofía y Psicopedagogía de la Universidad Católica de Cuyo de San Juan.
- 1962-1970 Ejerció como Decano de la Pontificia Universidad Católica "Santa María de los Buenos Aires", sede Mendoza.
- 1962 Se editó también por la revista Sapiencia de la Universidad Católica Argentina el artículo "*Perfectibilidad y Educabilidad*".
- 1962 El Boletín de Estudios Políticos y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo, publicó el artículo "*El concepto del hombre y la educación*".
- 1963 Ejerció como catedrático de *Pedagogía Fundamental* en la Pontificia Universidad Católica "Santa María de los Buenos Aires" con sede en Mendoza, desde esta fecha por varios años.
- 1965-1974 Fue Supervisor Técnico Docente para la zona de Cuyo designado por la SNEP.

- 1966-1967 Ganó una beca del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (actual CONICET) para hacer el doctorado en España dirigido por Víctor García Hoz
- 1968 Fue profesor adjunto de la cátedra de *Pedagogía* de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.
- 1968-1973 Se hizo cargo de la sección de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- 1972 Apareció "*Acerca de la Educabilidad*", una versión ampliada del artículo de 1962 sobre la misma temática, en Cuadernos de Pedagogía 1, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.
- 1972 Puede establecerse en esta fecha los apuntes de clase del autor: "*Pedagogía*", extraídos de sus clases en la Universidad Católica Argentina²⁶.
- 1973 "*Esquema tentativo para una estructuración de la temática fundamental de la Pedagogía*" se publicó por el Instituto de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional De Cuyo.
- 1973 Apareció "*Los Fines de la Educación*" en Cuadernos de Pedagogía 2, editado por la Facultad de Filosofía y Letras Universidad Nacional de Cuyo –Parcialmente incorporado en la segunda parte de su obra *Fundamentos y Fines de la Educación*– y utilizado por el autor para su cátedra de pedagogía en la misma casa de estudios.
- 1974 Presentó "*El problema de si la educación es un Arte*" en la Semana de Estudios Tomistas de la Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Esta ponencia fue publicada luego en el año 1978 en la revista *Philosophica* del país vecino.

²⁶ Contamos con esta fuente gracias a los alumnos del Prof. Ruiz Sánchez que sistematizaron el material. La adquisición del mismo, en nuestro caso, es gentileza del Dr. Francisco Muscará.

- 1975 Trabajó en Chile.
- 1978 Apareció la primera edición del libro *“Fundamentos y Fines de la Educación”*, constituyendo esta la obra más conocida del autor en el medio regional. Editado por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.
- 1978 En las Actas de las Primeras Jornadas de Filosofía de la Educación de Paraná de la Universidad Nacional de Entre Ríos se publicó el trabajo del autor denominado: *“Introducción a los fundamentos antropológicos de la educación”*.
- 1978 Se editó *“Posibilidad de considerar la educación como un arte”* en la revista Philosophica de la Universidad Católica de Valparaíso, temática que había sido objeto de la ponencia de 1974, en la Semana de Estudios Tomistas de la Universidad Católica de Valparaíso.
- 1978 La revista Mikael publicó el artículo “El hombre ¿Actor o juguete de la historia?”, siendo parte este trabajo de los fundamentos antropológicos que el autor desarrolla en el apartado *El hombre: ¿ser histórico?* de su libro Fundamento y Fines de la Educación.
- 1979 La editorial OIKOS imprimió el libro “La contaminación ambiental” en el cual Ruiz Sánchez fue co-autor con su trabajo titulado *“La contaminación de la educación”*.
- 1981 Se editó nuevamente *“Acerca de la educabilidad”*, esta vez en la revista Moenia.
- 1982 El 28 de junio murió el Prof. Francisco Ruiz Sánchez con 53 años de edad.

Conviene, a continuación, avanzar acerca de las delimitaciones teóricas y metodológicas que corresponden a la investigación, de modo de poder enmarcar nuestro estudio.

CAPÍTULO 2: DELIMITACIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN

Una vez delineada la biografía del autor, es preciso en el presente apartado describir la perspectiva teórica y metodológica de la presente investigación, es decir, las etapas llevadas a cabo en el marco de la metodología utilizada y la forma de abordaje de este estudio, en particular con relación al posicionamiento teórico y epistémico del autor.

El marco teórico-metodológico adquiere importancia en este trabajo, al permitir encuadrar el estudio del autor en su aspecto teórico y metodológico, lo que posibilita la coherencia en el abordaje de la investigación y esclarece la perspectiva desde la cual se la enfrenta. Así pues, en primer lugar, se describe brevemente la metodología empleada. En segundo lugar, se desarrolla un esbozo sobre interpretación y tradición, concepto este último que enlaza la perspectiva metodológica y teórica de la investigación. En tercer lugar, se estudia la tradición realista de la que forma parte el pensamiento de Francisco Ruiz Sánchez, exponiendo brevemente los principios que la sustentan y algunos de los representantes, dentro del contexto nacional e internacional. En cuarto lugar, se hace referencia al modo de teorizar de Francisco Ruiz Sánchez con respecto a lo educativo y su vinculación con las Ciencias de la Educación. En quinto y último lugar, se exponen las hipótesis y objetivos propuestos para esta tesis doctoral.

Conviene aclarar que, si bien la investigación corresponde a una metodología hermenéutica documental, no es nuestro objetivo hacer un tratamiento específico de esta, sino en función del estudio del autor y la forma de proceder en la interpretación de su pensamiento.

1. Metodología de la investigación empleada

El estudio de la realidad educativa puede realizarse de distintas maneras y a esto están sujetas las diversas metodologías de investigación contemporáneas. No obstante, es necesario delinear los caminos por los cuales se ha accedido al objeto de estudio que nos propusimos investigar en esta tesis.

Conviene aclarar que la realidad de la educación que acontece en el hombre trasvasa nuestro limitado conocimiento en sus aspectos, escenarios y particularidades propias. Sin embargo, cada disciplina –desde su especificidad– puede brindar un conocimiento particular del fenómeno humano de la educación. En tal sentido, el espectro de las ciencias permite el tratamiento de la realidad educativa desde distintos supuestos, posicionamientos y metodologías, sin olvidar que “el método de estudio o de investigación, en tanto que estrategia e instrumento para conocer la realidad, se encuentra determinado por la naturaleza o modo de ser de su objeto de estudio” (Bicocca, 2008, p. 99)²⁷.

Al ser esta una investigación sobre el pensamiento pedagógico de un autor, la metodología de investigación coherente con este estudio corresponde al *método hermenéutico documental*, ya que todos los trabajos de Francisco Ruiz Sánchez son documentos escritos. Y en los cuales podemos advertir distintas etapas que conciernen a la lectura, análisis e interpretación crítica de sus obras.

Como se desprende de lo dicho por García Amilburu (2008) la hermenéutica es la técnica y el arte de la interpretación textual. En tal sentido, se puede precisar que se entiende por texto aquello que un autor expresa en forma escrita, ya sea una obra manuscrita o impresa. Asimismo, los enunciados que integran el escrito están constituidos por un conjunto de signos o palabras que expresan un contenido que necesita ser interpretado (Bicocca, 2008). De este modo, se intenta realizar una lectura cuidadosa y analítica de los diversos escritos del autor en estudio para interpretar las categorías analizadas y los supuestos teóricos subyacentes.

Como bien señala Bicocca (2008), “el texto encierra en sí una *significación* o un *sentido* que es necesario desentrañar y esclarecer” (p. 104)²⁸. En efecto, se trata de mostrar el significado de lo que expresa el autor, su sentido más profundo, desde

²⁷ Se han suprimido en la cita las cursivas que coloca el autor en el original.

²⁸ Las cursivas pertenecen al autor.

dónde lo dice, por qué, en relación con qué teorías, favoreciendo de este modo la intertextualidad con el fin de “develar” e interpretar el sentido del texto. En otras palabras, y como señala García Amilburu (2008):

El interés principal de la hermenéutica consiste en investigar de qué manera y bajo qué condiciones, tiene sentido algo que ha sido dicho o hecho en el pasado –o en la actualidad–, de modo que pueda ser reconocido como *un texto dentro de una tradición* (p. 107)²⁹.

Resaltar la importancia de algunas categorías trabajadas por Ruiz Sánchez en su obra –como el concepto de persona, el fin de la educación, entre otras– permite preguntarnos sobre la relevancia de las mismas y su más genuino sentido en la contemporaneidad. Estas categorías, entre otras, se enmarcan dentro de una tradición de pensamiento a partir de la cual es preciso entender sus escritos.

Asimismo, el contexto en el que aparece su pensamiento intentó ser abordado en esta investigación dentro de la biografía del autor que se presentó. Este concepto adquiere relevancia, ya que el giro hermenéutico que afecta al conocimiento contemporáneo nos sitúa directamente ante la noción de contexto, y ante las funciones categorizadoras del lenguaje y los signos, donde *lo dado* aparece como tal constituyendo una experiencia, o algo con determinado sentido (García Amilburu, 2008). Así pues, el pensamiento del autor se origina desde un contexto de pertenencia y una tradición de pensamiento que es necesario explicitar.

El *método histórico documental* fue también un método utilizado en este trabajo, dado que no es posible desvincular la obra del autor de sus vivencias personales que entrecruzan su pensamiento; las cuales conocemos con limitación debido al cambio generacional que representamos.

Por otra parte, podríamos preguntarnos si no basta lo ya expresado por el autor, es decir, en qué se fundamenta la necesidad de interpretar algo “ya dicho” o escrito; en esta dirección: ¿qué se puede aportar desde el análisis hermenéutico propuesto? Pieper (2002) señala, al traer a colación el concepto de interpretación del canadiense Bernard Lonergan (1957), que interpretar consiste en que uno expresa lo que significa algo ya expresado por otro. Y en este sentido –prosigue el autor– que

²⁹ Las cursivas pertenecen a la autora.

el intérprete tiene que trabajar con una determinada forma de expresión, es decir, con la expresión que significa algo, “con una expresión ya cargada de sentido” (Pieper, 2002, p. 214).

Esta expresión “sentida”, referida a la obra del profesor Ruiz Sánchez en nuestro trabajo, es la que intentaremos interpretar; en ella la palabra ocupa su lugar en cuanto símbolo mediante el cual se trasmite la significación de lo que el autor desea expresar. Así, avanzando en el problema de la interpretación, podemos decir con Pieper (2002): “Ese ‘algo’ distinto del signo a que se refiere la expresión con sentido, tiene que ser pensado como algo de alguna forma real; una expresión tiene sentido y es, por tanto, algo interpretable, porque remite a [la] realidad” (p. 215).

En síntesis, queremos decir que la realidad educativa pensada y teorizada por el autor puede ser susceptible de interpretación. De este modo, la condición humana en cuanto limitada y finita necesita de la interpretación, o hace uso de ella, para iluminar o desentrañar el significado de la misma realidad; en este caso la educativa que atañe al pensamiento del autor, objeto de esta investigación. En efecto:

Una expresión con sentido, objeto exclusivo de una interpretación en sentido estricto, remite, hemos dicho, esencialmente a la realidad. Esa referencia a la realidad es algo que, por tanto, el intérprete tiene que tener a la vista; que tiene que intentar reproducir. También se puede decir que tiene que sopesar la pretensión de verdad de la expresión que se trata de interpretar (Pieper, 2002, p. 222).

La realidad en cuanto es conocida no se perfecciona en cuanto tal por el conocimiento que se hace de ella. Sin embargo, el hombre al acceder al conocimiento de la realidad por las distintas vías perfecciona y plenifica lo más propio de sí, es decir, su actividad intelectual.

Ahora bien, sin entrar en mayores detalles –sino considerando lo necesario para enmarcar este trabajo– conviene describir brevemente las etapas llevadas a cabo durante la investigación. Estas pueden resumirse en:

- 1) Etapa de búsqueda, identificación y recolección de las fuentes primarias y secundarias, publicadas y no publicadas. Esto comprende visitas a distintas bibliotecas y universidades, entrevistas a familiares y colegas del ámbito académico del profesor Francisco Ruiz Sánchez,

contacto con el Dr. Fernando de Bona –quien, como se señalara realizó una investigación doctoral sobre el autor–, entre otras actividades.

- 2) Etapa de lectura, análisis e interpretación crítica de las fuentes del autor. Aquí se identifican las categorías de análisis dentro de su pensamiento, su vinculación con su tradición y se procede a la interpretación del sentido de su obra.
- 3) Etapa de elaboración de los resultados, conclusiones y discusiones de la investigación.

A partir de las etapas propuestas, sobre todo la segunda, podemos afirmar que lo que pretende hacer el intérprete –parafraseando a Gadamer (2001)– es indagar en un texto lo que hay propiamente de él; en este sentido, coherente con el proceso de investigación:

Esta indagación podrá tener siempre una respuesta no exenta de prejuicios y parcialidad, pues el que pregunta busca una confirmación directa de sus hipótesis. Pero en esta remisión a lo que hay en el texto, éste aparece como el punto de referencia frente a la cuestionabilidad (...) (Gadamer, 2001, p. 200).

En esta dirección, conviene aclarar que:

El método hermenéutico ha sido mirado en algunas ocasiones con cierto recelo, por temor a que pueda conducir al relativismo, al escepticismo, o al agnosticismo. Pero la asunción de esta metodología no implica, de ningún modo, sostener que *la realidad* no tenga existencia y significado propios con independencia del acto interpretativo; ni que lo no interpretado no exista; como tampoco que no se pueda alcanzar un conocimiento verdadero de lo real. Lo que este método subraya es que no es posible *conocer la realidad* sin un acto de interpretación categorizadora que la sitúe en el espacio y el tiempo, y en el contexto de una tradición (García Amilburu, 2008, p. 106)³⁰.

³⁰ Las cursivas pertenecen a la autora.

De allí que podamos realizar una interpretación válida del autor, considerando sus temas fundamentales y su tradición de pensamiento, sin relegar la postura realista que enmarca la presente investigación.

2. Esbozo sobre tradición e interpretación

En orden a exponer posteriormente nuestra hipótesis es necesario especificar un poco más el marco teórico-metodológico e introducir, luego de considerar la metodología hermenéutica, el término *tradición*. No pretendemos hacer aquí un desarrollo del concepto dentro de las ciencias humanas y sociales, para lo cual podemos remitirnos a otros autores como Huarte Cuéllar (2012) o Pieper (2002), tal abordaje escaparía a los fines de este trabajo y corresponde propiamente a la ciencia epistémica. Sin embargo, conviene precisar brevemente el concepto, ya que el mismo favorecerá la comprensión del problema planteado desde el punto de vista hermenéutico.

Así pues, *tradición* –término derivado del latín *tradere*– se puede entender, desde una perspectiva etimológica, como “entregar”. Esta “entrega”, que deviene en carácter de tradición, puede decirse de distintos aspectos, por ejemplo, político, religioso, cultural, filosófico, etc. Como bien describe Lamas (2011):

La palabra *tradición* (...) no es más que la transcripción en lengua romance del término latino *traditio*, al que traduce con exactitud. Se ha visto ya también que el vocablo correspondiente griego es παράδοσις (*paràdosis*). En ambos casos la significación es “transmisión”, y su núcleo está constituido por el verbo *do* (dar, entregar), que parece común a todas las lenguas indoeuropeas; al menos lo es con relación al griego y al latín. Las preposiciones que se les unen como prefijos (tra y παρά, respectivamente), dan idea de movimiento, de pasaje, de un ir más allá (p. 22).

Por consiguiente, se podría interpretar que *tradición* significa la acción y el efecto de transmitir, de entregar algo a alguien y que se dice en diversos sentidos. No obstante, lo cierto es que, en tal concepto, se dejan ver una serie de elementos que remiten a presupuestos comunes que son objeto de esa transmisión, es decir, *aquellos que de algún modo se entregan*. En relación con el pensamiento de Ruiz Sánchez estos supuestos tienen que ver específicamente con el origen del

fundamento teórico-filosófico que sustenta su pensamiento educativo y su finalidad. Esta misma línea es asumida y recreada por los distintos autores que a lo largo del tiempo han participado o, al menos, han asumido algunos elementos de lo que hemos denominado tradición, en este caso como se verá, la que respecta al realismo. Asimismo:

La acción que llamamos tradición tiene las dos características que distinguen a los fenómenos sociales: la interacción y la pertenencia a un todo comunitario. Más aún, si a los fenómenos sociales se los considera temporalmente, parece claro que la tradición hace referencia en especial a las series diacrónicas. Esto implica su esencial historicidad (Lamas, 2011, p. 22).

Por consiguiente, de lo expresado se deriva la importancia de contextualizar el pensamiento del autor y de asumir un análisis desde esta interacción y pertenencia que describe Lamas (2011). Evidentemente la interacción, la pertenencia y la posible interpretación que pudiese llevarse a cabo se corresponde, en primer lugar, con *lo que desea transmitir* Ruiz Sánchez desde sus escritos y, en segundo lugar, con *lo que se interpreta* desde la investigación hermenéutica que llevamos a cabo.

Dos aspectos entrecruzan esta tradición en el sentido más humano: uno, como una especie de lugar común a partir del cual se tienen en cuenta algunos elementos *intangibles* que conforman ciertos principios medulares e irrenunciables de esta tradición; otro, un aspecto *dinámico* que posibilita el avance o no de esa tradición, a partir del cual se pueden recrear los elementos que la componen.

A fin de efectivizar el análisis hermenéutico que se propone en este estudio educativo de Francisco Ruiz Sánchez, se ha creído pertinente establecer las siguientes distinciones en orden a favorecer la interpretación y las hipótesis que guiarán nuestra investigación:

- Tradición Inmediata: Corresponde a aquellos autores que el autor utiliza para sustentar sólidamente su pensamiento, como por ejemplo Tomás de Aquino y Aristóteles, y cuya referencia puede ser:
 - Explícita: Se manifiesta evidentemente en sus obras y forma parte medularmente del pensamiento que propone el autor.

- Implícita: No se observa de manera evidente –o al menos en parte– pero de modo implícito conforma sólidamente sus ideas.
- Tradición Mediata: Se refiere a distintos autores que pueden inscribirse dentro de la tradición compartida, pero su relación no correspondería a un sustento teórico relevante en la obra de Francisco Ruiz Sánchez. También puede dividirse en:
 - Explícita: Se manifiesta evidentemente en sus obras y se vincula de algún modo con el pensamiento que propone el autor.
 - Implícita: No se observa de manera evidente, o al menos en parte, pero implícitamente dice relación con la tradición del autor.

Es evidente que resultaría imposible abarcar todos los aspectos que en el sentido referido de estas distinciones se vinculan con el pensamiento educativo de Francisco Ruiz Sánchez. En consecuencia, esta investigación comprenderá principalmente la tradición inmediata por ser la más sólida, cercana y, en definitiva, la que sustenta la obra del profesor mendocino.

Por otra parte, si bien no efectuaremos una cartografía exhaustiva de la tradición realista, conviene hacer una breve mención de esta, sin perder de vista que el propósito de este estudio radica en los tópicos principales o categorías de análisis que el autor ha abordado desde esta tradición de pensamiento. De esta manera, podría identificarse cuál podría ser el aporte propio y original a partir de la tradición que lo sustenta.

3. Tradición realista en educación

Ubicar al autor dentro de una tradición epistémica en este estudio es de gran importancia, dado que, como se afirmó antes, permitirá visualizar la originalidad e importancia de su pensamiento educativo dentro de la misma.

A partir de la tradición realista, Francisco Ruiz Sánchez desarrolla su propuesta educativa desde la búsqueda de los fundamentos últimos del hecho

educativo en la Pedagogía y la Filosofía de la Educación. De allí, que la presente investigación se proponga analizar sus principales aportes, a saber: matices al concepto de educación, la noción de hecho educativo, los fundamentos antropológicos, sociales y éticos de la educación, el concepto de plenitud dinámica, entre otros; identificando la originalidad que haya enriquecido y haya posibilitado el avance de la tradición realista en materia educativa. En este sentido, cobra relevancia el diálogo de la propuesta de Ruiz Sánchez con los aportes de otros autores que hayan influenciado su pensamiento.

Así, diversos autores del contexto nacional (Andrilli, 1970, 1978, 1988; Bicocca, 2008, 2010a, 2010b, 2011; Castellani, 1993; Caturelli, 1954, 1963, 1982, 1987; García Vieyra, 1944, 1945, 1946, 1949, 1978, 1981, etc.; Gelonch Villarino, 2016; Hernández de Lamas, 2000, 2016; Lasa, 1996; Mantovani, 1968, 1975; Muscará, 2004, 2009; Pró y Silva, 1949; Quiles, 1984³¹; Rodríguez, 2003; Vázquez, 1981, 1996, 2012; entre otros) han abordado temáticas educativas desde la tradición realista, aunque, conviene aclarar, algunos de estos autores han sido historiadores, teólogos, filósofos, etc., por lo cual el tratamiento educativo muchas veces se halla vinculado con las áreas temáticas de su interés. No obstante, el criterio de exposición aquí tiene que ver con la vinculación a la tradición que representan y la referencia a obras eminentemente educativas, excluyendo otras que no corresponden a dicho tratamiento. Sin lugar a dudas, este tipo de clasificación exige una taxonomía más justa y detallada que escapa a los objetivos del presente trabajo.

El contexto internacional es más vasto aún y ofrece, por tanto, innumerables autores, por nombrar algunos, entre tantos otros que han tratado de explicar el pensamiento educativo desde los aportes de la tradición realista: Altarejos (1986, 1996), Altarejos y Naval (2011), Barrio Maestre (1994, 1995, 1998a, 1998b, 2004, 2005, 2007), Da Silva (1947), Delgado González (2010), Fullat (1997), García Amilburu (1996, 2014), García Amilburu y García Gutiérrez (2012), García Hoz (1946, 1962, 1965, 1981, 1985, entre otras obras), González Álvarez (1952), Ibáñez Martín (1989, 1990, 1994, 2017), Isaacs (1980), Maritain (2008 [1943]), Martínez García (1996, 2002, 2004, 2014), Millán Puelles (1963), Mirabella (2012), Naval (1997, 1998, 2001), Nosengo (1978), Pring (2016). Ciertamente, en el marco de un análisis

³¹ Si bien su lugar natal fue España, el P. Ismael Quiles (1906-1993) ejerció su labor intelectual en Argentina desde 1932.

pormenorizado se podrían referir otros autores y obras de los que aquí exponemos como representantes de esta tradición en el contexto internacional.

A su vez, conviene agregar que encontramos en distintas revistas científicas antecedentes de esta tradición, entre las que podemos mencionar dentro del contexto internacional: la *Revista Española de Pedagogía*; *Philosophica*, *Estudios sobre Educación*, y dentro del contexto nacional: *Sapientia*, *Krínein*, *Philosophia*, *PsicoPedagógica*, entre otras.

Por su parte, autores como Breed (1946), Hernández de Lamas (2000, 2016), Martínez de Correa (2000), Pró y Silva (1949) y Vázquez (1996) han delineado, específicamente, algunos elementos sobre la filosofía realista de la educación. Asimismo, Caturelli (1982) hace un análisis sobre la filosofía cristiana de la educación que nos permite también ubicar al autor dentro de esta línea.

Entre los estudios actuales destacamos los que aparecen en el libro *Educación realista: Vigencia de la Pedagogía perenne* compilados por Gastón Hernán Guevara et al. (2018), donde se encuentran sustanciosos elementos para pensar la pedagogía realista a la luz de los planteos y desafíos de la educación actual.

Ahora bien, mediante una observación atenta puede advertirse que en varios de los autores explicitados –al igual que en Francisco Ruiz Sánchez– parecen solaparse los contenidos de la Filosofía de la Educación y la Pedagogía, cuestión esta que amerita mayores distinciones en el capítulo cuatro; por ahora, conviene tener presente que estos autores procuran sustentar su pensamiento educativo en la tradición realista al igual que Ruiz Sánchez.

Pueden enumerarse, además, algunos contenidos que a modo de principios trasladados al ámbito educativo constituyen el sentido de pertenencia e interacción dentro de la tradición realista. Hernández de Lamas (2000) establece diez principios al respecto. No obstante, se ha optado aquí por una elaboración personal, en la cual se puede sostener, en términos generales, a modo de síntesis los siguientes principios:

1- *La realidad como objeto de conocimiento*: el ser es y existe más allá de nuestro conocimiento de modo real y en nuestra inteligencia –a partir del

conocimiento de la realidad– de manera espiritual o abstracta³². De esto se desprenden varias consecuencias para el plano educativo, entre ellas el interés por la verdad desde el punto de vista gnoseológico, pues como bien sostiene Millán Puelles (1997):

(...) el interés por conocer la verdad, es el deseo, efectivamente diligente o solícito, de tener conocimientos verdaderos en la acepción de concordantes o conformes con los objetos a que se refieren. Y de una manera traslaticia el interés por tener esos conocimientos puede también entenderse como el interés por conocer el ser de los respectivos objetos: lo que las cosas auténticamente son (p. 57).

Contrario a las posturas relativistas, la verdad adquiere así un valor objetivo, por estar fundada en la realidad. En algunos autores –como Pacios (1974) y González Álvarez (1952)– la Filosofía de la Educación es considerada una metafísica de la educación, esto es, una metafísica especial a partir de la cual se puede observar una frecuente *aplicación de nociones metafísicas al ámbito educativo* con la finalidad de analizar la entidad de la educación (Vázquez, 2012, p. 46; Bicocca, 2011, pp. 38-39). Esta impostación es percibida como “excesiva” porque el objeto de la Filosofía de la Educación es un operable: el fin de la educación (Vázquez, 2012, p. 46).

Por otra parte, desde esta perspectiva realista también se afirma la posibilidad de relacionar el proceso de instrucción con el proceso de aprendizaje como sostiene, por ejemplo, Hernández de Lamas (2000) y, en consecuencia, el modo de conocimiento del hombre se relaciona íntimamente con el aprendizaje desde el planteo realista el cual parte de la actividad de los sentidos.

2- La consideración de la *naturaleza del educando* como un compuesto substancial de cuerpo y alma: esto implica una concepción integral del educando y de todas sus dimensiones. Luego, en muchos autores se observa la tematización del aspecto espiritual que, mediante la demostración de las operaciones superiores, abre el debate acerca de la religación del hombre a la dimensión trascendental y el tema de la felicidad. También, el concepto de *persona* cobra importancia en los teóricos de esta tradición a partir de Boecio y de Tomás de Aquino (S. *Teol.* I, q.29, a.1 y 2; III, q.2, a.2; entre otros), como bien se observará en el capítulo quinto. La posibilidad de

³² Para ampliar este tema aconsejamos el libro de Cornelio Fabro (1977), *Percepción y pensamiento*.

una definición de educación y de su fin, se realiza en todos los casos dentro de esta tradición y en función de su concepción antropológica.

3- La formulación de una *definición de educación* acorde a la naturaleza del hombre: en este sentido, la expresión racional de la esencia de algo es la definición esencial metafísica, porque muestra los constitutivos intrínsecos de la naturaleza de lo definido (Pró y Silva, 1950). En efecto, desde la perspectiva realista se abre el camino para la posibilidad de una definición cierta de la educación, contrariamente a las perspectivas relativistas y socio-históricas que postulan algunas teorías contemporáneas de la educación.

4- La asunción de un *fin en la educación* subordinado al fin de la vida humana: “En la filosofía realista (...) todos los demás constitutivos o causas dependen de la causa final” (Pró y Silva, 1950, pp. 35-36). Este fin actúa a modo de guía de toda la actividad educativa, la cual cobra sentido en función de este.

5- La consideración del educando como causa eficiente principal de la educación y la apreciación del educador como causa instrumental y subsidiaria en el proceso educativo.

6- Esta filosofía realista se nutre principalmente del pensamiento de Aristóteles y Tomás de Aquino, y de aquellos otros pensadores que han colaborado a esclarecer dicha tradición con matices según cada autor, en donde se presenta, a veces, la influencia de uno de estos autores o de ambos.

7- Se puede considerar que esta realidad compleja que es el hecho educativo puede estudiarse desde distintas perspectivas o aspectos en colaboración con otros campos de conocimiento: ético, cultural, social, político, didáctico, etc., y que, por tanto, la realidad del educando desborda cualquier reducción que pueda interpretarse en su estudio, como se verá posteriormente.

8- Es conveniente tener presente que una educación realista no solo debe tener en cuenta los supuestos teóricos heredados de la tradición, sino los *aspectos existenciales*, circunstanciales, contextuales y subordinantes de la práctica educativa en donde se pone en juego “in situ” el arte prudencial del educador.

En fin, estas ocho características que hemos descrito brevemente son a nuestro entender las que constituyen un verdadero pensamiento realista de la educación. La originalidad de Ruiz Sánchez podría residir en reelaborar y enriquecer

las categorías clásicas de la Pedagogía y la Filosofía de la Educación –según se defina más adelante su posición disciplinar– a la luz de los problemas fundamentales e ineludibles de la educación; considerando también la perspectiva social del ser humano, las dimensiones política, relacional, ética y cultural, a fin de elaborar un concepto de educación amplio y dinámico. Asimismo, en sus obras se conjuga un profundo conocimiento de la tradición aristotélica-tomista recreada con aportes propios, en donde las categorías de sustancia y accidente, materia y forma, acto y potencia, etc., son trasladadas al plano educativo con ejemplos cotidianos y reflexiones analíticas. En tal sentido, conviene ahora referir a su modo de acercarse a la educación desde la perspectiva teórica.

4. Modo de teorizar de Francisco Ruiz Sánchez con respecto a lo educativo y su vinculación con las Ciencias de la Educación

Consecuentemente con lo expuesto respecto de la tradición realista de la que forma parte el autor, es preciso tener presente cómo es su modo de acercarse al conocimiento educativo. Enfatizamos que siempre y en todo momento su pensamiento –plasmado en las fuentes– es lo que aquí nos interesa y adquiere preponderancia en el marco de su tradición realista; de allí la importancia de reconocer su modo de teorizar y qué pretende con sus escritos.

Una de las claves para una interpretación del pensamiento de Ruiz Sánchez estriba en comprender que la preocupación que guió toda su obra radica en explicar qué es lo que fundamenta en sí el hecho educativo, esto es, cuál es su fundamento, buscando reconocer sus causas primeras y principios que lo sustentan. A partir de esto, se derivan otras temáticas, como, por ejemplo, la educabilidad, la finalidad de la educación, entre otras.

En tal sentido, la noción de ciencia que aparece implícita en sus obras –fiel a su tradición– es la del pensamiento aristotélico que sostiene que ciencia es el conocimiento cierto de las cosas por sus causas (*Aristóteles, Analíticos Segundos*,

Libro I, 2). En efecto, a través de esta manera de teorizar el autor busca o trata de encontrar una definición ciertamente científica de la educación³³.

Podemos afirmar que Ruiz Sánchez indaga mediante la luz natural de la razón la posibilidad de un concepto de educación válido para todos los hombres. Para ello, recurre a la metafísica realista como ciencia que estudia todo *lo que es* y que, por tanto, constituye el fundamento de sus ideas educativas. Esta aclaración, que podría ser evidente para quienes provienen de la disciplina filosófica, no lo es en el campo de las Ciencias de la Educación, dado que es común que las perspectivas actuales se inclinen sobremanera a interpretar la educación de modo parcializado como un fenómeno social o histórico y se desprestigie su consideración filosófica-causal y de sentido, que trasciende la mera indagación empírica del hecho educativo.

Pueden ser justas para Ruiz Sánchez las palabras pronunciadas por el mismo maestro del liceo al decir que el filósofo, que posee perfectamente la ciencia de lo general, tiene por necesidad la ciencia de todas las cosas, porque un hombre de tales circunstancias sabe en cierta manera todo lo que se encuentra comprendido bajo lo general. Pero, también, es muy difícil al hombre llegar a los conocimientos más generales en cuanto las cosas que son objeto de ellos están mucho más lejos del alcance de los sentidos (Aristóteles, *Metafísica*, Libro I, II).

³³ Como se intenta demostrar a lo largo de este capítulo, la noción de ciencia que sostiene Francisco Ruiz Sánchez no es equivalente a la noción de ciencia postulada por el cientificismo moderno. En efecto, en nuestro autor se observa –como heredero de la tradición aristotélica-tomista– un concepto de ciencia que responde a la búsqueda de los fundamentos, principios o causas del objeto de estudio en cuestión (en este caso de la educación), contrariamente a la noción de ciencia en la modernidad que se ha validado desde la comprensión del método con el auge del positivismo. En consecuencia, adhiere a la definición clásica de ciencia, que en la formulación de Santiago Gelonch (2010, pp. 165-166) es: “el conocimiento de lo que las cosas son, de su naturaleza, esencia o sustancia (...) de todos sus principios, causas y elementos”. De este modo, “el proceso por el que se llega a conocer algo, no es importante ni definitorio. Habrá ciencia en tanto se sepa cómo es algo, se conozca su definición (...). Lo otro, el método, es el modo por como un hombre llegó a conocer eso; pero no la causa de su verdad” (Gelonch, 2010, pp. 165-166).

En cambio, en la modernidad “el objeto de ciencia ya no se explica por cómo es la cosa sino por cómo se la conoce (...). La ciencia ya no es conocimiento de lo universal y necesario sino un conocimiento universal y necesario garantizado por ser obtenido por determinado método (...) basta seguir la enumeración de métodos y fundamentos propuestos para ver que ninguno resultó absolutamente convincente. Por eso, es característico de la modernidad que cada nuevo filósofo o científico refute el método anterior y proponga otro (...)” (Gelonch, 2010, pp. 166-167). No deja de ser interesante advertir: “En la confusión actual entre personas que tienen una concepción moderna –más bien positivista– y otros postmodernos, el sentido clásico no es un hecho histórico que ya pasó. Es, en realidad, la raíz que possibilitó a los otros dos y, por tanto, el único que, plenamente verdadero, resulta una alternativa a la confusión actual” (Gelonch, 2010, p. 168).

En efecto, Ruiz Sánchez se distingue por su capacidad de ver la realidad educativa en su amplitud y generalidad, considerando diversos aspectos: antropológicos, sociales, culturales, éticos, ambientales, etc. Por su parte, la investigación educativa actual tiende a estudiar mayoritariamente el carácter empírico, singular y contextual. Ante esto el autor se propone recordar la totalidad y la unidad de sentido que encierra el ser humano y su desarrollo educativo.

Por consiguiente, su reflexión sobre la educación corresponde principalmente a la mirada del filósofo que fundamenta su estudio desde los principios y causas de la realidad educativa. De allí, una segunda distinción importante es que no se encuentra en sus obras una propuesta práctica, delineada específicamente, sino más bien teórica –en gran parte filosófica– susceptible de ofrecer algunas recomendaciones generales válidas para toda la práctica educativa.

En la dirección en que se viene considerando el pensamiento de Francisco Ruiz Sánchez son ilustrativas las palabras de J. C. P. Ballesteros (1993) al decir:

La época trajo consigo el planteo de la diferenciación entre ciencia y filosofía, dejando a esta última el conocimiento de las causas últimas de las cosas y a las ciencias el conocimiento de las próximas. El desarrollo posterior de la ciencia particular en realidad mostró que ésta se interesaba gradualmente más en lo fenoménico que en la causalidad (p. 14).

De esta manera, la pedagogía moderna se pregunta más por lo que acontece, el contexto, estudios de casos y demás; la posibilidad de fundamentar un conocimiento cierto en materia educativa a través de sus causas –primeras y últimas– es una empresa desvalorizada. Así pues, en el contexto disciplinar contemporáneo es común advertir que pareciera corresponderle a cada una de las Ciencias de la Educación acuñar una definición de educación y determinar el sentido de la misma según sus propios posicionamientos, intereses y finalidades; y en todos los casos con la pretensión de ser científicamente válidos³⁴. En consecuencia, en el interior de

³⁴ Es así que para la Sociología de la Educación la educación será un fenómeno social; para la Historia de la Educación, una manifestación cultural situada en un tiempo determinado; para la Psicología de la Educación, la adquisición de ciertas habilidades cognitivas; para la ciencia que reflexiona sobre los fundamentos biológicos de la educación, una actividad neurológica; etc. La concepción variará no solo en función de cada disciplina, sino también, de cada perspectiva que al interior de ella se adopte como válida.

cada disciplina los distintos posicionamientos epistémicos autoproclaman su autosuficiencia con respecto a las demás perspectivas, es decir, cada ciencia de la educación es definida por sus asunciones fundamentales (Boarini, 2016), lo que genera un panorama sumamente disgregador y de confusión disciplinar.

En contrapartida, el pensamiento de Francisco Ruiz Sánchez se nutre del realismo aristotélico-tomista, en el que confiadamente es viable toda verdad y referencia a los principios y las causas que la sustentan por vía de demostración, hasta llegar a los principios primeros, evidentes y universales del hecho educativo.

A partir de lo antes señalado es apropiado advertir que toda Pedagogía que no inicie su tarea con una reflexión sensata y rigurosa acerca de la esencia de la educación, correrá el riesgo de construir sobre arena, y los escombros de su edificio tal vez caigan sobre el educador, el educando y la sociedad (Martínez García, 2002, p. 19). Un concepto sólido de educación –como el que parece reconocer nuestro autor– debe ser respetuoso de la realidad, la cual reclama una actitud de contemplación, reflexión y reconocimiento. De este modo, el perfil del autor parece hacer suyas las siguientes palabras:

La teoría entendida como descubrimiento de la verdad de las cosas y, por lo tanto, como conocimiento efectivo de lo real, sólo es posible como una actitud humana de respeto y receptividad cognoscitiva ante la riqueza y sobreabundancia de inteligibilidad de las cosas que el hombre puede conocer (Bicocca, 2011, 34).

Esto no implica una cerrazón al conocimiento sino una actividad de búsqueda que desde la mirada del filósofo pueda reconocer en la realidad los fundamentos primeros –en el caso del autor los que respectan al hecho educativo– y arribar así a conclusiones genéricas y universales.

Por otra parte, comprender el contexto epistémico en el cual aparece la propuesta de Francisco Ruiz Sánchez ayuda a interpretar su pensamiento. Sin embargo, la ubicación del autor en una de las Ciencias de la Educación conlleva distinciones importantes.

Las llamadas Ciencias de la Educación, como venimos afirmando, en la actualidad constituyen un marco epistémico paradigmático en el espectro de las ciencias. La reconceptualización de su denominación desde los inicios de la

Pedagogía, elaborada por J. F. Herbart, hasta la denominación actual ha sido objeto de cuestionamientos debido a la falta de convenios sobre su objeto de estudio. En nuestros días, constituyen el conjunto de disciplinas que estudian, normativizan y reflexionan sobre la educación.

No obstante, el problema que trae aparejado tal denominación no es menor. Muchas veces se las asocia a la Pedagogía o se las denomina en su singular, desconociendo que epistémicamente esto genera serios conflictos científicos que repercuten en la forma de teorizar sobre la práctica educativa. En efecto, el problema es complejo y ha sido abordado desde diversas aristas. Conviene recordar que sobre las Ciencias de la Educación han surgido diversas tentativas de sistematización e integración, como las propuestas de Fernández y Sarramona (1964), García Hoz (1981), Castillejo (1976), Mialaret (1977), Álvarez Mendez (1982), Quintana Cabanas (1995), Colom Cañellas y Rodríguez Cruz (1996), Formosinho, Reis y De Jesús (2013), Hernández de Lamas (2016), entre otras. Otras investigaciones analizan el objeto de estudio de este campo, como el trabajo de Martín (2007) y la investigación de Boarini (2016). Esta última aporta una sólida fundamentación en la que se comprueba que la historicidad ha sido el criterio epistemológico de justificación de las Ciencias de la Educación ya que no existe un objeto común compartido que les dé unidad (Boarini, 2016).

Pueden surgir preguntas acerca de qué tipo de saber son las Ciencias de la Educación y si representan un estudio coherente y articulado del fenómeno educativo, como así también, si poseen un objeto de estudio unificado en la diversidad de ciencias que comprende, cuestiones estas que ameritan un estudio más amplio que el que aquí se realiza, ya abordado por otra parte en las investigaciones mencionadas.

No obstante, se puede referir que su denominación se remonta, según Beillerot (1997), a 1967 y es introducida oficialmente por Debesse y Mialaret (Vázquez, 2012) al crearse una maestría con ese nombre. Así, la instauración de las Ciencias de la Educación en el discurso epistemológico se remota a comienzos de los años 60 de la mano de autores franceses. Sin embargo, como se advierte:

(...) fue Herbart quien consideró a la pedagogía como la ciencia de la educación, tratando de constituirla en una ciencia relativamente autónoma, con temas, problemas y terminología propios. La consideró equidistante tanto del puro empirismo como del ámbito estrictamente

especulativo, subordinada a la ética, que le debía indicar sus fines, y auxiliada por la psicología, que le debía proporcionar los métodos (...).

Víctor García Hoz conserva esta denominación –pedagogía– para la ciencia de la educación (Ballesteros, 1993, pp. 20-21).

La denominación posterior de este campo de conocimiento lejos está de la intencionalidad que los autores referidos asumieron en la que la Ética, como ciencia filosófica, ocupaba un lugar fundamental en tanto disciplina subalternante de la Pedagogía que procuraba colaborar en la reflexión sobre los fines de la educación. Como bien describe Boarini (2014):

A principios del siglo XX Durkheim inaugura en Francia una nueva discusión al introducir el término de *ciencia de la educación* y oponerlo al de *pedagogía*, concepto que se venía utilizando hasta el momento. En efecto, la Pedagogía como ciencia había nacido, en la tradición alemana iniciada por Herbart, ligada a la filosofía, más precisamente a la ética, y a la psicología. De este modo, abordaba la educación desde concepciones sobre el hombre y su deber ser para intentar normar el acto educativo (p. 4)³⁵.

En este sentido, la conceptualización de Ciencias de la Educación se vinculaba con la matriz positivista, basada en hechos que permitieran describir de modo causal la realidad educativa como hecho social (Boarini, 2014); entonces, aquí la ciencia madre es la Sociología de la Educación.

Luego, con el auge de distintas disciplinas, aparece una nueva manera de entenderlas, como bien resume Vázquez (2012):

(...) desaparecida la pedagogía, la ciencia –o ciencias– de la educación, reducida a sociología de la educación seguirá los avatares de las llamadas ciencias sociales y así pasará del enfoque positivista al hermenéutico y luego al crítico, que parece ser el dominante en la actualidad (pp. 17-18).

A este alejamiento de la Pedagogía de la Filosofía y la constante reconceptualización de las llamadas Ciencias de la Educación, se agrega que:

³⁵ Las cursivas pertenecen a la autora.

En las corrientes pedagógicas contemporáneas, la reflexión en torno al problema pedagógico está signada por las crisis de las ciencias madres de las que se lo hace depender: la filosofía, la psicología, la sociología, la política, la hermenéutica y las corrientes lingüísticas. Y ello sin mencionar la resultante actual, escéptica y asistemática, de la llamada postmodernidad con sus tópicos (Hernández de Lamas, 2016, p. 35).

El desarrollo previo permite comprender que el problema epistémico de esta concepción plural de “Ciencias de la Educación” va asumiendo interpretaciones diversas y dispares desde cada ciencia que reflexiona sobre lo educativo. En este sentido, parece inconducente esta perspectiva contemporánea en la que no se asumen acuerdos epistémicos. Así, estas ciencias a veces han sido interpretadas como “Pedagogía”, otras como “Filosofía de la Educación” o “Sociología de la Educación”, algunas veces como “Teoría de la Educación”, sin que se refieran en el mismo sentido epistémico. Lo cierto es que se presentan serias dificultades en cuanto al objeto de estudio de las Ciencias de la Educación, su autonomía y vinculación con las ciencias que las componen.

En suma, el tumultuoso contexto que las acompaña da cuenta de la gran dificultad para asumir la unidad en la reflexión educativa:

Para el pensamiento moderno y contemporáneo, (...) heredero del giro copernicano kantiano, que sustituye el objeto formal por el método, ya no hay una ciencia de la educación sino muchas y diversas: Pedagogía, Didáctica, Política educacional, Psicopedagogía, etc. Esta distinción de disciplinas no intenta descubrir esencias ni fines naturales, pues parten del prejuicio nominalista según el cual no existen las esencias o naturalezas específicas (Lamas, 2016, p. 13).

Desde esta perspectiva dos ciencias distintas y hasta contrapuestas en sus planteos pueden ser válidas, porque no asumen un mismo punto de partida. No hay preocupación por el “ser” de su objeto de conocimiento y la reflexión coherente al respecto, sino que se hace subordinar el objeto al método.

Contrariamente a esta dificultad que presentan las Ciencias de la Educación en la actualidad, la obra de Francisco Ruiz Sánchez se presenta con unidad y coherencia interna, a partir de la cual se puede pensar la vinculación de distintas ciencias que tratan de abordar el hecho educativo –como interpretaremos luego desde el concepto de subalternación–. Aunque en ningún momento el autor hace un

abordaje explícito según esta terminología contemporánea de Ciencias de la Educación, su modo de teorizar y de comprender el hecho educativo da cuenta sólidamente de la vinculación posible entre las distintas disciplinas: Antropología, Sociología, Ética, Teología, etc., en pos del estudio educativo.

Por otra parte, conviene referir que Francisco Ruiz Sánchez observa el hecho educativo como un acto unificado en el cual confluyen diversas disciplinas desde distintos ángulos de análisis; pero, donde evidentemente la filosofía primera –fiel a su tradición realista– es la que da el sustento a todo su estudio y permite el diálogo entre las distintas disciplinas. Así, el autor trata de llegar a la explicación última de los fundamentos que subyacen al hecho educativo desde la perspectiva antropológica, social y ética, como se observa en sus distintas obras: *Bien común político y educación* (1960a); *Perfectibilidad y educabilidad* (1962a); *El concepto del hombre y la educación* (1962b); *Acerca de la educabilidad* (1972a); *Esquema tentativo para una estructuración de la temática fundamental de la Pedagogía* (1973a); *Fundamentos y fines de la educación* (1978a; 1981; 2003); etc.

Su concepción de finalidad educativa no solo tiene presente el abordaje de los fines naturales desde la Ética, sino también contempla el sentido trascendente que otorga la Teología a lo que el autor denomina *plenitud definitiva* por el auxilio que proviene de la *gracia*.

Por su parte, la Psicología colabora en la exposición de los fundamentos antropológicos de la educación desde la concepción de persona, libertad, etc. A su vez, la Antropología cultural enriquece el diálogo entre la Antropología Filosófica y la Sociología favoreciendo la estructuración de los fundamentos educativos en sus escritos.

En suma, su propuesta posee una fuerte coherencia interna que, sustentada en la metafísica realista, posibilita fundamentar el hecho educativo desde las distintas disciplinas: Antropología Filosófica, Psicología, Antropología Cultural, Sociología, Ética, etc. Esto hace viable el diálogo entre las Ciencias de la Educación según los contenidos que le son propios a cada disciplina en la obra del autor.

Esta propuesta, que será objeto de estudio en los siguientes capítulos, no condice con la conceptualización contemporánea de las Ciencias de la Educación. Primero, por su ya referida inconmensurabilidad y, segundo, porque la división de las Ciencias de la Educación recién estaba apareciendo en el contexto en el que el autor

desarrolla su obra. En efecto, Ruiz Sánchez no emplea esta denominación; para él, la Pedagogía es el campo de conocimiento que estudia la educación y sus causas, y las demás disciplinas se vinculan con ella de un modo subalternante. Ello es posible porque, al ser la Metafísica la filosofía primera, proporciona los supuestos últimos de toda realidad estudiada, en este caso: la educación (Hernández de Lamas, 2016).

En suma, según lo expuesto, se observa que las llamadas Ciencias de la Educación son posteriores, al menos en su uso, a la propuesta unitaria que se verá reflejada en la obra de Ruiz Sánchez. Así pues, el autor percibe el hecho educativo como un acto “unitario” el cual es susceptible de análisis desde distintas perspectivas disciplinares, pero siempre sin perder el sentido de coherencia, subalternación de las ciencias y vinculación entre las mismas, que es viable por asumir el sustento de la Metafísica como ciencia primera. Esto es posible, en efecto, cuando se reconoce el concepto de naturaleza humana y su finalidad; de esta manera, cada ciencia viene a establecer un aporte determinado, una nota en la gran sinfonía que compone la obra educativa.

5. Descripción de las hipótesis y objetivos propuestos

Una vez referida la metodología utilizada y algunos lineamientos teóricos sobre la tradición realista, la intencionalidad y el modo de acercarse al conocimiento del hecho educativo de nuestro autor, conviene explicitar las hipótesis y los objetivos propuestos en este estudio.

Las *hipótesis* que guían la investigación son:

- El pensamiento pedagógico de Francisco Ruiz Sánchez presenta aportes sustantivos –conceptos, categorías de análisis, argumentaciones, etc.– que enriquecerían la reflexión educativa actual.
- La concepción pedagógica del autor presenta, dentro de la tradición pedagógica realista, diferencias y matices relevantes acerca de los fundamentos y fines de la actividad educativa.
- El hecho educativo es la categoría de análisis del autor que posibilita el diálogo interdisciplinar y fundamenta su planteo pedagógico.

El objetivo general que se propone este estudio es:

- Analizar cuáles son los principales aportes filosófico-educativos del pensamiento de Francisco Ruiz Sánchez tanto para la Antropología Pedagógica como para la Pedagogía.

Los objetivos específicos son:

- Elaborar una breve biografía en la que se puedan describir los aspectos más relevantes de la vida y obras de Francisco Ruiz Sánchez.
- Ubicar la formalidad última del pensamiento del autor en una de las disciplinas que conforman las Ciencias de la Educación (Pedagogía/Filosofía de la Educación).
- Analizar la significación de las categorías educativas que propone el autor, fundamentalmente, aquellas que constituyen el punto de partida de su pensamiento educativo.
- Identificar los fundamentos antropológicos que subyacen en el pensamiento del autor.
- Analizar los fines de la educación según el autor, su relación con los fines del hombre y las diversas dimensiones que los conforman.
- Entablar un diálogo con los autores que han influenciado el pensamiento de Francisco Ruiz Sánchez, dentro de su tradición de pensamiento y de otras.
- Indagar la génesis y la evolución del pensamiento educativo de Francisco Ruiz Sánchez.
- Identificar aportes que el pensamiento pedagógico del autor podría hacer a las teorías educativas actuales de Occidente, con respecto al concepto de educación, finalidad y fundamento de la misma, agentes y factores educativos.

En suma, la interpretación hermenéutica de esta investigación busca identificar los aportes del autor que podrían enriquecer la reflexión actual en materia

educativa y las posibles diferencias y matices que lo distinguen en su misma tradición de pensamiento.

Es preciso, a continuación, analizar el hecho educativo para comprender en qué disciplina de la Ciencia de la Educación se formaliza su pensamiento pedagógico. De este modo, se podrá establecer el posible aporte que el autor hace dentro de algún campo de conocimiento específico en materia educativa.

CAPÍTULO 3: EL HECHO EDUCATIVO COMO PUNTO DE PARTIDA DE LA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA EN EL AUTOR

Este apartado tiene como finalidad analizar e interpretar la categoría de hecho educativo presente en el pensamiento de Francisco Ruiz Sánchez. En efecto, la misma establece el punto de partida de toda ulterior consideración educativa, de aquí se desprende la necesidad de analizarla, vincularla luego con el arte educativo para, luego, ubicar epistémicamente la obra del profesor mendocino.

El capítulo se estructura de la siguiente manera: primero, exposición de lo que es el hecho educativo según el autor; y segundo, desarrollo del problema de la educación como arte. La importancia del abordaje del hecho educativo en su obra es crucial, pues esta realidad que elabora y desarrolla posee distintos elementos y ángulos de consideración que son claves en su pensamiento y, en esta dirección, constituye un concepto cardinal que posibilita el diálogo con otras disciplinas.

El análisis efectuado en este apartado favorece la posterior comprensión del pensamiento del profesor mendocino desde su perspectiva conceptual y disciplinar.

1. El hecho educativo en Francisco Ruiz Sánchez

El hecho educativo, como se afirmó arriba, es la primera consideración de toda posible explicación del pensamiento educativo del autor. En efecto, en sus distintos escritos lo trata como introducción a sus planteos pedagógicos.

Este concepto aparece en distintas obras; por ejemplo, en: *Pedagogía* (1972b), *Esquema tentativo para una estructuración de la temática fundamental de la pedagogía* (1973a) y *Fundamentos y fines de la educación* (1978a, 1981, 2003). Su formulación se presenta como el inicio del desarrollo de su pensamiento pedagógico; en el primer escrito, es parte de una introducción al apunte de la materia *Pedagogía*; en el segundo, constituye el capítulo primero del problema epistemológico de esta ciencia presente en su análisis esquemático; y en el tercer

escrito y más conocido –Fundamentos y fines de la educación– forma parte de lo que el autor ha denominado visión sinóptica del problema –dentro del apartado inicial que se titula “Prenotandos”, llamados en otro lugar “Presupuestos” –.

Aunque la tematización del hecho educativo es un desarrollo original de Francisco Ruiz Sánchez, que presenta una configuración en muchos aspectos novedosa (como se expondrá más adelante), se observan planteos semejantes en autores como Mirabella (2012), Ballesteros (1987) –cuando se refiere a los niveles de visualización del hecho educativo y los caracteres esenciales de tal proceso– y Nicoletti (2016) –en su análisis del acto pedagógico–. En cambio, desde una mirada didáctica, la perspectiva de Basabe y Cols (2007), de Davini (2008), entre otros, centrada en el triángulo de los elementos que intervienen en la enseñanza, se relaciona en parte con el hecho educativo, aunque dicha perspectiva adolece de serias dificultades teóricas e importantes errores categoriales (Ryle, 1949). Estas fallas merman la capacidad descriptiva y analítica de los procesos educativos, como bien expone Ibáñez Bernal (2007).

En Ruiz Sánchez el hecho educativo no se presenta solamente en razón de la mediación de un conocimiento o saber, sino que adquiere un carácter moral e integral en toda enseñanza, trascendiendo –pero suponiendo también– los condicionantes intelectuales. Es por eso que, en rigor, si bien configura un posible planteo didáctico, se formaliza desde la fundamentación filosófico-pedagógica de todo proceso educativo. Desde esta perspectiva más amplia, entran en juego no solo los aspectos didácticos o meramente metodológicos, sino los componentes éticos, culturales, contextuales, sociológicos, etc., en los que se enmarca la relación educativa.

Dado que los estudios de nuestro autor se formalizan en el realismo, debemos reconocer que la intención de tematizar el “hecho educativo” no reviste las mismas implicancias que podrían deducirse de este término en un contexto positivista o empirista. En las coordenadas del pensamiento del pedagogo mendocino, su análisis busca dar cuenta de una realidad que se produce en el educando (y en todo hombre) y que, en consecuencia, se manifiesta externamente a él.

Según la Real Academia Española (2014), *hecho* proviene del latín “factus” y hace referencia a algo que puede darse por acabado, maduro, logrado. Para nuestro autor, *hecho educativo* remite a un efecto que se hace patente en un conjunto de características, pero cuya causa se halla oculta a los sentidos humanos, aunque

palpables a través del análisis de los cambios que se producen en el sujeto, como se verá luego.

Debemos advertir, también, que no concibe la práctica educativa como un “hecho social”³⁶ como lo entiende Durkheim (1975), tampoco adscribe a la postura opuesta –una tradición muy distinta– según la cual la singularidad de las situaciones educativas y los significados subjetivos de los participantes son los que “definen” la práctica pedagógica por el abandono de los términos verdad, objetividad, realidad, conocimiento (Pring, 2000). En otras palabras, el pensamiento pedagógico de Ruiz Sánchez no adhiere a ninguna de las posturas de investigación que pretenden, desde el último tercio del siglo XX, ser excluyentes en investigación educativa: ni la cuantitativa ni la cualitativa. Si bien parte del dato empírico, no pretende reducir lo observado a leyes predictivas, sino que, en la consideración de las generalidades, siempre subraya la operación de la libertad humana.

Una vez aclaradas estas distinciones, necesarias por las lecturas contemporáneas que se podrían hacer de este tema, conviene desarrollar y analizar cómo lo aborda Ruiz Sánchez. Para ello, se tendrán en cuenta tres aspectos: primero, la observación fenoménica que lo lleva a formular el hecho educativo; segundo, la definición de este concepto y los elementos que lo integran con sus relaciones; y tercero, la importancia del hecho educativo y su vinculación con otras disciplinas.

1.1. Observación fenoménica del hecho educativo

El autor comienza la exposición del concepto de hecho educativo a partir de la observación de cómo se produce este en la misma realidad del hombre. Así pues, como buen realista parte del análisis fenoménico, el cual, en un primer momento, vincula con el crecimiento y la maduración cuantitativa y cualitativa del ser humano. En este sentido, en su primera observación refiere:

nos encontramos con un hecho a lo largo de la historia y de las dimensiones sociogeográficas: el hecho de que el hombre nace pequeño,

³⁶ Si bien para Francisco Ruiz Sánchez el hecho educativo tiene consecuencias sociales y se forja a través del “encuentro” con el educador y todos los factores externos que inciden en el educando, no puede considerarse unívocamente como hecho social, sino como un hecho humano (antropológico) y que por ser tal es, además, moral, social, cultural, trascendente, etc.

indefenso (no pleno), crece, madura y además se le ayuda en esta maduración y crecimiento (...).

En definitiva, este hecho es universal, se produce siempre:

El crecimiento que encontramos reviste el carácter de cambio cuantitativo: aumenta peso, altura (...).

(...) también hay un proceso de cambios cualitativos en el orden psíquico y moral, constituyendo el ciclo evolutivo del hombre. (...) un cambio cualitativo que lo abarca todo (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 1)³⁷.

Como se puede apreciar, parte de la observación de la realidad educativa, en tal sentido el análisis fenoménico inicia el reconocimiento de los cambios que de distinta índole afectan al sujeto, a todo sujeto de la educación; cuestión esta que lleva a plantear el hecho como universal. En efecto, en *todo hombre* pueden percibirse los cambios que señala el autor, es decir, sin distinción de tiempo, espacio geográfico, condición social, etc.

Observa que la maduración y el crecimiento se producen fatalmente en todos, es decir, que hay leyes en lo biológico que determinan la evolución del hombre. No obstante, hay otra característica que viene a conjugarse con estos procesos que parecen no responder a esta lógica biológica. Aquí aparece otro elemento crucial en la concepción de la educación de nuestro autor, a saber: *la libertad*; aspecto que se conjuga con la determinación en el hombre (1972b, p. 1):

En este hecho del crecimiento y maduración se da un determinismo que se conjuga con la libertad, y además, este hecho reconoce un factor intrínseco que es la naturaleza del individuo (que se nos presenta como supuesto bio-psíquico-moral-social, con un dinamismo teleológico y como centro seleccionador de influencias) (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 2).

También en *Pedagogía* (1972b) y en *Los Fines de la Educación* (1973b) esboza algunos factores de este hecho, que más tarde en *Fundamentos y fines de la educación* (1978a) va a establecer con mayor claridad y precisión. Estos factores que el autor refiere son: 1) la naturaleza del educando como factor intrínseco, 2) los factores de origen extrínseco, y 3) el hecho como universal, natural-social.

³⁷ Se han suprimido las palabras en mayúsculas que destaca el autor en el original.

Del primer factor, *la naturaleza del educando como factor intrínseco*, desglosa una triple dimensión (Ruiz Sánchez, 1972b), primero, la naturaleza donde se dan estos fenómenos y en la cual y sobre la cual se producen los otros factores que están influyendo, un supuesto bio-psíquico-moral-social; segundo, la naturaleza como empuje, como dinamismo teleológico, hacia el cual tiende en la búsqueda de cierta plenitud de forma; tercero, la naturaleza como centro seleccionador de las influencias externas que el sujeto tamiza consciente e inconscientemente.

En síntesis, en la consideración de la naturaleza del sujeto se refiere a su carácter de supuesto, de empuje hacia un fin y de seleccionador de influencias. Respecto de los dos últimos –empuje hacia el fin y centro seleccionador de influencias– Ruiz Sánchez (1972b) destaca su carácter “ciego” o bien “inconsciente” que, posteriormente, pueden ir transformándose en “dinamismo inteligente” (p. 2) y en selección parcialmente consciente de influencias.

Con respecto al segundo aspecto, es decir, a los *factores de origen extrínseco*, agrupa las influencias en dos categorías; por un lado, intencionales, en donde coloca a la familia, la escuela, la propaganda, etc., en contraposición con las influencias no-intencionales que se dan sin el propósito de “llegar a...” y producir una modificación en el sujeto (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 2).

Por otra parte, alude al ambiente físico, el clima psíquico y el ambiente moral como elementos que intervienen de manera extrínseca –deliberadamente o no– en el sujeto.

En cuanto al tercer aspecto que muestra el análisis de este hecho, destaca su carácter *universal, natural y social*. Así explica Ruiz Sánchez (1972b):

El hecho mismo de la maduración en cuanto perfección se nos presenta, en general, como un hecho universal y como consecuencia del análisis de este hecho universal, nos damos cuenta [de] que estamos en presencia de un hecho natural-social:

Se nos presenta como un hecho cultural con fundamento natural. Se da siempre que se ejerza sobre el hecho natural una acción para producirlo de otra manera (p. 3).

Mientras lo natural es lo dado, lo cultural es adquirido, cultivado, “lo que se brinda a la naturaleza porque quizás ella por sí sola no lo podría conseguir. Es decir,

es un hecho que se funda en la naturaleza misma del hombre que busca su perfección (...)" (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 3).

Por último, el hecho educativo es un hecho social: "Las influencias no se dan cuando hay un solo individuo sino cuando hay tensiones de unos con otros, relaciones en una sociedad" (Ruiz Sánchez, 1972b p. 3).

En síntesis, puede apreciarse que el autor indaga y explicita aquello mismo que sucede en el hombre, partiendo de este como sustento y considerando los aspectos que influyen en él. Cabe aclarar que en ningún momento denomina a esta etapa "fenoménica", como aquí se ha caracterizado, aunque no puede negarse que su punto de partida es la observación de la realidad que posibilitará avanzar hacia una definición de lo que es el hecho educativo, como se verá a continuación.

1.2. El hecho educativo: definición y elementos

Luego del análisis que llamamos fenoménico, Francisco Ruiz Sánchez define el hecho educativo. Es necesario aclarar que esta definición es de gran importancia porque permite percibir y entrever la magnitud de su propuesta, no solo para la Pedagogía –como se analizará más adelante– sino también para comprender la vinculación que a partir de este concepto hace con otros campos disciplinares. Es así como en el hecho educativo queda de manifiesto una serie de elementos imprescindibles que serán núcleos temáticos a lo largo de esta investigación.

Su conceptualización de hecho educativo es la siguiente:

[es] el **encuentro** entre la **naturaleza** de un sujeto al que llamamos educando y [los] **factores extrínsecos** que inciden sobre ella, adentrándose, simultánea y sucesivamente, y resultando, de aquel encuentro, misteriosas modificaciones cualitativas que afectan al sujeto en su misma condición de hombre (1978a, p. 17)³⁸.

Ya en el análisis fenoménico realizado a partir de la obra *Pedagogía* (1972b) advertimos los elementos presentes en esta definición. En efecto, como se mencionó, estos son: la naturaleza como supuesto, el dinamismo teleológico, el carácter

³⁸ El énfasis en negrita corresponde al original del autor.

selectivo y los factores externos –que caracteriza como intencionales y no-intencionales–. A su vez, también referimos al carácter universal de este hecho, no solo en el orden natural, sino también en el social y cultural. Sin embargo, es recién en *Fundamentos y fines de la educación* (1978a) –obra publicada seis años después de *Pedagogía* (1972b)– donde establece la definición de hecho educativo que hemos presentado.

Lo primero que llama la atención en el análisis de esta definición es el vocablo *encuentro*, el cual no desarrolla en ninguna de sus obras, pero que, ciertamente, tiene un lugar central en la definición. Es probable que para Ruiz Sánchez el término suponga cierta obviedad, esto es, que no requiera conceptualización alguna. En cambio, en nuestros días las corrientes pedagógicas han dado lugar a variadas interpretaciones sobre la función del educador por lo que aluden a este vocablo en sentidos diversos (e.g. como facilitador o mediador). Lo cierto es que haciendo una interpretación –lo más justa posible del autor– puede comprenderse el término *encuentro* como parte del arte educativo que ejerce el educador, pero no de cualquier manera, sino con acierto por cuanto la prudencia es rectora de este auxilio que se da en la medida que el educando lo necesite.

Podríamos estimar, en un primer momento, que el término *encuentro* plantea una especie de unión entre dos personas. No obstante, el diccionario de la Real Academia Española nos remite al infinitivo *encontrar*, el cual deriva del Latín *in contra*, es decir, en contra. Este término refiere varios significados, entre los que se destacan sus contrarios: dar con alguien o algo que se busca, dar con alguien o algo sin buscarlo, opinar diferentemente, convenir.

Sin embargo, bien sabemos que la acción educativa, el hecho educativo, es de carácter intencional y, por tanto, deliberado y toda acción que se ejerza desde afuera del educando procurará una intención. Por consiguiente, la palabra *encuentro* se vincula más a dar con alguien o algo que se busca, con una impronta deliberada, como podrá apreciarse al continuar este análisis.

Otros autores han abordado el problema del *encuentro*; por ejemplo, González Iglesias (2015) asevera: “No solo el hombre crece y se desarrolla a través de experiencias de *encuentro*, sino que él mismo, por naturaleza, es ser *de* y *para* el *encuentro*” (p. 140)³⁹. En efecto, el *encuentro* es, de esta manera, un componente

³⁹ Las cursivas corresponden al original del autor.

constitutivo de la relación propiamente humana; implica entreverar el propio ámbito de vida con realidades que pueden ofrecer y recibir posibilidades, creando campos de intimidad (González Iglesias, 2015).

Contemporáneo a Ruiz Sánchez, desde una perspectiva personalista, López Quintás (1963) afirma que el encuentro:

(...) se da entre dos o más realidades abiertas, que respetándose mutuamente y manteniendo sus características propias, crean en común un campo de interacción en el que potencian sus seres respectivos. El encuentro es una forma enérgica de relación (...) sólo posible entre seres capaces de instaurar modos de presencia (pp. 135-136).

Acerca de los aspectos que son parte de este encuentro, a los cuales Ruiz Sánchez sí dedica su tratamiento, señala que el encuentro –fruto de este hecho educativo– se produce entre la naturaleza del sujeto –educando– y los factores extrínsecos que inciden sobre ella. Adviértase que el autor no dice “entre la naturaleza del sujeto y el educador”, sino que el educador está incluido dentro de lo que él denomina los factores externos, evidente esto tanto en *Pedagogía* (1972b) como en *Fundamentos y fines de la educación* (1978a). Como él mismo aclara:

hemos hecho coincidir el contenido de la expresión ‘factores externos’ con el de la palabra ‘educador’; pero la realidad nos obliga a precisar los márgenes de coincidencia. Nos explicamos: el educador es un factor externo de influencia en el proceso de heteroeducación, ya sea que se trate del educador en sentido estricto, es decir, con intencionalidad perfecta (agente), ya fuere un sentido lato, esto es, que sea un factor que ejerce una influencia perfecta pero sin que exista previamente la intención de un tal efecto.

Es un factor externo (...) ya se trate de un factor personal (padre, amigo, maestro, profesor, sacerdote, etc.) o bien de un factor institucional (familia, escuela, sociedad política, Iglesia, etc.).

(...) hay factores externos que no se pueden incluir en la amplitud de contenido del término ‘educador’ y sin embargo intervienen en el proceso educativo, para favorecerlo o para entorpecerlo (...) (Ruiz Sánchez, 1978a, pp. 18-19).

Es claro que el autor no reduce el término *factores externos* al educador, pues un sinnúmero de factores personales o institucionales pueden constituirse en parte de

estos. Tampoco hay restricción a un factor en particular, sino que se conjugan en diversas circunstancias de la vida del educando.

Los dos elementos preponderantes –educando y factores externos– como el mismo Ruiz Sánchez sostiene (1978a): “son, pues, los primeros elementos que aparecen al observador” (p. 17). Pero, no son los únicos elementos:

Hay algo más allá del educando y del educador, que trasciende a ambos, presente sin embargo, en la mente del segundo, sin lo cual este no se movería para incidir sobre el primero, que resulta ser la causa principal de aquel encuentro: el fin que persigue (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 17).

Es aquí, mediante la consideración del fin, que se manifiesta la razón del encuentro, su sentido más profundo que mueve toda actividad producida en pos de este. El fin, adviértase, es primero en el orden de la intención, pero último en el orden de la ejecución (Tomás de Aquino, *S. Teol.* I-II, q.1, a.4). Para el autor constituye:

el punto de humanidad, nivel o aspecto a que quiere conducir o hacer llegar o ayudar a que arribe el educando; fin o fines que lo son porque hay algo valioso que atrae, mueve y da sentido a la acción educativa y que, justamente por lo que presenta de perfección asequible, invita al educador a proyectarse sobre el educando, a influir en él, tratando de que su movimiento natural se oriente a su conquista (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 17).

El fin, que será abordado en esta investigación en capítulos posteriores, es lo que mueve al educador a delinear las condiciones y caracteres en que se produce ese encuentro. Así pues, las modificaciones del sujeto a las que alude Ruiz Sánchez en su definición de hecho educativo están relacionadas con el estado perfectible que el hombre por la educación alcanza o, al menos, intenta alcanzar.

El educador en cuanto factor extrínseco, manifiesta una doble relación (Ruiz Sánchez, 1978a): una relación intencional con el fin que lo mueve –como se señaló arriba– que se encuentra presente en la mente del educador; otra relación efectiva con el sujeto con el que se proyecta para auxiliarlo. En efecto, es en esta última relación donde se produce, ciertamente, el hecho educativo. Por consiguiente, conviene advertir estos dos tipos de relaciones que el autor expresa: intencional y

efectiva. Ambas necesarias e inseparables; de lo contrario cabría preguntarse: ¿en qué radica la razón de este encuentro?, ¿cuál sería su sentido o justificación sin la intención presente? Y, por otro lado, si no fuera efectivo, ¿de qué vale la intención que se pretende? Por consiguiente, es preciso que ambos aspectos se conjuguen armoniosamente en el educador.

Asimismo, en el educando observa una doble relación:

la primera, con el educador, con el que entra en comunicación real que permite la llegada de aquel con su mensaje, lo que supone que el sujeto se abra, reciba, acepte, e incorpore la influencia que llega; la segunda, con el fin previsto por el educador (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 18).

Es interesante notar que aquí se refiere al fin en términos de lo no conocido en una primera etapa, “con respecto al cual se halla como la potencia en relación con el acto, como lo real imperfecto en relación con la perfección posible de adquirir” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 18). En este sentido, es notorio que el autor hace uso de las categorías clásicas de *acto y potencia* (Aristóteles, *Metafísica*, Libro IX)⁴⁰ para referirse al fin que puede adquirir el educando; aspecto que se profundizará en el

⁴⁰ Como explica Alvira (1979): “Acto y potencia son palabras de uso común en el lenguaje hablado o escrito. No son términos exclusivos de un cierto tecnicismo filosófico, sino conceptos que todo el mundo utiliza, como fruto de su conocimiento espontáneo, para designar unos determinados aspectos de la realidad. Sin duda, no se trata de términos unívocos porque tienen más de un sentido, pero a nadie se le escapa que tampoco son meramente equívocos: mediante ellos se denominan unos principios reales estrechamente vinculados entre sí (...)”

En efecto, al conocer el ente entendemos que es algo compuesto. *Ens est «id quod est»*, el ente es «lo que es». Se pone en evidencia enseguida la composición entre un sujeto, «lo que», «algo que» (*id quod*), y un acto o perfección: «es» (*est*). Aunque sea todavía bajo una cierta confusión, la inteligencia capta ya en esta primera aprehensión intelectual del ente la composición de dos elementos, uno de los cuales es actual, tiene carácter de perfección, y el otro es potencial, tiene carácter de sujeto de esa perfección (y sin duda ser sujeto de, es tener capacidad para). De esta manera análoga, a través de la experiencia del movimiento y del cambio, nos damos cuenta de que hay cosas que son. Hay sustancias que tienen la capacidad de obrar (potencia) pero que todavía no obran; otras actualizan esa capacidad mediante su efectivo ejercicio (acto). Advertimos entes que tienen la capacidad de llegar a ser otros (potencia) y cosas que ya son de hecho algo que antes no eran (acto). Tanto en su sentido dinámico —poder y acción—, como en su significación estática —capacidad de recibir y perfección—, la potencia y el acto son conocidos por la inteligencia como aspectos de su objeto propio, que es el ente. A la metafísica, como ciencia y como sabiduría, le corresponde ahondar en estos aspectos de la realidad creada, dando así cumplimiento al alcance metafísico que se encierra en todo conocimiento espontáneo (...)” (p. 9 y p. 11. Se han suprimido en la cita las cursivas que coloca el autor en el original).

capítulo seis al referirnos a la posibilidad de la educación desde el concepto de perfectibilidad.

Vinculado con el fin surge en el educador otro elemento no menor que el autor denomina el modelo, o bien, el paradigma que desea ver conformado en el educando. También aquí, fiel a su tradición clásica retoma –en función del tratamiento educativo– el planteo de la causa ejemplar ya presentado en *Esquema tentativo para una estructuración de la temática fundamental de la pedagogía* (1973a), en donde asevera que “toda educación (empírica o científica) busca realizar un arquetipo humano” (p. 64). En efecto, sostiene:

las características valiosas que sólo existen en la mente del educador de modo intencional, actuando como un fin, desempeñan otro papel en la medida en que adquieren cierta configuración, cierta concreción mental en él mismo y constituyen **el modelo** o paradigma que quiere ver encarnado en el educando (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 18)⁴¹.

La determinación del arquetipo puede ser consciente o no consciente, pero lo que es innegable es su presencia en todo hecho educativo, en donde pueden predominar ciertas características de este arquetipo: totales, parcializadas, claras o confusas (Ruiz Sánchez, 1973a, p. 64). Es decir, en el hecho educativo, siempre va a estar presente el arquetipo como idea total y acabada –cuestión un tanto difícil– o parcializada, imprecisa y borrosa.

Ahora bien, en este encuentro entre educando y educador, aparece otro elemento más: los medios. Así pues, expresa:

el educador, en la efectiva relación que tiene con el educando, usa de **medios**, desde la simple palabra o presencia, o aún el silencio o la inhibición respecto de un determinado acto, hasta los medios sistematizados y técnicos más o menos complicados (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 18)⁴².

Los medios, en la concepción del autor, adquieren un carácter polisémico; no obstante, en todos los casos remiten a su acción instrumental. Estos medios, a su

⁴¹ Las negritas corresponden al original del autor.

⁴² Las negritas corresponden al original del autor.

vez, en el esquema vincular de elementos que componen el hecho educativo presentan –como es de esperarse– una serie de relaciones:

por un lado, con el fin, al cual tienen que proporcionarse, como todo medio tiene su razón de ser en el fin; por otro lado con el educando pues el educador los usa en función de la eficacia de su acción dirigida al educando en su relación con el fin; en tercer lugar, el medio se halla en relación con quien lo usa, es decir, con el educador (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 18)⁴³.

De aquí se desprende la importancia del medio en su función instrumental hacia el fin que está presente en la mente del educador. Al respecto, precisa: “es de todos sabido, por no decir de experiencia cotidiana, que el mejor medio, en manos de una persona inhábil, hace fracasar la acción, por lo menos en cuanto resultado apetecido” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 18).

Otro lugar ocupan los condicionamientos en el hecho educativo. En efecto, también refiere que los factores externos que intervienen en el hecho educativo, lo hacen ya sea para favorecerlo o entorpecerlo, acelerarlo o demorarlo (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 19). A su vez, estos condicionamientos pueden ser de distinta índole: económicos, sociales, geográficos, etc. Es relevante advertir que en el autor el concepto mencionado se interpreta primero en un sentido tanto negativo como positivo, en términos de: entorpecer vs favorecer; pero, posteriormente señala –en el caso de influencia negativa o entorpecedora– que llega a veces a cerrar el horizonte de la posibilidad de perfección hasta un límite próximo a la anulación del querer libremente y de descubrir el bien que lo perfecciona (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 19).

En síntesis, cada aspecto que interviene en el hecho educativo –positiva o negativamente según su potencialidad de perfección– posee una influencia única. Este sentido relacional de los elementos del hecho educativo, que en términos especulativos hemos intentado abordar, en la práctica manifiestan una conjunción sucesiva y simultánea, como lo expresa el autor. Estos factores extrínsecos “inciden sobre ella [la naturaleza del educando], adentrándose, simultánea y sucesivamente (...)” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 17). Por ello, si bien es posible realizar una

⁴³ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

anticipación o proyección sobre este hecho, no se aseguran los resultados y, a fin de cuentas, tampoco podría hacerse.

Sin lugar a dudas, la tarea del educador es un quehacer eminentemente práctico que deberá considerar cada uno de los elementos que el autor tematiza en el hecho educativo. Estos deben constituir una unidad de análisis para no perder de vista el conjunto que se ofrece en su sentido relacional de implicación de unos con otros. El hecho educativo responde a la necesidad de vincularse y “encontrarse” con aquellas personas y objetos que promueven la felicidad y la plenifican en un sentido humano, como expresa López Quintás (1998):

el hombre se ve abocado a la necesidad de 1) hacerse cargo de lo que son las realidades del entorno y la situación que las enmarca (...); 2) tomar opción ante tal entorno y las exigencias que impone; 3) crear proyectos de acción personal en colaboración con las instancias que plantea el entorno y los recursos que ofrece; 4) fundar ámbitos de interrelación con las otras realidades, sobre todo las humanas; 5) autorrevelar su condición personal y promocionar su personalidad al hilo de la creación de ámbitos (p. 190).

La teorización y definición del hecho educativo como encuentro entre el educando y los factores extrínsecos que inciden sobre él evidencia otro aspecto de análisis, a partir del cual el profesor mendocino observa que se producen de aquel encuentro, misteriosas modificaciones cualitativas que afectan al sujeto en su condición de hombre (Ruiz Sánchez, 1978a). Se trata de “misteriosas modificaciones”, dado que no puede asegurarse un resultado unánime en la concretización de este hecho –como ya se advirtió–, cuestión esta imposible desde esta perspectiva que denota el carácter libre del sujeto de la educación y la configuración única, exclusiva, de los elementos del hecho educativo en cada sujeto.

En su pensamiento pedagógico, el hecho educativo es un planteo íntimamente ligado al arte educativo o a lo que se puede referir como aspecto práctico de la educación. Sin embargo, en la exposición del fin de la educación y de sus fundamentos, el planteo del autor se acercaría más a un abordaje filosófico de la educación de índole especulativa, como se referirá en el siguiente apartado.

Además de lo expuesto, es justo señalar que el concepto de hecho educativo que hemos analizado parece ser el objeto de la ciencia pedagógica en el autor, como refiere al introducir el problema epistemológico de la Pedagogía y su objeto en

Esquema tentativo para una estructuración de la temática fundamental de la pedagogía (1973a). Sin embargo, no incluye un análisis suficiente que nos permita profundizar respecto de este hecho y su posibilidad de ser considerado objeto de la Pedagogía. En este sentido, en su obra esquemática la formulación textual sobre este problema solo expresa: “aproximación al hecho educativo como probable objeto de ciencia” (p. 11) y, posteriormente, advierte algunos de los aspectos mencionados en el acercamiento fenoménico como la naturaleza del educando, las influencias de origen extrínseco, etc. Luego, en la obra mencionada, desglosa –siempre a modo de proposiciones breves y sin analizar– una consideración histórica de este hecho que va desde la educación en Oriente hasta el humanismo moderno (Ruiz Sánchez, 1973a, pp. 13-15). También aborda la importancia de tal hecho y una aproximación a la noción vulgar y científica de la educación para, finalmente, referirse al estatuto epistemológico de la Pedagogía en el que el hecho educativo no es simplemente dado, sino un hecho auxiliar. Algo similar acontece en *Pedagogía* (1972b), donde se observa –en la introducción– el tratamiento fenoménico de este hecho y, luego, en el transcurso de su obra, la explicación sobre el arte educativo y las causas trasladadas al plano educativo.

Lo cierto es que la definición de hecho educativo más lograda aparece en *Fundamentos y fines de la educación* (1978a), mientras que en uno de sus escritos anteriores –*Pedagogía* (1972b)– se advierte una fuerte visión fenoménica y analítica compartida en gran parte con *Esquema tentativo para una estructuración de la temática fundamental de la pedagogía* (1973a). Asimismo, se puede señalar que los elementos que lo componen según Francisco Ruiz Sánchez son: el educando, los factores extrínsecos –dentro de los que se encuentra el educador–, el fin, los medios y los condicionamientos. Cada uno de estos elementos ha sido considerado aquí, aunque brevemente, en cuanto se profundizarán en los sucesivos capítulos de este estudio.

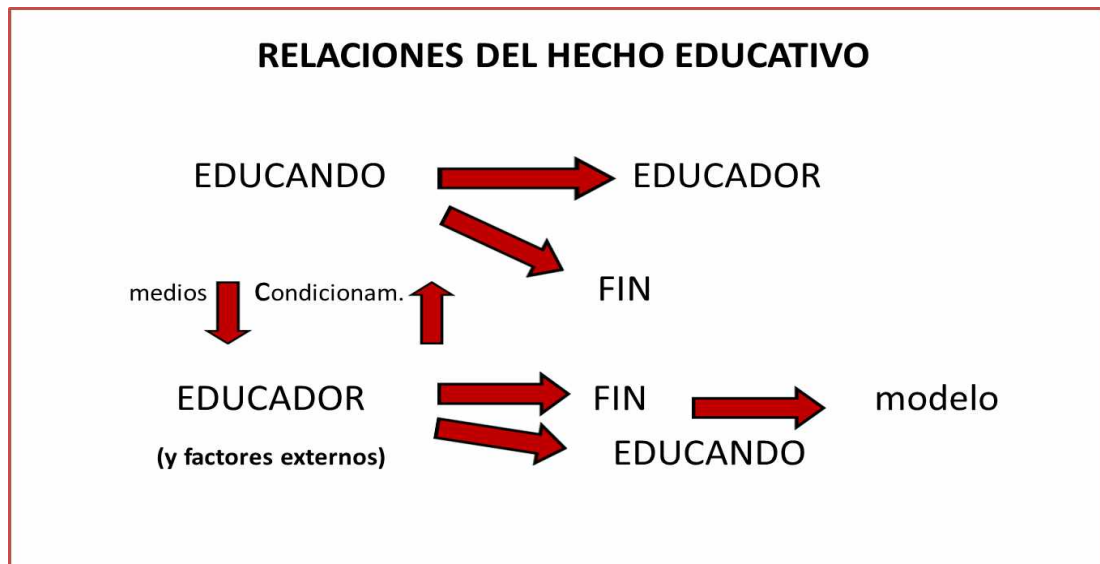


Figura 1: Relaciones del hecho educativo según Ruiz Sánchez. Elaboración propia de la autora a partir de su pensamiento (1978a).

En síntesis, hemos abordado el hecho educativo desde su observación inicial fenoménica en la realidad hasta su teorización conceptual; recorrido este que el mismo autor va haciendo en sus distintos escritos. Conviene ahora, una vez explicado en qué consiste y cuáles son los elementos de este hecho, indagar acerca de su importancia en el pensamiento pedagógico del profesor mendocino.

1.3. Importancia del hecho educativo

El valor del hecho educativo está relacionado con otro aspecto que se analizará en el capítulo seis referido al apartado antropológico. Este aspecto es lo que Ruiz Sánchez denomina como falibilidad.

En primer lugar, cabe mencionar que el tratamiento sobre la importancia del hecho educativo se halla también explícito en sus escritos, a saber: *Pedagogía* (1972b, y *Esquema tentativo para una estructuración de la temática fundamental de la pedagogía* (1973a). Sobre el primero, el autor –como es habitual en esta obra– parte de un análisis introspectivo de la realidad humana:

Nos preguntamos: ¿este hecho educativo universal tiene alguna importancia?

Pensemos en todas las tendencias que nosotros tenemos en nuestro interior, que se dan las unas contras las otras; en los conflictos que tenemos; en esa multiplicidad impresionante de tendencias (porque todo lo vamos apeteciendo o rehuendo, acercándonos o alejándonos de las cosas) y pensemos cómo el seguir al mismo tiempo esas inclinaciones nos es imposible porque tenemos tendencias contradictorias.

Las inclinaciones tal cual se dan, espontáneamente, no nos aseguran nuestra vida, nuestro camino de perfección (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 4).

Este análisis de las inclinaciones contrarias en el hombre es el punto de partida para justificar el hecho educativo. En efecto, la tarea educativa realizada en el encuentro viene a colaborar en la consecución de las tendencias perfectivas y a rechazar las que no se dirigen en esta dirección. A fin de cuentas, lo dado de forma espontánea en el hombre –el instinto– no asegura el acto correcto como en el caso de los animales.

Más aún, el mismo autor refiere (1972b) que, desde el punto de vista de la inteligencia, nacemos con ignorancia y capacidad de errar equivocándonos al juzgar; a su vez, en el plano de la voluntad, que debería seguir las indicaciones de la inteligencia, no nace el hombre con la fuerza necesaria para adherirse y seguir lo que la inteligencia le señala. Por consiguiente: “(...) en la potencia ‘iluminativa’, de guía del hombre, la inteligencia, y en la potencia ‘motiva’ o motora, la voluntad, el hombre nace y se desarrolla con deficiencia: ignorancia y error, por un lado, y debilidad, por otro” (Ruiz Sánchez, 1972b, pp. 4-5).

En suma, todo lo expresado nos remite a la falibilidad humana, pues el solo hecho de vivir no nos colma de una vida plena, llena de sentido perfectivo. En esta dirección, la educación va a colaborar en este proceso de libertad interior del hombre. “Por eso la educación es tan importante, de ella depende que el hombre tome acertadamente su camino de perfección o fracase en su vida” (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 5)⁴⁴.

En definitiva, la concepción de hecho educativo impregna todos los aspectos del sujeto en sus dimensiones propias y relacionales, de tal modo que de la educación va a depender la misma felicidad del hombre. Dicho de otra manera, el

⁴⁴ Se han suprimido en la cita las mayúsculas que coloca el autor en el original.

hecho educativo es crucial en el pensamiento de Francisco Ruiz Sánchez y permitiría el óptimo desarrollo del ser personal del hombre.

Sin embargo, este hecho educativo se materializa en la tarea educativa que se realiza *in situ*, es decir, en la misma realidad; de allí que necesitemos aludir a su vinculación con el arte educativo.

2. Educación como arte y su relación con el hecho educativo

Si bien el tema de la educación como arte es amplio y requeriría un trato especial en función de lo que diversos tratados de Pedagogía han teorizado, se busca aquí dilucidar lo tematizado por nuestro autor, rescatando la interpretación que se viene desarrollando sobre el hecho educativo. No obstante, podemos ubicar algunos autores contemporáneos que también han abordado el problema de la educación como arte, tales como Alvira (2003), García Amilburu y García Gutiérrez (2012), Freitag (2012), Hernando Parra (1998), Martínez García (2002), entre tantos otros.

Como señala Bicocca (2011): “La educación es *praxis* o *acción práctica* y, por tanto, acción éticamente calificable, esto es: acción que configura a la persona como tal” (p. 155)⁴⁵. Las lecturas contemporáneas han optado por el término “*praxis*”⁴⁶ para hacer referencia –salvando diversos sentidos y distinciones que podrían hacerse– a la realización de este hecho educativo. Ruiz Sánchez, desde su planteo, denomina *arte educativo* a la concreción de este hecho.

El tema de la educación como arte, fue desarrollado por el profesor mendocino, específicamente, en *Posibilidad de considerar la educación como arte*

⁴⁵ Las cursivas corresponden al original del autor.

⁴⁶ Como bien expresa Gil Cantero (2003), “el término ‘*praxis*’ ha hecho tan buena fortuna entre la epistemología pedagógica que, por ejemplo, no hay casi disciplina en nuestro ámbito que no reclame para sí el calificativo de ‘*praxiología*’.” (p. 117). A su vez, este término podría remitir en la bibliografía pedagógica contemporánea a una tradición de índole materialista, en las antípodas del pensamiento del profesor mendocino. Esta intención lejos está del pensamiento de Francisco Ruiz Sánchez. Como sostiene Boarini –siguiendo a Méndez Pardo y Méndez Pardo (2007)– se identifican en la teoría crítica dos características, a saber, la búsqueda de la transformación del orden social establecido mediante la *praxis* humana y la crítica a la sociedad considerando los conceptos de significatividad histórica y social. Estas autoras, mencionan como su fuente teórica los planteos de los críticos de la Escuela de Frankfurt (Boarini, 2016, p. 132). Otro autor que revela la procedencia filosófica del término “*praxis*” en su vinculación con el ámbito educativo es Carlos Daniel Lasa (1996).

(1978c). Dicho escrito es el resultado de un trabajo presentado en 1974 en el marco de la Semana de Estudios Tomistas, organizada por la Universidad Católica de Valparaíso, Chile, publicado cuatro años después en la revista *Philosophica* del mismo lugar. Además, el tema es también trabajado en los escritos que venimos siguiendo en este apartado: *Pedagogía* (1972b) y *Esquema tentativo para una estructuración de la temática fundamental de la pedagogía* (1973a). Asimismo, conviene destacar que en el texto mencionado al comienzo del párrafo (Ruiz Sánchez, 1978c) refiere a la educación como arte a partir de la lectura de Sánchez Buchón (1957) de quien tomará el concepto de Pedagogía como la “ciencia del arte de educar” (Sánchez Buchón, 1957, p. 26) y de otros autores como García Vieyra (1949, 2005).

La educación, como tal, es una tarea eminentemente práctica, en donde se produce este hecho educativo. Es desde esta plataforma –como realización del hecho educativo– que nos preguntamos sobre el carácter artístico de la educación. En efecto, el ejercicio educativo puede asemejarse a un arte, puesto que se interesa en la mirada *del otro y hacia el otro* (Freitag, 2012).

En esta dirección, en primer lugar, cabe interrogarse sobre qué es lo artístico o a qué aludimos en este sentido. En efecto, el autor (1972b) asegura:

Decimos en la línea de lo artístico porque el arte es la ‘dirección racional de una cosa que se hace y que supone una cosa externa a esa dirección’ (...).

(...) la educación, la acción educativa, se da en la línea de lo artístico. Queremos decir que está en la PRAXIS, en la realización concreta, singular (...)

Por tanto: la educación en este plano práctico, se da en el plano de lo artístico y de lo prudencial, es decir, de lo concreto, de lo que se debe hacer (pp. 10-11)⁴⁷.

Evidentemente la acción práctica de la educación tiene que ver con lo que llamamos arte educativo. No obstante, es común observar que, al hablar de arte, se aluda primeramente a las bellas artes y no, propiamente, a la tarea educativa. Lo cierto es que –como advierte Francisco Ruiz Sánchez (1972b, p. 22)– hay un sentido subjetivo y un sentido objetivo del arte. Así, se puede hablar de un sentido objetivo

⁴⁷ Las mayúsculas corresponden al original del autor.

en cuanto el arte está en el artista objetivado en una obra de arte, como por ejemplo, en la piedad de Miguel Ángel; el arte se presenta en la obra que encarnó el modelo que se encontraba en la mente del artista. El sentido subjetivo, refiere al arte en el artista y a la obra como término de su acción; en efecto, la perfección se va a dar de doble manera aquí: en los actos del artista y en la perfección de esos actos, de la cual se sigue la perfección de la obra.

Estas distinciones remiten a una diferenciación entre lo que denominamos arte, comúnmente bellas artes, y la educación como tal. En efecto, en la educación la perfección de la obra va de la mano de la perfección del que la obra, como acción consecuente-perfectiva en el orden del operar⁴⁸. Así, por ejemplo, el padre en la educación del hijo no solo intenta lograrla sino que, al hacerlo bien, se perfecciona a sí mismo como padre. En cambio, en el orden del solo hacer, como es el caso de una obra de arte –pintura, pieza musical, escultura, etc.–, no se implica moralmente al artista, sino que se alude a la acción en términos técnicos o de utilidad. Sobre esto, conviene recordar la distinción que hace la filosofía griega clásica entre *poiesis* y *praxis*. La capacidad operativa humana se despliega en dos direcciones; la primera, la producción o fabricación de objetos –*poiesis*, en inglés *to make*– por la que el sujeto realiza algo exterior a sí mismo; la segunda, es la acción –*praxis*, en inglés *to do*– cuyo efecto no es una realidad material, es algo que queda en el sujeto que obra de algún modo y lo perfecciona (García Amilburu y García Gutiérrez, 2012, p. 44).

Por otro lado, a partir de la ejecución de actos artísticos con cierta facilidad y habilidad estable aparece el *hábito artístico* que según el autor puede presentarse con o sin fundamento científico, así pues:

Ese conocimiento que tiene el arte puede ser un conocimiento fundado en la experiencia o fundado en la ciencia. En la educación también acontece esto, se puede tener el arte de educar con fundamentos puramente empíricos o con fundamentos científico [científicos] (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 22).

⁴⁸ Al respecto, se podría aseverar con Millán Puelles (1999): “Se puede hablar también de verdad en el ámbito de la praxis, entendiendo por praxis, o por práctica, no solamente la realización de actos técnicamente útiles, sino la realización de actos moralmente calificables. Es un evidente acierto reconocer que la razón tiene derechos en la configuración de la vida del hombre, no sólo para hacer un estudio de la física o de la química o de la biología. También tiene que ser orientadora del comportamiento” (p. 20).

Si bien alude a los aspectos mencionados –conocimiento empírico y conocimiento científico– cabe destacar que en el conjunto de su obra el cimiento científico adquiere preponderancia, en cuanto él, indudablemente, intenta tematizar acerca de los fundamentos y fines del hecho educativo, o mejor: de la educación propiamente dicha en pos de establecer desde un planteo especulativo-científico sus fundamentos y finalidad. Así pues, como argumenta García Vieyra (2005): “El arte del educador no es un arte arbitrario sino que debe atender al fundamento especulativo y científico que le sirve de base” (p. 49), aunque reconoce la posibilidad de la habilidad artística vinculada solo con la experiencia.

Sin lugar a dudas, este hábito artístico que alude al ejercicio del educador, en conceptos desarrollados por Alvira (2003), justifica la caracterización de la educación como un arte, pues el conocimiento de todas las Ciencias de la Educación del mundo no bastarían para enseñarle a alguien lo que es la educación si no la practica (Alvira en García Amilburu, 2003, p. 55).

En *Posibilidad de considerar la educación como arte* (1978c) Ruiz Sánchez refiere a la educación como arte a partir de la lectura de Sánchez Buchón (1957) y de García Vieyra (1949), quien retoma de Guillet (1914) la idea de la educación como “arte moral”. Sin referir en profundidad al desarrollo de los autores sobre el tema, quienes constituyen su tradición inmediata explícita –según la categorización metodológica que se realizó en este estudio–, Ruiz Sánchez (1978c) se pregunta si se dan los elementos que surgen de una consideración analítica del arte en la educación, esto es: “*una materia* o sujeto sobre la [el] que opera, *un agente* y *una forma* que se pretende lograr en la materia o sujeto; y (...) *el fin* de la acción artística o del artífice” (p. 224)⁴⁹.

Los elementos que se desprenden de esta apreciación posible del arte educativo responden, ciertamente, a las cuatro causas aristotélicas que el mismo Ruiz Sánchez desarrolla a lo largo de su obra esquemática (1973a) y en *Pedagogía* (1972b).

Con respecto a la *materia*, no duda en advertir que se trata del hombre (1978c, p. 224). Sin embargo, siguiendo a Juan de Santo Tomás (*Ars Logica*) agrega que debe cumplir con cierta indeterminación para ser materia del arte. El hombre es hombre por el hecho de nacer, pero –como el autor explica– no lo es *plenamente*, en

⁴⁹ Las cursivas corresponden al original del autor.

cuanto que es indigente y falible (Ruiz Sánchez, 1978c, p. 224). Además de la indeterminación, “la materia del arte ha de poseer una cierta aptitud para recibir la forma que se le quiere imprimir o educir” (Ruiz Sánchez, 1978c, p. 225).

Con respecto a la forma: “lo que se pretende para el hombre es una perfección adecuada a su naturaleza (...) congruente con la materia” (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 24). El agente en la educación es el educador que intenta esa forma (perfección) para esa materia (hombre) teniendo en cuenta una idea ejemplar (Ruiz Sánchez, 1972b).

Es preciso ahora analizar los tipos de arte que expone el profesor mendocino, para luego visualizar las características propias del arte educativo.

2.1. Tipología del arte educativo

Ruiz Sánchez distingue tipos de arte en función de dilucidar cuál es el arte que le corresponde a la educación.

Así pues, en primer lugar, encontramos el arte creador y el arte auxiliar (Ruiz Sánchez, 1972b; 1978c). Con respecto al *arte creador* aclara que es tomado en sentido metafórico en cuanto imprime a una materia una forma que no tiene nada que ver con aquella. En el *arte auxiliar* la forma que se busca viene exigida por la materia, pero todavía no está, como en el caso de la Medicina que restaura la salud. A partir de esta primera diferenciación se puede apreciar que la educación se halla dentro de lo que el profesor mendocino ha clasificado como arte auxiliar. En efecto, expone: “La educación, en la medida que quiere la perfección del hombre (porque esa perfección no está y con la acción educativa tal vez estará), es un arte auxiliar” (1972b, P. 24)⁵⁰.

Otra clasificación, que solo se encuentra en *Pedagogía* (1972b), refiere a la diferencia entre arte empírico y arte científico. El *arte empírico* se funda exclusivamente en la experiencia, mientras que el *arte científico* lo hace en la ciencia. Una vez más observando la realidad, ilustra tal distinción con un ejemplo:

La educación, en la medida en que es acción de un padre que comunica normas recibidas por tradición, la acción artística es empírica y puede que esas normas logren fundamento científico; pero nunca podrá

⁵⁰ Se han suprimido en la cita las mayúsculas que coloca el autor en el original.

ser totalmente científico sino que debe ser un arte con fundamentos empíricos que podrán o no ser científicos (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 24)⁵¹.

Aquí, reconoce el papel del arte empírico que acontece en el entorno familiar y aún en la misma práctica docente fundamentada desde lo experiencial únicamente.

Por otro lado, no satisfecho con las distinciones ya expuestas, explica que el arte educativo es un *arte teleológico*; en consecuencia, “el artista está buscando un fin” (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 24). En efecto, como refiere en otro de sus escritos, la incidencia del educador sobre el educando conforma una estructura dinámica que tiene su propia teleología (1978c, p. 228). Este tipo de arte presenta a su vez una doble teleología, a saber: la de la vida del hombre y la de la educación; tema este que será ampliado en el capítulo ocho.

Refiere, además, que la educación es un *arte concausal y en la línea de la causalidad eficiente*. La observación fenoménica se halla presente en el autor al decir que, en el caso de la educación, los educadores son múltiples: madre, padre, tíos, abuelos, Estado, maestros, etc. (1972b, p. 26). Por otra parte, en la línea de la causa eficiente hay que tener en cuenta no solo al educador, sino también al mismo educando en tanto que se transforma en autoeducador. Este tipo de arte –en *Posibilidad de considerar la educación como arte* (1978c)– confiere otro orden, esto es, se encuentra luego de desarrollar lo que se verá más adelante como arte prudencial. En este escrito agrega los elementos ambientales como configurantes de esta concausalidad, en donde a veces la intencionalidad es educativa y a veces deformadora (1978c, p. 231). Este arte plantea, necesariamente, el tema de la ordenación de los agentes educativos: “El grave problema práctico es lograr la unidad de criterio entre tantos factores” (Ruiz Sánchez, 1978c, p. 232), tema hoy más que nunca problemático por los distintos factores que intervienen en la vida cotidiana del sujeto: redes sociales, TV, etc.

Otra precisión formula al referirse al arte educativo como *arte moral*. En *Posibilidad de considerar la educación como arte* (1978c) advierte que la expresión de Guillet (1914) “arte moral” no es aceptable, pero sí lo es “arte intrínsecamente subordinado al orden moral” (Ruiz Sánchez, 1978c, p. 229). Aquí encontramos otras dos tipologías vinculadas con este arte: el operar (*agere*) y el hacer (*facere*). En

⁵¹ Se han suprimido en la cita las mayúsculas que coloca el autor en el original.

palabras del autor (1972b): “En el orden del hacer se perfecciona algo distinto a mí, sale un producto distinto a [de] mí (ejemplo: la novena sinfonía). En el orden del obrar en el que no hay nada, se produce” (p. 26). Esto puede observarse ya con anterioridad en el desarrollo que hace García Vieyra en su obra *Ensayos sobre Pedagogía* (1949, 2005) en donde distingue dos especies de ciencias prácticas considerando los hábitos de sus objetos formales; al respecto refiere:

(...) aquellas cuyo objeto es la acción humana en sí (*agere*) y aquellas cuyo término es algo hecho (*facere*) (...). Santo Tomás llama a las primeras ‘activas’ y a las segundas ‘factivas’, para indicar que las primeras estudian la acción humana: *actio*; en cambio las segundas se ocupan de algo hecho: *factio*, que depende de nuestra acción. Las primeras tienen por término la acción; las segundas la obra exterior que se ha de realizar (García Vieyra, 2005, p. 51).

Por consiguiente, en cuanto la educación efectúa el hecho educativo que depende del hacer del artista, esto es del educador, se vincula con *factio*, el hacer mismo; pero, en cuanto ese hacer se halla en relación con una finalidad hacia el bien o plenitud del hombre, es decir, hacia la perfección moral que le es propia tanto al educando como al educador se vincula con *actio*. Como refiere Maritain (2008 [1943]): “La educación es un arte especialmente difícil. Pertenece por su naturaleza, a la esfera de la ética y de la inteligencia práctica” (p. 19). Aunque, esto último no de cualquier manera, sino, en palabras de Ruiz Sánchez (1978c), como “arte intrínsecamente subordinado al orden moral” (p. 229), pues, este orden tiene en cuenta los fines del hombre, como refiere en otro lugar:

Decimos que es moral desde un doble punto de vista: en primer lugar, es moral porque tiene en cuenta las finalidades y las exigencias de perfección del hombre y justamente lo que pretende es que el hombre se ponga en camino de esa perfección. Pero es doblemente moral porque el educador es también hombre, y la acción educativa no solo va a perfeccionar al educando sino que, desde el mismo momento en que este hombre, el educador, tiene una dimensión humana que es ‘ser educado’, si traiciona las exigencias de esa dimensión, como hombre se imperfecciona. En la perfección del educador están escritas las

exigencias propias de esa relación con el educando (...) (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 26)⁵².

Esta idea está latente también en García Amilburu y García Gutiérrez (2012) al decir que los educadores no gozan de la misma libertad que tienen los artistas, quienes –en cierto sentido– pueden hacer lo que quieran y están solo sometidos a los condicionamientos de la materia sobre la que trabajan, habilidades e inspiración. Por el contrario, la tarea de los educadores está sometida a requerimientos de orden moral, situándose la educación entre la creatividad del artista y la obediencia a unas reglas propias del trabajo técnico.

En este sentido, se puede expresar que “en esta acción está en juego el *‘bonum’ del que opera*” (Ruiz Sánchez, 1978c, p. 229)⁵³, pues la vinculación moral del educando se relaciona con la del educador; ambos en orden al fin que le es propio al hombre por ser ambos de tal condición. Destaca aquí Ruiz Sánchez esta doble vinculación moral, en la que el educador en su accionar o en su operar en el marco de lo que se ha denominado como arte moral, desarrolla también su perfección personal. Por consiguiente, en el caso de la educación está implicada también la perfección humana del mismo que opera, de tal modo que, si no hace lo que debe, hay carencias en su propia plenitud (Ruiz Sánchez, 1978c).

Otra caracterización del arte educativo refiere que es *arte prudencial* (1972b, 1978c). Aquí también el punto de partida es la realidad del educando y las circunstancias en las que este se halla inserto. La prudencia es considerada como virtud del entendimiento práctico, que “habilita para elegir el acto adecuado a las circunstancias concretas en las que se está colocado” (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 27). La prudencia constituye la virtud indispensable de todo educador y hasta de sí mismo en el proceso de autoeducación. En efecto: “La educación es un arte prudencial porque el educador, en su acción, tiene que tener en cuenta las circunstancias concretas en que se desarrolla su acción, comenzando por las situaciones concretas del educando” (*Ibíd*). En esta dirección la educación es, por tanto, un trabajo artístico, práctico, siempre nuevo y distinto (Alvira en García Amilburu, 2003, p. 57).

⁵² Se han suprimido en la cita las mayúsculas que coloca el autor en el original.

⁵³ Las cursivas corresponden al original del autor.

Como se podrá advertir, no basta el conocimiento empírico y científico. La educación entendida en el marco del arte moral exige de la virtud prudencial: “No se puede ejercer solo la acción por principios teóricos, sino que tiene que tener en cuenta la realidad circunstanciada” (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 27).

Por último, asegura que la educación, esa perfección que se busca, es un *arte de resultados imprevisibles* (1972b):

- Porque de hecho hay una multiplicidad de agentes y es casi imposible coordinarlos; la acción causal no puede calcularse;
- Porque la acción pedagógica llega al educando pero es filtrada, es decir, depurada por la naturaleza del educando: “cuando esta acción llega a la conciencia y al entendimiento no llega tal cual fue emitida o tal como fue la intención del agente sino que la subjetividad modifica la influencia” (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 27); por tanto, no podemos saber cómo fue colada íntimamente esa acción;
- Porque el sujeto de la educación es libre y, en último término, no puede saberse cómo se va a encarnar en él la acción pedagógica, ni siquiera si sus actos posteriores seguirán a esta acción pedagógica.

En suma, todas estas distinciones que el autor señala –la educación como arte auxiliar, arte empírico o científico, arte teleológico, arte concausal y en la línea de la causalidad eficiente, arte moral, arte prudencial y arte de resultados imprevisibles– han caracterizado el tipo de arte que constituye la educación, a partir del cual, más allá de las distinciones presentadas, afirma que “(...) aceptamos la definición de Consuelo Sánchez Bouchón pero con las salvedades anotadas, que convierten a este en un arte único, en un arte que hemos denominado *sui generis* [sic], y con características muy particulares” (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 27).

La delimitación de los sentidos en los que puede concebirse la educación como arte, responde a un avance con respecto a lo expresado por Sánchez Bouchón sobre la educación como “ciencia del arte de educar” (Sánchez Bouchón, 1957, p. 26), en cuanto el autor mendocino aporta distinciones más precisas y profundas que permiten argumentar en qué sentido es considerado el arte en cuestión de un modo novedoso y original.

En suma, como ha quedado demostrado, el arte educativo fue un tema de reflexión en Ruiz Sánchez, en el cual elaboró categorías propias y, ciertamente, originales a partir de lo que Sánchez Bouchón ha referido sobre la educación como arte moral en su tratado de *Pedagogía* (1957) y lo que ha tematizado también García Vieyra en *Ensayos sobre Pedagogía* (1949, 2005).

Con respecto a los escritos del profesor mendocino, tanto en *Pedagogía* (1972b) como en *Posibilidad de considerar la educación como arte* (1978c), puede advertirse un desarrollo similar sobre el arte educativo. Sin embargo, vale aclarar que en este último –escrito posiblemente dos años después que *Pedagogía*, en 1974 con motivo del congreso tomista en Chile, y publicado en 1978– hay una alteración en el orden de desarrollo, lo que nos lleva a interpretar que para el autor el *arte concausal* lógicamente se desarrolla con posterioridad al *arte prudencial*.

A su vez, dando un paso más en la interpretación de su pensamiento, se observa en el conjunto de sus obras la importancia del carácter auxiliar de este arte educativo como *ayuda* que adquiere preponderancia en función de su vinculación teleológica, tan relevante en la obra del autor. Propuestas más actuales, como la de Alvira (2003), enfatizan también este aspecto; establece que el primer paso para suscitar el interés del educando por los fines hacia los que se ha de dirigir es una especie de amistad entre educando y educador enriquecida por el diálogo, como se expresa: “los grandes maestros, sin quitar la libertad de los discípulos –al contrario, suscitándola–, han dejado siempre su marca, su firma, en ellos” (Alvira en García Amilburu, 2003, p. 59).

En efecto, como se ha podido observar en el transcurso del análisis, Ruiz Sánchez parte de apreciaciones y teorizaciones formuladas por otros autores (Sánchez Bouchón, 1957; García Vieyra, 1949, 2005, Juan de Santo Tomás, *Ars Logica* y Guillet, 1914). No obstante, elabora y profundiza en una tematización y clasificación acerca del arte educativo que le es propia, en la que se conjugan los diversos elementos que se presentan en este arte, cuestión esta que nos lleva a sostener aquello que expresan García Amilburu y García Gutiérrez (2012): “un buen educador ha de responder a los retos y necesidades que plantea cada persona y cada ocasión particular” (p. 45).

En síntesis, el abordaje que hace el autor del arte educativo es coherente con su propuesta acerca de la finalidad del hecho educativo y sus fundamentos, en los que volvemos a rescatar el carácter de auxilio o ayuda que asume. Como corolario

de este apartado, se podría concluir que la manifestación del pensamiento educativo del autor desde estas dos aristas, como ciencia y como arte, convergen en el *hecho educativo en su carácter de auxilio* en orden a la finalidad que va a tematizar el autor. Ciertamente que la teorización que hace el profesor mendocino en su visión de conjunto de los elementos aventaja las investigaciones actuales, debido a que estas frecuentemente dan preeminencia a un aspecto, olvidando o ignorando otros –como la finalidad educativa–.

Como ha quedado demostrado, el hecho educativo constituye el punto de partida de su pensamiento, el cual viene a concretarse en su realización, en su obra. En definitiva, el análisis del hecho educativo posibilita, en la comprensión de la obra del autor, todo análisis posterior y constituye lo que podríamos denominar una “categoría bisagra” en donde confluyen los fundamentos científicos y el arte educativo.

Sin embargo, es necesario señalar que el hecho educativo, que se realiza mediante el arte educativo, en su fundamentación teórica se vincula con otras ciencias, es decir, no es una conceptualización abstracta y estancada, todo lo contrario, en este atraviesan distintos campos disciplinares que requieren de la explicitación de tales relaciones. Es preciso abordar la fundamentación disciplinar del hecho educativo intentando resolver el conflicto disciplinar que presenta la obra del autor para determinar si esta corresponde a la Filosofía de la Educación o a la Pedagogía. De esto dependerá, posteriormente, el modo de subalternación de las demás ciencias que fundamentan el hecho educativo como la Antropología, la Sociología, la Ética, la Teología, entre otras.

CAPÍTULO 4: HACIA UNA FUNDAMENTACIÓN DISCIPLINAR DEL HECHO EDUCATIVO

El hecho educativo que se ha intentado analizar a partir del pensamiento de Francisco Ruiz Sánchez, presenta una conceptualización y unos elementos que configuran en el autor el arte educativo. Como se señaló, este arte responde a características determinadas que se vinculan con el carácter de auxilio o ayuda hacia la teleología o finalidad educativa que le es propia.

Ahora bien, se sirve de diversas ciencias para clarificar los fundamentos de este hecho educativo⁵⁴. Necesariamente, el estudio y realización de este hecho debe considerar, en primer lugar, la ciencia antropológica cuya importancia radica en el conocimiento del hombre –de lo que nos ocuparemos en los capítulos cinco y seis– como así también la Psicología, la Biología y Medicina, y la Antropología Cultural.

En segundo lugar, se relaciona con la Sociología, ya que el hecho educativo involucra el conocimiento de la realidad social y el hombre como parte de la misma, con todas sus líneas de conducta en una realidad social condicionada, cuestión, que profundizaremos en el capítulo siete y en el diez.

En tercer lugar, la Ética aparece como núcleo de relación preponderante del hecho educativo, cuyo valor reside en la vinculación de los fines del hombre con los fines de la educación y la importancia de los hábitos y virtudes en el pensamiento pedagógico del profesor mendocino, que analizaremos en el capítulo ocho.

⁵⁴ Como afirma Perelló (2006) acerca de la Pedagogía: “El afirmar que la pedagogía es una ciencia completa en sí misma no implica que deba ser absolutamente independiente y desligada de otras ciencias; antes bien, presupone una previa elaboración conceptual de otras ciencias que le preparan su objeto propio (...). Nace de esta manera el concepto de ciencias ‘fuentes de otro saber’, en cuanto que ofrecen aspectos que la ciencia ‘subalterna’ desarrollará con independencia y unidad internas. De aquí que la Pedagogía sea ciencia ‘en sí misma’ y no parte de otra ciencia (...). El objeto material de la Pedagogía es el hombre. Por eso toda ciencia que estudia al hombre podrá contribuir con su aporte específico a la ciencia de la Educación” (p. 130).

Si bien en el pensamiento de nuestro autor variadas disciplinas se ven interrelacionadas, lo cierto es que estas tres –Antropología, Sociología y Ética– son las que han fundado los supuestos a partir de los cuales intenta fundamentar el hecho educativo.

En suma, a esta altura es posible interrogarnos sobre cómo se produce esta relación entre este hecho con estas disciplinas fundantes. Al respecto, conviene tener presente el aporte que realiza el concepto de subalternación de las ciencias⁵⁵.

1. Concepto de subalternación de las ciencias

Si intentamos hacer un estado de la cuestión de tal concepto, desde una perspectiva epistémica, nos remitimos a algunos autores escolásticos y posteriores que ofrecen indicios acerca del concepto de *subalternación*, como: Juan de Santo Tomás, Duns Scoto, Tomás de Aquino, Cayetano y Maritain. Entre los autores contemporáneos hallamos en Mauricio Beuchot y en Beltrán elementos para poder analizar y desarrollar este concepto.

Por otra parte, en diversos tratados de Lógica se observan elementos sobre la *subalternación* trabajados comúnmente en función de las proposiciones lógicas. Por ejemplo, al mencionar el siguiente silogismo: “Todo C es B, todo A es C, por lo tanto todo A es B”, al decir “algún A es B” encontramos una especie de

⁵⁵ Como sostiene Meinvielle (1946): “Esta cuestión, no aclarada suficientemente en los escolásticos modernos, reviste suma importancia para la elucidación de los problemas epistemológicos actuales, sobre todo en lo que se refiere a las ciencias llamadas del espíritu. Pero en esta simple nota hemos de limitarnos a fundamentar el hecho de la subalternación de la Ética a la Psicología, dejando para otra oportunidad el estudio de las consecuencias que de ella se derivan respecto al lugar que le corresponde a la Ética dentro del saber humano y respecto a la naturaleza de la misma Ética y de las ciencias en ella comprendidas (...). Hablamos de ciencia, en el sentido riguroso con que emplea la tradición aristotélico-tomista este vocablo, es a saber, como el hábito adquirido por la demostración. La ciencia, en este sentido, se distingue de sus principios como el efecto de sus causas y constituye un hábito distinto de ellos. Los principios pueden ser o ‘el entendimiento de los principios’, cuando son verdades cuya manifestación se nos hace patente por sí misma, u otro hábito científico, constituido por conclusiones de una ciencia superior. En el primer caso, es a saber, cuando la ciencia se funda en verdades de evidencia inmediata, surgen las ramas fundamentales y primarias de la sabiduría humana, con tanta profundidad consideradas por Aristóteles: la Lógica y la Metafísica en el tercer grado de abstracción; la Aritmética y Geometría en el segundo; la Física o Filosofía natural en el primero. Célebre el pasaje de Santo Tomás en sus comentarios a Aristóteles: ‘Habiendo tomado Aristóteles, dice allí Santo Tomás, la razón de la unidad de la ciencia de la unidad del género sujeto, no toma la razón de la diversidad de las ciencias de la diversidad del sujeto sino de la diversidad de los principios. Pues dice que una ciencia es diversa de otra cuando sus principios son diversos’.” (p. 124).

subalternación. La subalternación en Lógica se produce entre los enunciados universales y particulares de la misma cualidad, de donde de la verdad de la universal se deduce la verdad de la particular –no viceversa⁵⁶. Así: “la proposición particular queda determinada por la universal como su subalterna, pero la universal no queda determinada por la particular” (Pérez Jiménez, 2006, p. 90).

Ahora bien, el tema de la subalternación, más allá de la Lógica se centra, principalmente, en la relación de las ciencias en cuanto unos saberes dependen de otros. Así pues, siguiendo a Beuchot (2004), podemos afirmar que: “La subalternación es la subordinación o dependencia de las ciencias entre sí. Las ciencias a las que otras se subordinan se llaman subalternantes; las que se subordinan a otras se llaman subalternadas” (p. 46). También refiere Meinvielle al respecto (1946):

Toda ciencia que no arranque de principios primeros y evidentes ha de arrancar de principios demostrados por una ciencia superior. Por esto, los autores escolásticos daban tanta importancia a lo que llamaban ciencias subalternadas, es decir, ciencias cuyos principios los constituían las conclusiones de una ciencia superior (p. 125).

De aquí se desprende una reflexión importante para entender cómo se vinculan las ciencias que relaciona nuestro autor, tomando las conclusiones de otras. Por su parte, Beltrán (2013) también conceptualiza la subalternación:

(...) puede definirse como la relación por la cual una ciencia depende de otra para la plena intelección de su objeto. Esa plenitud supone, fundamentalmente, la comprensión de ese objeto en la totalidad real de la que es parte, y sobre todo en sus principios. También pide que, de algún modo, le sean asignadas las causas propias a las que remite por estricta necesidad (p. 19).

Pero, ¿cómo se puede dar esta especie de subalternación? De tres maneras: por el fin, por los principios y por el sujeto; de aquí que hablemos de tres tipos o *clases de subalternación* que aparecen ya en Juan de Santo Tomás y que autores

⁵⁶ Esto nos remite al cuadro de oposición, el cual fue inventado por el poeta latino Apuleyo. En dicho cuadro aparecían las contradictorias, las contrarias y las subcontrarias, pero no las subalternas. Fue precisamente Boecio quien después lo completa con la subalternación.

actuales como Beuchot (2004) y Beltrán (2013) exponen. La exposición que realiza Juan de Santo Tomás sobre estos tipos de subalternación es la siguiente:

Los autores distinguen por lo común tres modos de subalternación (...). En efecto, algunas se subalternan por razón del *fin*, otras por razón de los *principios* y otras por razón del *sujeto*. En virtud del *fin*, como cuando una ciencia considera el fin superior y la otra el fin inferior y sujeto a aquél. Como las [ciencias] arquitectónicas que someten a sí las [disciplinas] ministeriales, por caso la de la fabricación de frenos que se somete a la ecuestre, y la ecuestre a la militar, y ésta a la política. En virtud de los *principios*, cuando una ciencia toma de otra sus principios, lo cual puede darse o bien porque toma los principios comunes a todas las demás ciencias, como pueden hacerlo todas las ciencias a partir de la Metafísica y de la Lógica, o bien porque toma sus principios propios, dado que tal ciencia no resuelve de suyo en principios conocidos por sí mismos, sino que son demostrados y enseñados por otra ciencia superior, como la Música toma de la Aritmética y la Perspectiva de la Geometría. Finalmente en virtud del sujeto se dice que las ciencias se subalternan cuando el sujeto de una se contiene bajo el sujeto de otra. Y esto acontece de dos modos, o bien porque el sujeto de una se contiene esencialmente como especie bajo el sujeto de otra, como la ciencia del hombre trata de un *sujeto* contenido bajo lo animal, [y] la ciencia del cielo trata de un sujeto contenido bajo el ente móvil, o bien porque el sujeto está accidentalmente bajo otro, como la música trata acerca del número sonoro y la perspectiva acerca de la línea visual, donde lo visual y lo sonoro agregan diferencias accidentales al número y la línea (Juan de Santo Tomás, *Ars Logica*, II pars, q. 26, art. 2 en Beltrán, 2013, pp. 19-20)⁵⁷.

⁵⁷ Cfr: "Circa primun communiter distinguunt auctores TRIPLICEM MODUM subalternationis, ut videri potest apud Conimbric. 1. Poster. Cap. 10. Q. 2. Et Fonseca 4. Metaph. Cap. 3. q. 2. Quaedam enim subalternantur ratione finis, quaedam ratione principiorum, quaedam ratione subiecti. *Ex parte finis*, sicut quando una scientia respicit finem superiorem et alia inferiorem illique subiectum; sicut architectonicae subiciunt sibi ministeriales, ut fraenofactiva subicitur equestri, equestris militari, illa politicae. *Ex parte principiorum*, quando una scientia accipit ab alia non principia, quod potest esse, vel quia accipit principia, quae allis sunt communia, sicut a Metaphysica et Logica possunt aliae scientiae accipere; vel quia accipit sua propria principia, quia de se non resolvit talia scientia in principia per se nota, sed ab alia superiori scientia probata et tradita, sicut Musica accipit ab Arithmetica et Perspectiva a Geometria. Denique ex parte subiecti dicuntur subalternari scientiae, quando subiectum unius continetur sub subiecto alterius. Et hoc contingit dupliciter, ut advertit S. Thomas 1. Poster. Lect. 25., vel quia subiectum unius essentialiter tamquam species continetur sub alterius subiecto, sicut scientia de homini est de subiecto contento sub animali, scientia de coelo est de subiecto contento sub ente mobili; vel quia subiectum accidentaliter est sub alio, sicut música agit de numero sonoro et perspectiva de línea visuali, ubi visuale et sonorum addunt differentias accidentales ad numerum et lineam" (Juan de Santo Tomás, *Ars Logica*, II pars,

Estos modos de subalternación de las ciencias representan distintos modos de abordaje del conocimiento disciplinar e interpelan las posibles relaciones existentes en función de los aspectos señalados: el fin, los principios y el sujeto. Ahora bien, conviene abordar el problema del criterio disciplinar de subalternación en la obra de nuestro autor. Avanzando en tal dirección, se observa en sus escritos que el “hecho educativo” parece ser el objeto de la ciencia pedagógica (Ruiz Sánchez, 1973a, p. 11) en su carácter de auxilio, como ya se advirtió antes. Pero, no queda claro –siguiendo a Ballesteros (1979) y a De Bona (2005, 2011)– si la teoría que elabora Ruiz Sánchez corresponde a la Pedagogía o a la Filosofía de la Educación, a partir de la cual se podría establecer el punto de partida de la subalternación presente en su pensamiento educativo. Conviene, por tanto, abordar este problema para luego clarificar cómo se produce esta subalternación y la relación de las disciplinas a las que Ruiz Sánchez va a conferir el carácter de fundamentos del hecho educativo, a saber: la Antropología, la Sociología y la Ética.

En la consideración del hecho educativo es preciso señalar (Ruiz Sánchez, 1978a) que, para quien quiera partir de la realidad, en lo que tiene de particular y de universal, y desde ella analizar el hecho de la educación –de lo que es y de lo que debe ser– ha de apoyarse en los aportes que las distintas ciencias le pueden hacer llegar. Es así como, desde este hecho, se puede establecer un diálogo con las disciplinas que lo fundamentan, como se afirmó antes. No obstante, es necesario sortear la dificultad de ubicar la obra del autor en alguna de las dos disciplinas posibles: Pedagogía o Filosofía de la Educación (uno de los objetivos de nuestra investigación). Solo desde allí es justo, en cierta medida, establecer posteriores relaciones disciplinares fundamentativas del hecho educativo.

2. Análisis disciplinar del pensamiento educativo del autor

El presente apartado intenta definir la perspectiva disciplinar que atraviesa su obra. En el análisis de las categorías constitutivas de su pensamiento –como, por ejemplo, el concepto de hecho educativo (ya analizado), de educación, el fin de la

q. 26, art. 2. Se han suprimido en la cita las mayúsculas que coloca el autor en el original; mientras que, las cursivas le corresponden).

educación, la educabilidad humana, etc.– no queda claro si la perspectiva que adopta corresponde al campo de la Pedagogía o de la Filosofía de la Educación.

Si bien esta indagación podría ubicarse antes del tratamiento del hecho educativo, se ha querido respetar el punto de partida de la obra de Francisco Ruiz Sánchez –la fenomenología y conceptualización de este hecho– dado que no sería justo ubicarlo en una disciplina sin explicitar de modo previo cómo analiza el hecho educativo, cuál es su intención al respecto, qué relaciones establece con otros campos de estudio, etc. En consecuencia, abordar la cuestión del hecho educativo antes de interpretar su posicionamiento disciplinar responde más a la necesidad de una mejor interpretación del autor que a una consideración lógica; de allí el orden de este estudio.

El problema sobre el encuadre disciplinar de sus escritos parece vigente aún en nuestros días, pues, actualmente, se asiste a una gran confusión sobre el rango epistemológico que formaliza el saber acerca de la educación (Ballesteros, 1993, p. 9). Por ello, ubicar el pensamiento del autor supone sortear algunas dificultades con respecto a las tradiciones de pensamiento, el contexto de surgimiento de las Ciencias de la Educación, posibles delimitaciones sobre los grados del saber y objeto de estudio de cada campo disciplinar, a saber: Pedagogía y Filosofía de la Educación.

Las discusiones que aquí se presentan son de interés para el logro de los objetivos propuestos en esta tesis, dado que continúan –en parte– la argumentación sobre el carácter que se le concede al hecho educativo dentro de lo que el profesor mendocino va a tematizar como Pedagogía.

En tal dirección, conviene primero mencionar de modo más explícito el conflicto que implica la localización epistémica de su obra. Segundo, es de suma importancia interpretar cuál es la intención del autor en sus escritos y cuál su vinculación con el hecho educativo. Tercero, es preciso efectuar un breve análisis que aportará una explicación de dicha dificultad teniendo en cuenta cuatro aspectos a partir de los cuales se puede delimitar la relación entre la Pedagogía y la Filosofía de la Educación, esto es: las tradiciones de pensamiento, el contexto de surgimiento de las Ciencias de la Educación, la distinción entre sus objetos de estudio y, por último, los grados del saber de ambas disciplinas.

Por un lado, conviene aclarar que las vinculaciones entre los campos de conocimiento en cuestión son susceptibles de un estudio más amplio del que aquí se

realiza. No obstante, el presente análisis persigue la finalidad principal de ubicar el pensamiento educativo del autor y no la intención de agotar toda la discusión al respecto. Por otro lado, es importante señalar que, en ningún lugar de su obra, esta queda enmarcada bajo la denominación de Filosofía de la Educación, al tiempo que sí es explícita su relación con el término Pedagogía, como se mostró respecto del hecho educativo y sus causas. Finalmente, dado que desde una interpretación contemporánea se puede discernir a qué disciplina corresponde el desarrollo especulativo del profesor mendocino, ello amerita exponer mejor la dificultad que se observa.

2.1. Presentación del problema

Ya la tesis de Fernando De Bona (2005, 2011) revela la perplejidad epistémica de la que es susceptible la obra de Ruiz Sánchez. Así pues, se puede mencionar, en primer lugar, aquello que De Bona (2011) expresa a modo de crítica en su investigación doctoral:

Otra cuestión que es criticable en Ruiz Sánchez es su postura frente a lo que versan sus obras, es decir, **no queda claro si lo que él hace es una filosofía de la educación o una pedagogía**. Él le otorga el nombre de pedagogía, pero sus argumentos son filosóficos. Al respecto afirma Ballesteros que Ruiz Sánchez ha cometido el mismo error de Herbart, el fundador de la Pedagogía, haciéndola depender a esta disciplina de la ética y de la antropología (p. 173)⁵⁸.

Vale aclarar que De Bona, en su tesis (2005) y posterior libro (2011), no expone más de lo que anteriormente se ha referido sobre el problema epistemológico que presenta en términos generales el corpus del autor, cuestión esta que habilita su consideración en este trabajo. El tesista se remonta a Ballesteros, quien en una recensión del libro *Fundamentos y fines de la educación* (1978a), publicada por la revista *Mikael* en 1979, escribe:

La primera parte de esta obra trata sobre los fundamentos antropológicos de la educación en sus aspectos individuales, sociales y éticos. Adviértase que, metodológicamente, quien se ocupa de esta

⁵⁸ El énfasis es nuestro.

temática no debe realizar una antropología, sino que debe recurrir al sistema filosófico por el que se ha optado para tomar del mismo una antropología ya elaborada desde la cual fundamentar la educación. Esto es claro en la estructura que sigue el A. [Autor] en esta primera parte, en la que evidencia –como en toda la obra– su adhesión por el realismo tomista, limitándose a explicitar aquellas características del hombre que le son más útiles para analizarlo como sujeto de educación. Si bien sólo se trata de distinciones de razón, creemos que hubiese sido muy útil sacar de una manera más explícita las consecuencias pedagógicas de cada una de las categorías o características antropológicas estudiadas. Vemos que ante determinadas cuestiones, el A. evita la incursión en campos en los que él mismo se excluye –“excede los marcos que nos hemos propuesto”– en una **distinción epistemológica que para nosotros no es muy clara, ya que es muy fácil confundir los ámbitos propios de la Filosofía con los de una Pedagogía** que –este es el caso– ofrece una fuerte orientación filosófica. Así según que el A. escriba como pedagogo o como filósofo de la educación, algunas cosas faltan y otras sobran (...) (Ballesteros, 1979, pp. 150-151)⁵⁹.

En los párrafos señalados se presenta otra vez el conflicto epistémico mencionado por De Bona. Vale advertir que, más allá de la obra de Ruiz Sánchez que es reseñada por Ballesteros –*Fundamentos y fines de la educación* (1978a)– este problema se traslada a todo su corpus: *Bien común político y educación* (1960a), *Perfectibilidad y educabilidad* (1962a), etc. En ellas se observa con claridad la posible relación con alguna o algunas disciplinas en función de un aspecto educativo (sea antropológico, social, ético, etc.) y en el que, en todos los casos, la Metafísica está presente como ciencia subalternante primera. Esto es, en el conjunto de su obra no es evidente si elabora una Pedagogía o una Filosofía de la Educación.

Lo cierto es que, al considerar todo el corpus, al margen de los aspectos vinculantes con otras ciencias, como sostiene Ballesteros (1979) parece posicionarse a veces como pedagogo y otras como filósofo de la educación. Así pues, en la formalidad última del conjunto no queda definida una u otra perspectiva. De allí la importancia del trabajo hermenéutico para dilucidar este problema.

Asimismo, entre los escritos específicos del autor sobre Pedagogía se encuentran: *Pedagogía* (1972b) y *Esquema tentativo para una estructuración de la temática fundamental de la Pedagogía* (1973a). En el segundo, se puede leer ya esta

⁵⁹ El énfasis es nuestro.

dificultad que se viene refiriendo, en el título que le asigna a uno de los apartados: “Pedagogía y Filosofía de la Educación: el problema de si hay distinción formal entre sus respectivos objetos” (Ruiz Sánchez, 1973a, p. 29). Vale señalar que la obra mencionada está compuesta de enunciados esquemáticos y no hay un desarrollo específico, por lo cual el autor no va más allá de lo advertido. Por otra parte, sobre Filosofía de la Educación parece no referir específicamente en escrito alguno.

Además, un dato biográfico no menor, que conviene dejar claro, es que Ruiz Sánchez –como ya se mencionó en su biografía– era de profesión filósofo pero profundamente dedicado a la educación, no solo de oficio por ser docente, sino por ejercer como catedrático en espacios curriculares de Pedagogía y Filosofía de la Educación. De aquí es que ponemos en discusión el estatuto epistémico de su obra en relación con estos campos de conocimiento teniendo presente algunos aspectos, tales como: la argumentación que utiliza, el vocabulario, la explicitación disciplinar presente en sus escritos, su intención, el contexto de aparición de su obra y la interpretación que se puede hacer en nuestra contemporaneidad.

Ahora bien, la vinculación y simultánea falta de delimitación de estos campos de conocimiento permiten hacer algunas distinciones, aunque el problema disciplinar parece ser anterior a sus escritos. Se remonta a las tradiciones de pensamiento donde quedan “emparentadas” las dos terminologías, y al estatuto epistemológico incierto de las Ciencias de la Educación⁶⁰, manifiesto en ambos campos de estudio. Para emprender esta tarea, conviene referir primeramente al desarrollo que presenta Ruiz Sánchez en sus escritos acerca de la Pedagogía que parece ser el campo de conocimiento que pretende abordar.

2.2. Interpretación de Ruiz Sánchez acerca de la ciencia pedagógica

El tema de la Pedagogía como ciencia es abordada por Ruiz Sánchez, como ya se mencionó, en dos de sus obras: *Pedagogía* (1972b) y *Esquema tentativo para*

⁶⁰ De acuerdo con Sarramona y Marques (1985) el término fue utilizado por primera vez por Julien de París en 1817, aunque recién en la década de 1970 se editaron textos con este título. Refiere a una concepción pluridisciplinar que, si bien no logra consenso respecto de cuáles son las ciencias que la componen ni cómo deben clasificarse, sí concuerda en poner en discusión el sentido unitario de la Pedagogía; en este sentido, sostiene Ferry (1967, citado por Salas Madriz et al., 2011, p. 32) en su libro *La Morte de la Pedagogie*: “(...) la introducción del término ‘ciencias de la educación’ significa el abandono de las especulaciones normativas en provecho de estudios positivos y (...) la delimitación de una esfera de investigaciones encaminadas a la comprensión del hecho educativo”.

una estructuración de la temática fundamental de la pedagogía (1973a). La primera, corresponde al cuadernillo que proporcionaba a los alumnos en su cátedra de Pedagogía⁶¹. La segunda es una obra con características especiales ya que en ella se puede observar un gran esquema subdividido en capítulos, en los que intentó plasmar, jerárquicamente y a modo de ítems, los aspectos que componen la temática pedagógica. Otros escritos (Ruiz Sánchez, 1960a, 1962a, 1962b, 1972a, 1973b, 1978a, 1978b), aunque no reciben explícitamente el nombre de Pedagogía, se vinculan íntimamente con los contenidos y temáticas trabajadas en esta, en tanto refieren al fin de la educación, a la educabilidad, a los fundamentos educativos, etc.

Esquema tentativo para una estructuración de la temática fundamental de la Pedagogía (1973a) era el boceto de un futuro tratado de Pedagogía que no llegó a desarrollar. Allí, se advierte una de las particularidades de su inteligencia: la generalización y articulación relacional de conceptos. Asimismo, como se señalara, en este escrito no hace un desarrollo explícito y profundo del tema, sino más bien esquemático y organizacional como su título lo refiere⁶². En efecto, realiza un rastreo histórico-etimológico del término Pedagogía y concluye al respecto que el mismo no designa una ciencia o saber sino la acción de conducir, guiar, gobernar, etc., a un niño en un sentido más bien espiritual, pero sí denomina la acción que actualmente se conoce como educación. Por su parte, en *Pedagogía* (1972b), luego de referir al hecho educativo y al arte educativo, desarrolla el término desde el origen etimológico, llegando a la siguiente conclusión:

lo que nosotros llamamos hoy educación, en griego se llamaría “pedagogía”, o sea, dirección, conducción, cultivo del espíritu, gobierno de un niño para guiarlo a su perfección. Entre ellos [los griegos] la palabra *Paidagogía*, tomada etimológicamente, no significaba la ciencia de la educación sino la educación misma (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 10)⁶³.

⁶¹ En el marco de la cátedra desarrollada por el autor en la Universidad Católica Argentina con sede en Mendoza por el año 1972.

⁶² En tal sentido, afirma lo siguiente: “El presente trabajo no es un tratado de Pedagogía, aunque pueda ser su antecedente y lo contenga en germen. Es sí, un intento de estructurar *la problemática* pedagógica de un modo orgánico, es decir, de un modo tal que los problemas y las soluciones que se visualizan, se vean en la justa medida en que unos están dependiendo de los otros y éstos de aquellos” (Ruiz Sánchez, 1973, p. 7. Las cursivas corresponden al autor).

⁶³ Las cursivas son nuestras.

Hay dos usos que nuestro autor explicita en cuanto al término Pedagogía que son importantes en nuestro estudio (1972b; 1973):

- 1) Para designar una ciencia, un conocimiento normativo, es decir, la ciencia pedagógica como hábito mental científico-práctico que versa sobre la educación.
- 2) Para designar la acción pedagógica, es decir, el hábito o habilidad de educar (arte) a nivel práctico. Este aspecto incluye dos planos que pueden o no darse conjugados según Ruiz Sánchez:
 - La posesión de reglas del obrar pedagógico por medio del ambiente o la tradición, sin la ciencia pedagógica, que se tratan de comunicar. En efecto, hay así una cierta posesión intelectual de normas, un plano normativo.
 - Posesión de la habilidad práctica de educar, es decir, un plano práctico-práctico (artístico-prudencial), como se desarrolló en el capítulo anterior.

En estas últimas distinciones conviene hacer una salvedad, dado que, en *Pedagogía* (1972b, p. 10), refiere explícitamente que este plano normativo se verifica sin la ciencia pedagógica, mientras que, en *Esquema tentativo para una estructuración de la temática fundamental de la pedagogía* (1973), sostiene que este plano se puede dar *con o sin* fundamento científico. En consecuencia, su reconocimiento de un fundamento científico en este plano se contradice con la distinción primera ya presentada por él, que versa sobre las reglas del obrar pedagógico por medio del ambiente o la tradición, sin la ciencia pedagógica. Por ello, convendría aludir también a la posesión de un saber –como bien se ha referido– que deviene por costumbre o tradición y no por vía de demostración como el saber científico.

Dadas las distinciones que el autor realiza en cuanto a la pedagogía como ciencia y como arte, cabe preguntarse en qué radica esa ciencia pedagógica que él menciona; en efecto, la ciencia –como explica (1972b, p. 13)– es un conocimiento universal, necesario y por las causas; excluye la duda y la opinión. Además, “toda ciencia versa sobre un objeto especial, suyo, es decir, específico, que la distingue de las otras ciencias, para poder decir así, que ese saber es ciencia” (Ruiz Sánchez,

1972b, p. 15). En tal sentido, aparece la distinción entre *objeto material* y *objeto formal*. Son ilustrativas las palabras del autor que a modo de ejemplo explica:

Frente a un paisaje tenemos un pintor, un músico, un sacerdote, un urbanista y un financista. El paisaje que tiene frente a su vista es el mismo para todos. No obstante, el pintor observa armonías y contrastes de colores, de luces, etc.; el músico está captando del ruidito del agua, el susurro de las hojas, el trino de los pájaros: está captando sonidos; el urbanista está pensando cómo edificar una villa de veraneo sin arruinar el paisaje natural; el financista calcula cuánto podría obtener por metro cuadrado y el sacerdote vería el paisaje como la vidriera, el escaparate de la prodigalidad del Señor (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 15).

Luego de introducir esta distinción de objetos en la ciencia, recuerda que el problema más difícil para decir que la Pedagogía es una ciencia está en determinar si hay un objeto formal *quo* que la especifique y que la distinga, en tal sentido, de las demás ciencias (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 16). En esta dirección, a lo largo de los textos en los que aborda este tema parece ir dilucidando en qué consiste el propio objeto de la Pedagogía. Así, afirma:

En cuanto al objeto material no hay problema, es un hecho humano que puede ser estudiado por otras ciencias, la Ética, la Psicología, la Sociología, etc. (...).

la Pedagogía tiene un objeto formal *quod* propio: auxilio eficaz para poner al hombre en aptitud estable, permanente, de conducir su vida libremente en orden a sus fines, para que así autoconduciéndose pueda alcanzar su perfección; o bien podemos decir que el objeto formal de la Pedagogía es la educación, esto es, el auxilio para asegurarle al hombre el uso de la libertad en orden a sus fines (Ruiz Sánchez, 1972b, pp. 16-17)⁶⁴.

Entonces, para el autor la *Pedagogía* es *el auxilio al hombre para alcanzar sus fines*, conceptualización ya expresada en referencia al hecho educativo y su condición de auxiliar.

Ahora bien, se podría interrogar si este auxilio no corresponde más bien al arte educativo propiamente dicho en vez de al saber pedagógico, por lo que pareciera

⁶⁴ Se han suprimido en la cita las mayúsculas que coloca el autor en el original.

referir solo a la acción fáctica educativa sin consideración especulativa alguna. No obstante, es dable pensar que para el profesor mendocino puede haber un conocimiento científico en orden a la práctica en el que sus conclusiones son leyes o normas directivas de la actividad, esto es, que tratara sobre cómo debe ser ese auxilio para que sea realmente perfecto. Así, la razón última de una ciencia pedagógica en el pensamiento del autor, ciertamente, radica en el auxilio perfecto que se presenta en el hecho educativo:

Si el objeto de la educación es tratar de ser un auxilio perfecto para el hombre, es por tanto, una acción humana que puede ser falible. Es por eso que debemos trazarle normas a la acción auxiliante para que realmente sea perfecta; y debemos fundar esas normas en lo que es el hombre y en lo que es la perfección del hombre; y no para un determinado hombre sino para todos los hombres; se estará entonces en presencia de normas universales, fundadas, y éstas son las conclusiones de la Pedagogía. Es por tanto, una ciencia práctica (1972b, P. 19)⁶⁵.

En consecuencia, en el interior de su pensamiento se puede señalar una fina contradicción, porque no se observa un abordaje práctico sino más bien especulativo y teórico en orden a lo que el autor establece como fin de la educación, esto es, la *plenitud dinámica*.

Por una parte, siguiendo a Sánchez Buchón (1957), sostiene: “La Pedagogía es la ciencia del arte de educar, o sea, su objeto formal *quod*” (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 17)⁶⁶ y, por otra, alude a la aproximación del hecho educativo como probable objeto de dicha ciencia (Ruiz Sánchez, 1973a, p. 11). Pero es en *Esquema tentativo para una estructuración de la temática fundamental de la pedagogía* (1973a) donde el autor formula su propia definición de Pedagogía, a saber: “Ciencia de la correcta y adecuada promoción del hombre a un grado de aptitud que le permita hacer buen uso de su libertad en orden a sus fines” (p. 22). Es aquí donde explicita el carácter práctico de la ciencia pedagógica, pero que implica, como sostiene en la obra citada, resolver el problema de la esencia de la educación y de los fines de la educación, cuestión esta que llevó a cabo con un rigor impecable.

⁶⁵ Se han suprimido en la cita las mayúsculas que coloca el autor en el original.

⁶⁶ Se han suprimido en la cita las mayúsculas que coloca el autor en el original.

En suma, la educación en su carácter de auxilio hacia un buen uso de la libertad del hombre en orden a sus fines vendría a ser el objeto de la ciencia pedagógica según el autor, el cual es susceptible de un análisis válido universal, para todos los hombres, en pos de alcanzar el fin de la educación –subordinado este al fin del hombre–. En segundo lugar, por ser la educación un operable, esto es, una acción que se efectúa en la praxis misma, es una ciencia práctica, aunque, por las características referidas sobre la posibilidad de establecer normas generales para todos los hombres, reúne las condiciones de ciencia. Por lo tanto, es posible argumentar, según la interpretación que puede hacerse del autor, en favor de la Pedagogía como ciencia y no simplemente como arte, que se concreta en el terreno fáctico-prudencial del hecho educativo.

Al respecto, cabe reafirmar que toda la propuesta de Francisco Ruiz Sánchez trata de teorizar sobre la educación en el plano universal, valiéndose de otras disciplinas que se vinculan con la Pedagogía desde distintos ángulos de consideración, como se dijo antes –tales como la Antropología, la Sociología, la Ética, la Teología, etc.– con la intención última de fundamentar el hecho educativo. De aquí se desprende esta relación, a modo de subalternación, que se abordará en los capítulos siguientes.

Ciertamente, es indiscutible su fuerte uso del vocabulario metafísico y una apreciación de neto carácter especulativo dada la explicación causal del hecho educativo⁶⁷, que –como señaláramos– constituye el esquema (Ruiz Sánchez, 1973a) del tratado de Pedagogía que no llegó a escribir. En consecuencia, parece siempre remitirse a la explicación filosófica para abordar el tema educativo.

En síntesis, se puede observar, en primer lugar, que manifiesta un innegable tinte aristotélico en el que se plasma la búsqueda incesante de los principios y causas –parte de lo que hemos denominado, en el apartado metodológico, tradición inmediata explícita– que fundamentan la tarea pedagógica desde una matriz filosófica. Así, también, se demuestra en sus obras, como por ejemplo en *Esquema tentativo para una estructuración de la temática fundamental de la pedagogía* (1973a)

⁶⁷ Esta explicación causal del autor puede observarse en dos de sus escritos: En *Pedagogía* (1972b) y en *Esquema tentativo para una estructuración de la temática fundamental de la pedagogía* (1973a). En ambos se observa este tratamiento causal del hecho educativo: el sujeto de la educación (causa material), los fines de la educación (causa final), la esencia de la educación (causa formal) y los agentes de la educación (causa eficiente), entre otros aspectos.

la intención de contribuir con sus escritos al conocimiento pedagógico. Sin embargo, conviene recordar que el mismo Ruiz Sánchez (1973a) se preguntaba con respecto a la Pedagogía y la Filosofía de la educación “si hay distinción formal entre sus respectivos objetos” (p. 29), enunciado que no desarrolló en profundidad en el “problema epistemológico acerca de la Pedagogía y su objeto” (Ruiz Sánchez, 1973a, pp. 11-29). Esto habilita profundizar a continuación, el análisis sobre la relación entre dichos campos de estudio.

2.3. Posible vinculación entre la Pedagogía y la Filosofía de la Educación

La relación entre las ciencias que se trata de efectuar no es fácil, ni es nuestro objetivo agotar la discusión. Aquí solo nos limitamos a exponer algunas relaciones y distinciones posibles en función de desentrañar la vinculación que establece nuestro autor entre Pedagogía y Filosofía de la Educación, teniendo en cuenta distintos ángulos del problema: las tradiciones de pensamiento, el contexto de surgimiento de las Ciencias de la Educación, los objetos de estudio y el grado del saber de cada disciplina.

2.3.1. Vinculación entre la Pedagogía y la Filosofía de la Educación desde las tradiciones de pensamiento

En esta línea, una interpretación fértil acerca de esta vinculación e indeterminación, es la que expone Vázquez (2012). La autora desarrolla el estatuto epistemológico de la Filosofía de la Educación desde una perspectiva histórica considerando el estado de la cuestión de dicha ciencia⁶⁸ hasta nuestros días, y sitúa

⁶⁸ Aunque a veces, en este capítulo, los conceptos de *ciencia* y *disciplina* se toman como sinónimos, conviene aclarar que la ciencia puede decirse de un término general que comprende el conocimiento como tal sin distinción de su contenido, mientras que el término disciplina nos remite a un campo de conocimiento específico desde el cual se puede referir también al conocimiento científico.

Al respecto es interesante la aclaración que hace Bridges (2006) sobre el concepto de disciplina, pues afirma que hablamos de una disciplina (o de disciplinas) para referirnos a formas relativamente bien establecidas de investigación sistemática, es decir, formas de investigación desarrolladas que tienen sus métodos y metodologías distintivas, una visión relativamente coherente de la condición que debe satisfacerse para que una propuesta se tome en serio (condición de verdad), reglas (en gran parte implícitas en la práctica de formas particulares de investigación), un lenguaje compartido que es una condición necesaria para la interacción social en torno a una forma particular de investigación, un espacio público en el

la disciplina con relación a las diversas tradiciones de pensamiento que han tenido lugar en un contexto histórico y geográfico determinado. En primer lugar, desde la tradición alemana Vázquez (1012) sostiene que el término *pedagogía* tal como es empleado en dicha tradición a fines del S. XVIII y principios del S. XIX, propia del idealismo neo-kantiano, *denota la relación inseparable entre filosofía y educación*. En segundo lugar, la autora aborda la tradición francesa que rechaza con Durkheim el compromiso filosófico que asumiera la Pedagogía para convertirla en una ciencia positiva que trata sobre el sistema y los métodos que permiten responder a los cambios que reclama la coyuntura social. En tercer lugar, desarrolla la tradición anglosajona, explicando que en los Estados Unidos, Gran Bretaña y Australia, la reflexión sobre la educación es asumida por la *Filosofía de la Educación*; a partir de allí, la definición y re-definición de su campo disciplinar será asunto recurrente (según queda de manifiesto, por ejemplo, en las actas *–Proceedings–* de las reuniones anuales de la *Philosophy of Education Society*, foro internacional con sede en Estados Unidos, fundado en 1941).

Se comprende, entonces, según la autora citada, que en la tradición alemana, de influencia neo-kantiana, la relación entre filosofía y educación es inseparable y, por tanto, la delimitación del objeto de estudio de estos campos de conocimiento no es diverso. Esto podría explicar, en el sentido que venimos argumentando, la estrecha vinculación entre estas dos disciplinas cuyos indicios se remontan a Kant y a la sistematización de Herbart. Así pues, como bien refiere Sciacca (1957), “(...) para Herbart, existe una estrecha conexión entre filosofía y pedagogía: el valor de la filosofía como visión de la vida espiritual se revela en la aplicación práctica, en la pedagogía o arte formativo de centros de vida espiritual” (p. 427).

De allí que la consideración del fin de la educación es asumida como reflexión propia de la Pedagogía, tomando “como de prestado” este contenido de la Ética. Puede interpretarse, en este sentido, la dificultad que presentan algunos autores – como Francisco Ruiz Sánchez– en la impostación de los diversos contenidos que aborda, como la educabilidad o el fin de la educación, que podrían comprenderse tanto dentro de la Pedagogía como de la Filosofía –propiamente, de una Filosofía Práctica o Filosofía de la Educación–.

que los productos de dicho argumento pueden estar expuestos a escrutinios críticos y un cuerpo de trabajo acumulado dentro de la tradición particular (La traducción es nuestra).

Dando un paso más con respecto a esta tradición herbartiana, Vázquez (2012) señala dos raíces de la Pedagogía alemana, a saber:

la primera de ellas remite al comienzo del S. XIX, con Herbart y su pedagogía científico-mecanicista y la segunda, a fines del S. XIX, a la línea filosófico-historicista de Dilthey, Spranger, Nohl, Flitner, entre los más representativos. En la primera se distinguen (Bohm, 1988) dos ramas: la de la pedagogía normativa –representada por autores neokantianos, como Natorp y otros de inspiración cristiana, como Henz y F. März– y de la pedagogía empírica.

En la concepción de Herbart, la pedagogía es ciencia en cuanto se apoya por una parte en la ética, que suministra los fines de la educación y por otra en la psicología, que pone de manifiesto los medios y las posibles dificultades del proceso educativo (...).

La línea historicista es de inspiración romántica, se remonta a la pedagogía de Scheleiermacher, para quien la ética no tiene un contenido universal sino que depende esencialmente de las condiciones histórico-sociales (p. 8).

A partir de la distinción referida, podría presentarse a Francisco Ruiz Sánchez dentro de la tradición alemana ubicado en la línea cristiana como Henz y März. En tal sentido, su pensamiento revela en su reflexión sobre el concepto y los fines de la educación una sólida fundamentación basada en la Ética, como se expresó en el apartado sobre subalternación de las ciencias y se observará en el transcurso de esta investigación, principalmente en el capítulo ocho.

No obstante, su ubicación dentro de esta línea exige algunas distinciones, ya que el contenido de su pensamiento no dice relación con la concepción neokantiana, sino que se inscribe en la tradición realista, como bien se advirtió en el capítulo dos de la investigación. Esta aclaración no es menor, lejos de una interpretación kantiana acerca del hombre y la educación, su pensamiento se nutre de la filosofía realista a partir de la cual elabora un aporte original sobre el fin de la educación, emparentada con el *status virtutis* que establece la definición de educación de Tomás de Aquino (*Comentario a las sentencias*, Libro VI, d.26, q.1, a.1 in c) y que Millán Puelles analiza (1963).

En síntesis, podría interpretarse –según lo expuesto anteriormente por Vázquez (2012)– que el pensamiento de Ruiz Sánchez dice relación con la línea herbartiana en la que la Pedagogía, en su reflexión sobre los fines de la educación,

se vincula íntimamente con la Ética, aunque su conceptualización de Ética y su tematización de los fines no podrían asociarse con la Filosofía kantiana.

Por otra parte, nuestro autor pertenece más a la vertiente cristiana que se emparenta con la pedagogía española de autores tales como: Millán Puelles, Ibañez Martín, García Hoz, etc. En efecto, sus obras dan cuenta de la lectura de esta línea de pensamiento, sin olvidar el importante vínculo que estableció con el Dr. Víctor García Hoz durante su estadía en España por los años 1966 y 1967 en el Instituto de Pedagogía San José de Calasanz.

A semejanza de Herbart, Henz, entre otros, el profesor mendocino se basa fuertemente en otras ciencias, como la Ética, para fundamentar el fenómeno educativo. Es en este sentido que Ballesteros (1979) sostiene que Ruiz Sánchez ha cometido el mismo error de Herbart haciendo depender su pensamiento de la Ética y de la Antropología, comentario que parece olvidar que el carácter subalternado de la Pedagogía a sus disciplinas fundantes tiene su origen en el sistema realista de las ciencias⁶⁹. Así, el autor se encargó de hacer explícita en sus trabajos esta relación intrínseca del hecho educativo con la Antropología, la Sociología y la Ética, vinculación que traslada al ámbito pedagógico modos de subalternación a los fundamentos antropológicos, sociales y éticos.

2.3.2. Vinculación entre la Pedagogía y la Filosofía de la Educación desde el contexto de surgimiento en el marco de las Ciencias de la Educación

Otra explicación sobre la vinculación entre la Pedagogía y la Filosofía de la Educación la encontramos en el trabajo de García Amilburu y García Gutiérrez (2012). Sostienen que el término Pedagogía se utilizó en el ámbito español para referir a la ciencia que tenía como objeto el estudio de la educación; pero:

Con el paso del tiempo, el estudio de la educación ha alcanzado niveles de especialización cada vez más complejos, asumiendo la metodología propia de las ciencias experimentales, con las que ha ido estableciendo vinculaciones cada vez más estrechas. Así, quienes se dedicaban al estudio del fenómeno educativo, los pedagogos, se

⁶⁹ Como señaláramos, ya Juan de Santo Tomás analiza el concepto de subalternación de las ciencias considerando tres aspectos, a saber: en razón del fin, de los principios y del sujeto (Cfr: *Ars Logica* II pars, q. 26, art. 2, 795 a-b).

interesaron progresivamente por conocer e incorporar los esquemas epistemológicos y la metodología de ciencias como la Psicología, Biología, Sociología, Economía, etc. De esta manera, el “estudio científico de la educación” se amplió hasta albergar todos aquellos saberes a los que empezó a llamarse Ciencias de la Educación (p. 27).

Una vez conformadas estas Ciencias de la Educación se hace necesaria su coordinación y sistematización para evitar tanto la fragmentación como la mera yuxtaposición de disciplinas:

Por eso, las Ciencias de la Educación volvieron nuevamente la mirada hacia la Pedagogía, como “ciencia que aporta la fundamentación teórica, tecnológica y axiológica dirigida a explicar, interpretar, decidir y ordenar la práctica de la educación” [según define García Aretio, 2009, p. 251].

Pero, paradójicamente, la denominación “Pedagogía” perdió su carga “científica” y aparecieron otras dos disciplinas –Teoría y Filosofía de la Educación–, conviviendo con ellas sin una delimitación clara de sus fronteras (García Amilburu y García Gutiérrez, 2012, p. 27).

Esta supuesta pérdida científica que sufre la Pedagogía se relaciona, a nuestro entender, con el avance del positivismo, pues ya no bastaba explicar el hecho educativo fundamentándose en los aportes filosóficos que para el positivismo eran solo mitos. Es aquí donde comienza la gestación primera de las Ciencias de la Educación, en la que cada ciencia va a “proclamar” lo científicamente correcto siguiendo un método, aunque sin importar que los resultados sean contradictorios y superpuestos, como se expuso en el capítulo dos. En consecuencia, la unidad se rompe porque ya no hay un principio que sustente el conocimiento fuera del método.

Las consideraciones previas, además, muestran la sostenida búsqueda de la Pedagogía por restablecer su carácter disciplinar una vez configurado el campo de las Ciencias de la Educación, en el que se ve un tanto desdibujado su corpus de conocimiento. En efecto, sería ingenuo no comprender la necesidad de considerar a la educación más allá de la Pedagogía y prescindir de la confluencia de otras disciplinas. En este sentido, el aporte de Francisco Ruiz Sánchez ha sido sumamente meritorio dado que contempla el hecho educativo como una unidad en cuya interpretación convergen los fundamentos antropológicos, éticos y sociales, mediante lo que nosotros hemos interpretado como el principio de subalternación.

Sin embargo, en la contemporaneidad es evidente que tanto la Pedagogía como la Filosofía de la educación son disciplinas que han quedado un tanto relegadas por el auge de la Teoría de la Educación⁷⁰ y de la Sociología de la Educación, sobre todo de esta última (que ya en Durkheim se erige como ciencia fundante del hecho educativo), dejando de lado la fundamentación filosófica para tal cometido. En este sentido, explica Vázquez (2012, p. 25) que la ciencia que da los principios no es más la Filosofía, sino la Sociología. Así, declina el enfoque normativo que caracterizaba a la Pedagogía como ciencia unitaria de la educación para dar paso a las Ciencias de la Educación.

En nuestros días, los posicionamientos críticos cuestionan la validez de la llamada “Pedagogía Tradicional” y proclaman el sentido sociológico de la Ciencia de la Educación como una “Ciencia Social” en disonancia con las concepciones epistemológicas tradicionales y universalistas (Martín, 2006). En cierto modo entra en crisis la veracidad de la Pedagogía, cuyos estudios tienden a desligarse de toda norma y a exaltar su independencia de los postulados filosóficos. Crisis que se remonta a los años 1960-1970, como explican Ferry (1967) al declarar *La Morte de la Pedagogie* (la muerte de la Pedagogía) y anteriormente Roger Gal (1961) en *Ou en est la Pedagogie?*

De esta manera, se produce el corrimiento de la Filosofía para instaurarse la Ciencia de la Educación afirmada desde los postulados sociológicos y fenoménicos. Hablar de Pedagogía hoy es un tanto figurativo, pues no implica una carga científica sólida que pueda distinguirse con claridad de la “Ciencia de la Educación” ni de sus inconsistencias epistémicas. Así, el panorama científico cambia, al menos en parte, y comienzan a desarrollarse estudios fenoménicos en el campo de la educación (etnográficos, estudios de casos, etc.) por lo que el aspecto socio-contextual cobra una desmesurada importancia y desplaza –en gran parte– al normativo, universal y generalizador.

⁷⁰ Bajo la influencia del positivismo, se acuña el término (de origen anglófilo) para referir a la reflexión científico-positiva acerca de la educación que parte de principios que son “(...) o bien hipotéticos –en este caso explica o interpreta una serie de hechos conexos por medio de un *modelo*–, o bien son el resultado de demostraciones positivo-experimentales. En este último caso la teoría de la educación depende de ciencias positivas, ya sea la biología, la psicología experimental, la sociología. No parte, entonces, de la experiencia inmediata ni procede fenomenológicamente ni busca una reducción a principios evidentes, sino que parte de las conclusiones de aquellas ciencias” (Vázquez, 2012, p. 47. Las cursivas corresponden a la autora).

A pesar de estas dificultades posmodernas, lo que aquí interesa remarcar es que para Francisco Ruiz Sánchez hay una posibilidad real de fundamentar el hecho educativo en sus causas, al modo aristotélico, teniendo en cuenta distintos ángulos de consideración desde otras disciplinas. De este modo, la Pedagogía según su intención –en tanto consideración normativa, como ciencia, y práctica, como arte análogo al quehacer artesanal de la *techné* griega del hecho educativo– se halla “subalternada” a otras ciencias, sin lugar a dudas, en la tematización del fin de la educación a la Ética. Por consiguiente, el autor parte de la ciencia pedagógica desde la cual va a enunciar una definición de educación de validez universal, de la que se desprende el fin de la educación que propone.

Más allá de la filiación de las disciplinas en las tradiciones epistémicas y en el contexto en el que se gestan las Ciencias de la Educación, es necesario discernir una posible distinción entre los campos de estudio en análisis a partir de la delimitación de sus objetos y de su grado de conocimiento.

2.3.3. Interpretación de la Pedagogía y la Filosofía de la Educación desde sus objetos de estudio

Las ciencias se especifican por sus objetos; de este modo, cada ciencia se identifica en función de un objeto de estudio determinado. Dicho objeto, como sostiene Sanguineti (1977), es aquella realidad sobre la que versa su consideración. Así, pues, el objeto material de una ciencia es lo que estudia y el objeto formal es el aspecto que la inteligencia considera del objeto material que tiene relación con el fin en las disciplinas prácticas (Hernández de Lamas, 2016, pp. 31-32), siendo solo el objeto formal el definitorio, el específico, el más importante en una ciencia, lo más propio (Beuchot, 2004, p. 40). Por ello, es el que muestra la diferencia específica entre las ciencias que pueden estudiar un mismo objeto material. En este sentido, es preciso analizar si se diferencian los objetos de estudio entre la Pedagogía y la Filosofía de la Educación más allá de lo referido.

Primero, conviene tener presente que la obra del autor no aporta una distinción entre ambos objetos de estudio; al contrario, se interroga –como se dijo antes– sobre la posibilidad de tal distinción sin desarrollarla (1973a, p. 29). Segundo, solo alude al objeto de estudio de una de estas disciplinas, la Pedagogía, afirmando que:

la Pedagogía tiene un objeto formal *quod* propio: auxilio eficaz para poner al hombre en aptitud estable, permanente, de conducir su vida libremente en orden a sus fines, para que así autoconduciéndose pueda alcanzar su perfección; o bien podemos decir que el objeto formal de la Pedagogía es la educación, esto es, el auxilio para asegurarle al hombre el uso de la libertad en orden a sus fines (Ruiz Sánchez, 1972b, pp. 16-17)⁷¹.

En otro lugar, *Esquema tentativo para una estructuración de la temática fundamental de la Pedagogía* (1973a), refiere –siempre a modo de proposiciones– “al hecho educativo como probable objeto de ciencia” (p. 11) y, más tarde, avanzando en la exposición de esta obra, alude al objeto formal de la Pedagogía como el auxilio al hombre para que logre la aptitud estable de conducir libremente su vida en orden a sus fines (1973a), como ya se dijo. En consecuencia, el hecho educativo en su carácter de auxilio parece ser el objeto formal de la Pedagogía.

Por su parte, la Filosofía de la Educación es siguiendo a Vázquez (2012):

la reflexión teórica –formalmente filosófica– sobre el aspecto más formal de la educación: *su fin* y se halla ordenada sólo mediatamente a la realización de la acción singular.

Se trata de un saber teórico-práctico, que fundamenta toda reflexión pedagógica ulterior, la cual puede permanecer como teórico-práctica o ser directamente práctica cuando su fin inmediato es reglar la acción (p. 45)⁷².

En esta definición, se aporta un elemento fundamental para la distinción de las disciplinas, el cual es el fin de la educación que constituye el objeto formal de la Filosofía de la Educación para Vázquez (2012). A su vez, este parece no ser distinto del eje fundamental que muestra el conjunto de la obra del célebre profesor mendocino, dado que la misma tiende y se ordena en función de la *plenitud dinámica* que es la categoría que engloba su idea de finalidad educativa. Es en este sentido que puede sostenerse fuertemente que el pensamiento del autor constituye una contribución a la Filosofía de la Educación en términos contemporáneos, aunque – como se observó antes– Ruiz Sánchez le concede el nombre de Pedagogía.

⁷¹ Se han suprimido en la cita las mayúsculas que coloca el autor en el original.

⁷² Las cursivas corresponden al original de la autora.

Nuestro análisis pormenorizado nos lleva a advertir que el nuestro autor sostiene que el objeto de la Pedagogía es el *auxilio para alcanzar el fin de la educación* y que se relaciona con *el arte educativo*. Este auxilio en orden al fin, podría ser un elemento distintivo en el cual se asume un cierto grado de concreción mayor en función del arte educativo o del hecho educativo en sí mismo. Pero, no parecen ser muy prácticas sus explicaciones acerca de este arte; más bien sitúa a la Pedagogía en un nivel especulativo en el que se observa un *bajo grado de concreción* o practicidad de ese arte. En efecto, elabora una explicación teórica acerca de las causas de la educación dentro de lo que denomina Pedagogía, en la que el fin de la educación constituye, sin lugar a dudas, el eje y foco de atención en todas sus obras.

Esta confusión con respecto a los objetos de estudio amerita, finalmente, un breve desarrollo acerca de los grados que implican estos saberes como última alternativa para definir el posicionamiento disciplinar del autor y una posible distinción entre los campos de conocimiento.

2.3.4. Distinción entre la Pedagogía y la Filosofía de la Educación a partir de la consideración de los grados del saber

La Pedagogía como ciencia, se puede distinguir de la Filosofía de la Educación en cuanto reúne conocimientos normativo-directivos de índole práctico sobre el proceso educativo. En este sentido, el auxilio perfectivo (1972b, p. 19) o la ciencia del arte educativo (1972b, p. 17), según sostiene Ruiz Sánchez siguiendo a Sánchez Buchón (1957), podrían constituir su objeto de estudio. A su vez, el objeto propio de la Filosofía de la Educación, según se explicó, es *el fin de la educación*, y como sostiene Hernández de Lamas (2016) la Filosofía de la Educación⁷³ “se constituye, en primer lugar, con la definición de educación y la explicitación en sus causas” (p. 34).

El fin de la educación, objeto de conocimiento de la Filosofía de la Educación, no radica solo en el plano teórico. En efecto, la educación es una tarea eminentemente práctica y, en este sentido, las disciplinas que de ella se ocupan deben tener en cuenta que la teorización se ordena a conducir la acción educativa que solo puede ocurrir *in situ* –en lenguaje contemporáneo: toda acción educativa es *situada*–. A su vez, conceder a la Pedagogía el lugar de *ciencia* del arte de educar,

⁷³ Que es considerada como la Ciencia de la Educación por la autora.

implica asumir un grado de especulación superior al mismo arte o práctica educativa para ubicarla a nivel científico. A partir de esta aclaración, cobra importancia la distinción según el grado del saber que le compete a cada uno de los campos de conocimiento en análisis, así como al método que corresponde según el grado de concreción definido.

Tomás de Aquino (*S. Teol.* I, q.14, a.16) insiste en que lo práctico difiere de lo especulativo por el fin perseguido. Sin embargo, como sostiene Maritain (1983), “la ordenación de un fin práctico puede por su parte afectar el conocimiento en muy diversos grados” (p. 730). En esta dirección, Maritain (1983) sostiene –siguiendo a Aristóteles y a Tomás de Aquino– que las ciencias en lo concerniente al fin pueden dividirse en función de conocer o actuar y que, dentro de estas dos grandes finalidades, caben dos distinciones más con respecto a cada una. Así, en las ciencias cuyo fin es *conocer* se diferencian aquellas que tienden en sí mismas a la sola finalidad de conocer y aquellas que conocen para dirigir de lejos la acción. En las ciencias que poseen como finalidad la *acción*, se distinguen las que se encaminan a dirigirla desde cerca de las que pretenden dirigir la acción inmediatamente.

Por otro lado, el *modo* de consideración también es definitorio en cada disciplina. Por ejemplo, la Didáctica cuyo objeto es la enseñanza dirigida a la acción –el hecho educativo propiamente dicho– puede abordarse desde una consideración práctica con relación a su fin, pero teórica dado que trata de explicitar normas para el acto de enseñanza. Entonces, la enseñanza corresponde a la prudencia del educador, es decir, a un plano *práctico-práctico*, mientras que en su apreciación disciplinar se podría ubicar en un plano *práctico-especulativo*, en función, primero, de su finalidad y, segundo, de su modo de proceder disciplinar. Análogamente, acontece con la medicina en su carácter científico y en el hecho mismo del ejercicio de tal profesión. Se trata de una distinción entre un abordaje remoto y uno próximo. En consecuencia, en la medida que se acrecienta el nivel de concreción, singularidad o practicidad, disminuye el carácter científico, por carecer de universalidad al ubicarse en el plano práctico en el que interviene, en la acción, el ejercicio de la prudencia.

Trasladadas estas distinciones al plano de la Pedagogía y la Filosofía de la Educación, puede decirse que, mientras la diferenciación entre los objetos de estudio no parece clara ni tampoco lo es la consideración de la finalidad en tanto una tiende al fin de la educación y la otra, al auxilio perfectivo en función de este fin, sí se halla una discrepancia resolutive en el modo de abordaje de estos grados de saber que

permite ubicar a la Filosofía de la Educación en un plano *especulativo-práctico*⁷⁴ y a la Pedagogía en uno *práctico-especulativo*.

Así, pues, a la conceptualización de Filosofía de la Educación que podemos inferir en la obra de Ruiz Sánchez pueden aplicarse las siguientes palabras de Maritain (1983):

Reúne en un sistema científico todos los conocimientos propios para regular *desde lejos* la acción, es decir, todas las regulaciones de la acción que se descubren al entendimiento empleando para el uso práctico un aparato, un modo de discernimiento de lo verdadero todavía típicamente especulativo (p. 492)⁷⁵.

En cambio, si se trata de regular *de cerca*, un plano más operativo que el propio de la Filosofía de la Educación, corresponde a la Pedagogía ocupar este lugar, pues constituye la ciencia del arte educativo, según afirmaba Ruiz Sánchez (1972b) siguiendo a Sánchez Buchón.

Con respecto a los métodos utilizados, parece ser que le compete a la Filosofía de la Educación *explicar* y a la Pedagogía *dirigir-normativizar*, ambas en sus distintos niveles en orden a la realización plena del hecho educativo. En consecuencia, la obra de Ruiz Sánchez –según estas distinciones– tiende a explicar qué es la educación, cuáles son sus fundamentos, cuál es su finalidad, etc., apelando a un análisis mediante las causas en función de dirigir, posteriormente, el hecho educativo. Lo cierto es que se mueve en un planteo especulativo-práctico, es decir, de *regulación de lejos*, según hemos ubicado a la Filosofía de la Educación, y no en un nivel prácticamente-especulativo, *de cerca*, como atañe a la Pedagogía. La concreción *práctica-práctica* corresponde al hecho educativo en sí y escapa a toda consideración epistémico-disciplinar, por referir al hecho educativo dado o realizado *in situ*, lo que se denomina en el ámbito educativo “práctica docente”.

⁷⁴ La conocida obra de González Álvarez *Filosofía de la educación* (1952), a nuestro entender según lo expuesto, se mueve en un planteo netamente especulativo-especulativo, por lo que es justo lo que refiere Vázquez (2012) al afirmar que constituye un tratado de metafísica de la educación, tal como el mismo González Álvarez (1952) explicita en su obra: “La filosofía de la educación es, fundamentalmente, metafísica de la educación” (p. 11).

⁷⁵ Las cursivas corresponden al original del autor.

Se puede sintetizar, entonces, que la intención del autor es hacer Pedagogía, no Filosofía de la Educación; propósito que explicita en sus escritos, pues busca delinear algunas cuestiones que tienen que ver con *normativizar el hecho educativo* de modo de establecer un corpus de conocimiento en función del auxilio perfectivo. De allí, el carácter práctico que otorga a la Pedagogía, aunque sus textos sean netamente teóricos, desde un planteo universal del saber pedagógico.

En suma, como ha quedado de manifiesto, las distinciones entre Pedagogía y Filosofía de la Educación son muy finas y fluctúan según los autores y los posibles ángulos de interpretación. Al respecto, no hay convenios en ambos campos de conocimiento y la vinculación entre ellos varía según se la aborde desde las tradiciones de pensamiento, el contexto de aparición, sus objetos de estudio o el grado de saber que impliquen. Por ende, a los efectos de ubicar el pensamiento de Francisco Ruiz Sánchez conviene tener presente el análisis realizado en sus escritos, a partir del cual se puede sostener con certeza que su intención fue hacer Pedagogía, sin lugar a dudas. Pero, lo cierto es que termina desarrollando una Filosofía de la Educación, pues el eje de su obra es la finalidad educativa. En consecuencia, como ya se argumentó siguiendo a Vázquez (2012) y a Maritain (1983), elabora una Filosofía de la Educación en la que los niveles de concreción del saber otorgan un carácter diferencial a estas vinculaciones y especifican, por tanto, los límites disciplinares.

En síntesis, Ruiz Sánchez concede este carácter de auxilio educativo –en orden a la finalidad educativa– a la Pedagogía, aunque su grado de tratamiento corresponde a un tratado de Filosofía realista de la educación, teniendo presente ahora la tradición en que la encuadra –como se hizo alusión antes– y la ubicación disciplinar que hemos tratado de delimitar en este capítulo. En definitiva, intenta hacer Pedagogía, pero sería más justo concederle a la mayor parte de su obra la denominación de Filosofía de la Educación.

Será preciso considerar, en los posteriores capítulos, cómo la propuesta del filósofo de la educación se relaciona –considerando el principio de subalternación presentado– con la Antropología filosófica, la Ética y la Sociología, de modo de indagar cuáles son las categorías y tópicos estructurantes que contiene su pensamiento educativo.

CAPÍTULO 5: CONCEPTOS CENTRALES DE LA FUNDAMENTACIÓN ANTROPOLÓGICA

En consonancia con el desarrollo anterior de esta investigación –la metodología que empleamos, esto es, la hermenéutica documental de interpretación textual del pensamiento educativo del autor, la vida y obras del profesor mendocino, el punto de partida de su pensamiento desde el hecho educativo y, en consecuencia, su ubicación disciplinar– conviene preguntarnos ahora acerca de los fundamentos educativos de Ruiz Sánchez: cuáles son, cómo se observan en su obra, qué conceptos o categorías puede decirse que retoma de su tradición. Y, principalmente, cuáles son las ideas propias de su pensamiento que llevan a pensar en su posible originalidad y sus aportes más significativos.

En este sentido, qué es el hombre y qué se entiende por su educación son los grandes interrogantes en los que se manifiestan los esfuerzos de numerosos filósofos y pedagogos por comprender y dar razón sobre la legitimidad de la tarea educadora; interrogantes no ajenos al pensamiento del profesor mendocino a los cuales dedicó muchos de sus escritos. Este tratamiento permitirá luego analizar sus ideas con respecto a la finalidad educativa y su definición de educación en los posteriores apartados de la tesis. El lector avezado advertirá que no se aborda todo lo que al respecto el autor escribió, pues, ciertamente, no es el objetivo de este trabajo la mera transcripción de sus ideas. Aquí se intenta hacer la hermenéutica de sus obras, como se indicó antes.

Muchas son las investigaciones actuales cuyos temas giran en torno a descripciones sociológicas y culturales sobre el hombre –los alumnos, los docentes, el contexto, etc.– que carecen, a veces, de un asidero sólido e integral sobre lo que es el sujeto de la educación y sus fundamentos elementales. Desde otro escenario, Francisco Ruiz Sánchez intenta fehacientemente desarrollar lo que va a denominar *fundamentos de la educación*, esto es, pilares seguros sobre los cuales se puede construir la teoría y la labor educativa. Así apoya el hecho educativo valiéndose de otras disciplinas subalternadas a la Pedagogía, como son la Antropología Filosófica,

la Sociología y la Ética. En efecto, aquellos vienen a ser para el autor los supuestos gnoseonales que cimientan la reflexión educativa (1972b, p. 27).

El término fundamento proviene del Latín *fundamentum* y su primer acepción, refiere a “Principio y cimiento en que estriba y sobre el que se apoya un edificio u otra cosa” (RAE). Esta parece ser la intención más genuina del autor: establecer una base firme y fundamentada desde la cual parte la consideración educativa, o mejor, toda consideración educativa desde su planteo.

El problema que se presenta en este capítulo es dilucidar qué ideas o conceptos constituyen una verdadera noción del hombre y, por ende, de su educación. Esto lleva a preguntarnos por los fundamentos educativos y una concepción –teórica– lo más ajustada posible a la realidad, que podría resumir uno de los grandes cometidos de nuestro autor.

En este sentido, se aborda, en primer lugar, la Antropología Filosófica como ciencia subalternante de la Pedagogía. En segundo lugar, se interpreta el recorrido – en términos cronológicos– que presenta su pensamiento antropológico en sus distintas obras. En tercer lugar, se consideran las categorías antropológicas claves en la obra de Ruiz Sánchez: la concepción del hombre como una totalidad, el concepto de persona y de dinamicidad. En cuarto y último lugar, se arriba a algunas conclusiones parciales.

El análisis pretende inteligir el gran problema de fundamentar, en clave antropológica, la educación humana, como así también describir el legado antropológico del autor presente en la mayoría de sus escritos, el desarrollo de sus obras y, en consecuencia, entrever en las categorías analizadas la posible originalidad de su propuesta, según el problema de investigación planteado.

1. Antropología como ciencia subalternante de la Pedagogía

En consonancia con lo analizado en el capítulo cinco, donde se ha presentado el hecho educativo como objeto de estudio de la Pedagogía y se ha sostenido que, en su obra, el autor se sirve de diversas ciencias para clarificar los fundamentos, es necesario interpretar la subalternación de la Pedagogía a la ciencia antropológica, cuya importancia radica en el conocimiento del hombre, sin descartar el aporte que

a la educación hacen la Psicología, la Biología y la Medicina y la Antropología Cultural.

Según asegura Bernal Martínez de Soria (2006) es preciso:

no perder de vista que el protagonismo en la educación lo tiene cada persona, para lo que hay que contemplar su unidad y complejidad al mismo tiempo, y que esta perspectiva conduce a la interdisciplinariedad y a la necesidad de vislumbrar, desde un punto de vista integrador, la complementariedad de los conocimientos científicos de áreas diversas que nos aportan datos relevantes para asumir la educación (pp.165-166).

Como se dijo, el tema de la subalternación se centra, principalmente, en la relación de las ciencias en cuanto unos saberes dependen de otros: “La subalternación es la subordinación o dependencia de las ciencias entre sí” (Beuchot, 2004, p. 46). En efecto, la Pedagogía se encuentra subordinada a la Antropología Filosófica, cuya razón estriba en la necesidad del conocimiento del hombre. Así las conclusiones de la Antropología Filosófica son los principios, bases o puntos de partidas de la reflexión pedagógica, según lo que venimos tratando.

Dicho en otras palabras, considerando las distinciones epistémicas del capítulo anterior: “la Filosofía de la Educación tiene como fundamento inmediato a la Antropología Filosófica” (Mirabella, 2012, p. 16). Como asegura Bermejo Fernández Nieto (2016), “para la tarea educativa es necesario disponer de un foco antropológico sustancial que facilite la comprensión del ser humano y que fundamente la posibilidad del fenómeno educativo” (p. 49).

El estudio del hombre es el primer pilar sobre el cual se sostiene la educación. De modo análogo al carpintero que debe conocer las propiedades de la madera, al herrero del hierro, a la modista de la tela con cuya materia trabaja, el educador debe conocer cómo es el hombre. De allí que la mayoría de los tratados de Filosofía de la Educación –o de Pedagogía en el caso de Francisco Ruiz Sánchez (1972b, 1973a)– le concedan un lugar primordial a la causa material de la educación. En efecto, a la Pedagogía no le compete abordar el problema del hombre, aunque sí considerar las conclusiones de este problema.

¿Cómo es posible esta especie de subalternación? La razón deviene del conocimiento del hombre desde distintas perspectivas: como individuo, miembro de

la sociedad, estructuralmente, dinámicamente, etc. –como bien consideraba nuestro autor (1973a, p. 26)– y avanzando un poco más, cómo este conocimiento es utilizado por la Pedagogía para fundamentar el hecho educativo, respondiendo de alguna manera a: ¿qué es el hombre? ¿cuáles son los caracteres propios del hombre? ¿qué aspectos son indispensables para el posterior miramiento educativo? ¿qué fundamenta en el hombre la educabilidad?, etc. En efecto, la educación no existe en sí misma, sino que se halla en el ser humano, sujeto de esa educación. La tarea educativa cobra sentido “en función” del hombre y “por” el hombre.

Es así que “el sujeto de la educación condiciona a la acción educativa. El problema de la educación en tanto que acción está condicionado por los datos acerca de la realidad del hombre” (Ruiz Sánchez, 1973a, p. 34). Datos que por cierto en nuestra contemporaneidad están más centrados en el contexto que en el hombre mismo, en su subjetividad⁷⁶, en su concreción, etc., dejando de lado su sustancialidad.

En suma, la Antropología Filosófica se constituye como saber que cimenta la tarea educativa y proporciona los conocimientos fundamentales acerca del hombre, tratando de responder con la mayor profundidad, amplitud y radicalidad a la pregunta por el ser del hombre desde el nivel específico de la reflexión filosófica (García Amilburu y García Gutiérrez, 2012). Como bien expresa Vázquez (1981) al referir a la Pedagogía: “hay una exigencia de fundamentación por parte de la Antropología Filosófica, que le da los elementos del punto de partida: el concepto de naturaleza humana” (pp. 17-18).

En este sentido, la Pedagogía va hacia la Antropología Filosófica para buscar sus fundamentos, o bien, dicho de otro modo, la Antropología Filosófica establece un corpus de conocimientos, cuyas conclusiones la Pedagogía toma de prestado para cimentar su análisis pedagógico. Como ya se dijo, las conclusiones de la Antropología Filosófica son punto de partida para la Pedagogía, es decir, van hacia ella como su sustento o pilar sobre el cual tiene asidero el hecho educativo, pues intenta argumentar sobre qué hay en el ser humano que posibilita referir, posteriormente, a la educación o, en otras palabras, qué constituye la *educabilidad*.

⁷⁶ Vale aclarar que este tipo de interpretaciones ocurren en el ámbito de las Ciencias Humanas y Sociales, en las que puede inscribirse la educación y las distintas corrientes que teorizan desde allí, pero no en otras disciplinas que aportan a la educación desde, por ejemplo, las Ciencias Médicas, como es por ejemplo el caso de las neurociencias.

Sin embargo, estos conocimientos en cuanto apuntan al carácter educable del ser humano conforman el saber propio de la *Antropología Pedagógica*⁷⁷. Si bien en nuestro país la Antropología Pedagógica no es un campo de conocimiento fuertemente desarrollado, en otros países goza de prestigio como en Alemania⁷⁸ y EE.UU –vale aclarar que según distintas tradiciones y metodologías–. Asimismo, España está desarrollando actualmente este campo de conocimiento en los planes de estudio de Pedagogía.

Por su parte, Barrio Maestre (2004) refiere que podemos distinguir dos vertientes en la Antropología Pedagógica: una que va tras los parámetros generales del hombre como ser educable y educando (de raíz germánica); y otra, que podría considerarse como un capítulo de la Antropología Cultural, la cual se interesa por los procesos de transmisión de cultura de las generaciones (vertiente etnográfica de la antropología educativa en el mundo anglosajón). Al respecto podemos aseverar que, sin lugar a dudas, el pensamiento de Ruiz Sánchez se acerca a la vertiente germánica.

Los cierto es que:

Entre las ideas acerca del ser humano, su condición educable conduce a plantearse cuestiones antropológicas de relevancia y así se funda sobre lo humano, y sobre lo educable humano, el fundamento de la educación –punto de partida, medios, fines, contexto, etc.–. La teoría

⁷⁷ Como sostiene Barrio Maestre (2004): “La Antropología de la Educación es una disciplina de muy reciente aparición en los planes de estudio universitarios españoles. No ocurre esto en otros ámbitos geográficos, donde la Antropología de la Educación goza ya de un aquilatado prestigio, no sólo por su presencia en los planes de estudio universitarios sino –y principalmente– debido al volumen de bibliografía científica existe. Es de destacar el caso de Alemania, donde, bajo la nomenclatura de *pädagogische anthropologie*, se ha publicado la mayor cantidad de literatura científica sobre nuestra disciplina (...). Además de Alemania, hay que tener en cuenta el trabajo desarrollado en Estados Unidos en el ámbito de la investigación empírica o etnográfica. Varían mucho las formas de entender la Antropología de la Educación en estos países, pero (...) es posible intentar un acercamiento entre las diversas escuelas y tradiciones epistemológicas (...)” (p. 11. Las cursivas son del autor).

⁷⁸ Al respecto Bermejo Fernández Nieto (2016) expresa: “En lo que a materia de Antropología Pedagógica se refiere, es la corriente alemana contemporánea –Roth, Dienelt, Langeveld o Hamman entre otros– la más involucrada en la importante tarea de integrar la amplia tradición científica” (p. 53). Por su parte, también Bernal Martínez de Soria (2006) –siguiendo a Feroso (1994)– afirma: “La Antropología Pedagógica (*Pädagogische Anthropologie*) alemana hunde sus raíces en la filosofía germana desde el siglo XVIII. En el siglo XX, con la fenomenología y los planteamientos del existencialismo se da un fuerte empuje a lo que se puede considerar una Antropología –filosófica– de la Educación. La pregunta de la Antropología –filosófica– de la Educación gira en torno a la esencia del ser humano educable y a la esencia de la educación” (p. 155).

acerca de la educación como proceso tiene contenidos antropológicos. Esta relación se registra en obras de tipo filosófico e histórico, desde la Antigüedad (Bernal Martínez de Soria, 2006, p. 152).

En definitiva, interesa remarcar que tratamos acerca del hombre en “tanto que sujeto de la educación, del educando. Intentamos realizar un examen de aquellas características que mediata o inmediatamente, fundan el hecho educativo, su necesidad, su posibilidad y sus fines” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 33)⁷⁹. En última instancia, *hombre y educación* son dos realidades inseparables que responden a una imagen antropológica y una finalidad educativa, las cuales tienen su asidero en la educabilidad. Binomio este que manifiesta, por un lado, el inacabamiento humano y, por otro, las ansias de mejoramiento, perfectibilidad y constante búsqueda de plenitud a lo largo de toda la existencia e historia humana.

En síntesis, toda educación deberá considerar antes qué es el hombre, en su aspecto más universal y particular, y la importancia de su fundamentación antropológica en pos de su tarea educativa. Nuestro contexto geográfico ha dado lugar a numerosos autores que han indagado sobre los fundamentos antropológicos, uno de ellos es Francisco Ruiz Sánchez. De este modo, conviene a continuación, interpretar la cartografía del pensamiento antropológico del autor, en sus distintas obras.

2. Recorrido de su pensamiento antropológico

Este apartado cobra importancia si lo que se quiere es vislumbrar la originalidad y el aporte del autor a la Filosofía de la Educación, pues no hay obra en la que no haga alusión al pensamiento antropológico que sustenta la educación. En consecuencia, abordamos este recorrido –en términos generales– para luego adentrarnos en algunas categorías medulares.

En 1950 se sitúa el primer escrito de Francisco Ruiz Sánchez, titulado *La instrucción ética de la juventud*. Parece ser una reseña de la obra de Fr. W. Foerster (1933) denominada de esa manera. Allí comenta el tópico que conforma la obra: la formación del carácter en sus diversos escenarios (escuela, hogar, materia de

⁷⁹ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

sexualidad, etc.). Dicha obra no induciría una propuesta personal en el posterior planteo del autor, aunque sí manifiesta Ruiz Sánchez simpatizar con su contenido.

También, entre los primeros escritos del autor, que hemos denominado escritos juveniles, encontramos algunos manuscritos. *Breve estudio acerca de las imágenes y la atención* (s/f), se trata de una exposición, desde una perspectiva psicológica, de la atención y su relación con las imágenes, la memoria, etc. Este texto posee un tinte totalmente distinto de los posteriores, ya que la reflexión del autor se aleja de lo filosófico y se centra en el plano cognoscitivo. Por su parte, en *Fundamentos de la educación* (s/f) se delinean algunos términos, tales como dinamismo, educabilidad, hombre, perfectibilidad, frustrabilidad y auxiliabilidad. Aquí no efectúa un desarrollo propiamente dicho y, por la forma esquemática de exponer las ideas, podría ser el primer bosquejo de su propuesta antropológica. Asimismo, en *Las exigencias antropológicas-morales de la educación integral* (s/f), expone algunos elementos antropológicos por considerar, tales como el hombre ser no perfecto y buscador de perfección, la misma realidad del hombre en tanto: orden y desorden, cuerpo y alma, sensibilidad y racionalidad, apetito y razón, la jerarquía de los bienes (parciales y del mismo hombre, individuales y comunes), la libertad y la falibilidad, dinamismo y fin, y los hábitos. Aquí también se observan algunos conceptos delineados, pero no con la madurez que alcanzan posteriormente. En *El concepto de educación integral* (s/f) parece retomar lo referido en el manuscrito anterior, perfilando un poco más detalladamente, a modo de esquema, el dinamismo del hombre, las exigencias antropológicas y la necesidad de una educación integral para lograr un hombre pleno.

El camino antropológico que inicia el mendocino, de una manera más manifiesta, comienza en 1958 mediante un escrito titulado *Migajas antropológicas*. En este artículo periodístico del diario *El Tiempo* hace un retrato del hombre contemporáneo, en donde sobreabunda la descripción que adjetiva la situación del hombre actual, ya descrita hace poco más de cincuenta años: “Es el hombre-corteza”, “Ha perdido su dirección”, “El ambiente ha sustituido su razón”, “absorbido por las cosas externas”, “Hípicamente libre”, “esclavo de sus cosas”, “hombre cobarde”, “hombres-globos”, etc. Son conmovedoras sus expresiones: “el hombre actual se nos muestra intensamente agitado (...). Nadie se atrevería a ignorar este activismo. Pero sí, muchos, sus consecuencias. Por ejemplo, hasta qué punto esta vida ha quedado vaciada de su contenido más auténticamente humano” (Ruiz Sánchez, 1958, p. 1).

Esta fenomenología del hombre moderno, un tanto pesimista, pero con una descripción asombrosa, lo lleva a expresiones como “Vive para afuera”, “Ha perdido el orden interior”, “Va a la deriva de los acontecimientos”, “Es un hombre vacío de humanidad. Sólo es apariencia”, “vive de impresiones”. Este artículo deja ver cómo influyen los elementos contextuales –lo que el autor denomina *factores ambientales*– que interactúan en la educación del hombre, es decir, en la conformación del sí mismo: “Este es el hombre. El llamado hombre masa. Caballo de tropilla, sin otra dirección que la que le imponen las circunstancias” (Ruiz Sánchez, 1958, p. 2).

Luego en *El fracaso de la educación moderna* (1959) escrito para el diario *El Tiempo de Cuyo*, este diagnóstico gris acerca del hombre se continúa y se constituye en un signo del fracaso de la educación. Los signos del fracaso son descriptos por el profesor mendocino, pero ya no desde una mera adjetivación, sino apostando a las causas que han posibilitado el fracaso educativo, como son: la multitud de inteligencias en pos de los errores más groseros, los hombres convertidos en enemigos de su comunidad, los hombres que no saben por qué viven, entre tantos más... No obstante, al decir del autor, hay una causa más profunda, “(...) la raíz de las otras. Es el corte que el hombre quiso dar a su relación con Dios” (1959, p. 2). En el fondo, negar a Dios es negar la naturaleza del hombre. Por tanto, “(...) conocer la dirección de su dinamismo vital es importante. Más que importante, fundamental. De ella depende lograr el hombre o frustrarlo” (1959, p. 2). Dicho de otra manera: “(...) ser hombre significa haber logrado el orden en la propia persona; haber conseguido el dominio de cada potencia” (1959, p. 2). De allí el fracaso de la educación contemporánea. Pero, esta explicación no es dada por Ruiz Sánchez desde un planteo únicamente teológico, sino que se remonta a cuatro aspectos de índole educativa: a) los postulados naturalistas derivados de la concepción antropocéntrica del humanismo, b) el auge de la Psicología en el terreno educacional, c) el desquiciamiento de los órdenes objetivos en que está inserta la vida humana, y d) el restringido orden escolar, la reducción de la educación a la enseñanza.

En continuidad con lo expuesto arriba, es interesante advertir cómo ya en esta nota periodística el autor ha iniciado algunos vestigios de su propuesta educativa hacia la plenitud, lo que tematizará luego como fin de la educación. En efecto, el conocimiento antropológico sustenta toda posterior consideración educativa certera. Además, va buscando diversas causas sobre lo que él postula como fracasos de la educación para arribar –en escritos posteriores– a una fundamentación teórica.

En *Bien común político y educación* (1960a), su primer artículo de índole científico-académico publicado en *Sapientia*, ratifica el carácter de auxilio de la educación para la naturaleza humana, pues: “Se trata de ayudarlo [al hombre] en el fundamental empeño de llegar... hasta su humanidad plena” (Ruiz Sánchez, 1960a, p. 34). De allí se sigue que el hombre se haya inscripto en diversos órdenes objetivos de los cuales es parte y lo perfeccionan al bien común correspondiente, aunque puede desordenarse. Es en esta obra donde se encuentra una imbricación del pensamiento antropológico y sociológico del autor en orden a la educación, génesis de lo que luego tratará en los fundamentos sociales de la educación en *Fundamentos y fines de la educación* (1978a) y otros escritos.

Crisis y salud del hombre actual (1960b) es otro de sus artículos en periódicos de la época, donde continúa el análisis de los signos y síntomas que refieren a la decadencia del hombre en la actualidad, ya esbozados en *El fracaso de la educación moderna* (1959). No obstante, su particularidad consiste en narrar, en pocas líneas, el hilo histórico del que pende la crisis antropológica: Descartes, Kant y Nietzsche se encargaron de ir rompiendo con la imagen de Dios e ir colocando el hombre como centro, junto con distintos acontecimientos como la reforma protestante, el liberalismo, el individualismo, las ideas de Hobbes y Rosseau, el racionalismo inmanentista y el existencialismo. Concluye: “Todo se ha confundido, el hombre no sabe ya quién es” (Ruiz Sánchez, 1960b, s/p). Por consiguiente: “Solo quedan dos caminos: el abandono escéptico y cobarde que lleva a la muerte. O la reacción en busca del hombre auténtico” (Ruiz Sánchez, 1960b, s/p).

Una tipología totalmente distinta de las anteriores presenta *Homo plenus* (1960c), uno más de sus artículos periodísticos, esta vez en *Tribuna*. Aquí, le dedica una exhaustiva descripción al hombre que va por el camino de la plenitud: “Algunas muy raras veces conocemos a uno de estos hombres-excepciones. Los signos más externos son el amor y el odio de que es objeto” (Ruiz Sánchez, 1960c, s/p). Este hombre es, verdaderamente, arquitecto de su propia vida. Entre sus características se destacan: señor de sus actos, de sus omisiones, de su libertad, director en distintos aspectos (hacia su propia perfección, se aparta de solicitudes oscuras, director de sus palabras y sus silencios, director que a veces yerra y se arrepiente), solo y odiado, muchas veces, pero que también despierta amor. Es aquí donde se van retratando las características del hombre que vive en plenitud, del *homo plenus*, categoría que constituirá, posteriormente, el fin de la educación para el autor.

Luego, en *Perfectibilidad y educabilidad* (1962a), publicado en la revista *Sapientia*, hace un análisis teórico en el que fundamenta sus ideas acerca de la perfectibilidad, las distintas formas de entenderla o tipos de perfectibilidad según los distintos seres (seres de naturaleza estática y seres de naturaleza dinámica). Explica, además, el vínculo entre los dos grandes conceptos en cuestión, perfectibilidad y educabilidad, e introduce el término falibilidad que, como se observará más adelante, es uno de los conceptos claves para interpretar su pensamiento educativo. Expresa: “Se puede discrepar en muchos aspectos, incluso fundamentales, que atañen a la educación, pero no hay duda que es imposible no coincidir, por lo menos, en que es un movimiento hacia la perfección del hombre” (Ruiz Sánchez, 1962a, p. 178). Así, este tratamiento no es de índole descriptiva, como en escritos educativos anteriores, sino argumentativa acerca de la visión antropológica perfectiva del hombre y la educación como proceso hacia la perfección; aquí sus ideas encuentran un desarrollo y discernimiento minucioso. El concepto de plenitud empieza a definirse a partir de este análisis perfectivo del hombre y es en este escrito donde se van observando algunos vestigios herederos de su tradición aristotélica que –como se verá luego– se encuentran de modo implícito.

Netamente antropológico es el artículo *El concepto del hombre y la educación* (1962b), publicado en el *Boletín de estudios políticos y sociales*, dado que plantea la necesidad de un concepto adecuado del hombre. Si bien, por un lado, guarda consonancia con el escrito anterior en cuanto alude a los términos perfectibilidad y falibilidad ya tematizados, por otro, se introduce la intervención educativa como medio para lograr el perfeccionamiento del ser humano y se empieza a aludir al carácter dinámico y a la finalidad pedagógica. Como el mismo asegura: “Un error teórico en la concepción del hombre y de sus fines, tiene consecuencias prácticas desastrosas” (Ruiz Sánchez, 1962b, p. 68). También, describe algunas formas desacertadas de concebir al hombre y, luego, las líneas generales de una concepción antropológica al servicio de la educación. Estas líneas (el hombre: ser incompleto, dinámico, buscador; múltiple y diverso en sí mismo; con orden, unidad, estructura entitativa; co-autor de su vida; libre; en busca de fines; cuya naturaleza humana está articulada en órdenes objetivos que la trascienden y a los cuales exige) serán reestructuradas y ampliadas en los fundamentos antropológicos de su libro *Fundamentos y fines de la educación* (1978a, 1981b, 2003).

En este recorrido del pensamiento antropológico-educativo del profesor mendocino, sigue *Acerca de la educabilidad* (1972a)⁸⁰. Este texto es una extensión y, sobre todo, profundización de los temas ya trabajados diez años antes en su artículo *Perfectibilidad y educabilidad* (1962a). Aquí, aunque también ofrece un tratamiento de la necesidad de la educación considerando la falibilidad humana y la posibilidad desde la perfectibilidad, aborda la educabilidad desde los distintos aspectos del hombre, tales como la inteligencia, la libertad y la sociabilidad, temas que resultan un tanto novedosos en este lugar. Por otra parte, sigue delineando el concepto de plenitud y de educación como auxilio, pero aún no adquieren en esta formulación teórica los caracteres de una conceptualización lograda. También empieza a profundizar un poco más sobre el carácter dinámico del hombre en relación con su perfectibilidad y su falibilidad. Si bien en escritos anteriores –*El concepto del hombre y la educación* (1962b)– ya se vislumbraba la idea del hombre como buscador, es aquí donde este dinamismo se manifiesta de modo transversal en todas las dimensiones humanas en búsqueda de su realización hacia la plenitud. La categoría de “orden” en relación con la educación también está presente dado que la educación vendría a “re-ordenar” al hombre en todas sus dimensiones posibles.

Con impronta didáctica se halla *Pedagogía* (1972b), el cuadernillo de cátedra del espacio curricular que lleva este nombre. La descripción y el examen antropológico adquieren una simbiosis casi perfecta porque conjuga el análisis fenoménico de los cambios que afectan al hombre con la exposición clara de lo que se establece como la causa material del acto de educar, es decir, el hombre en tanto sujeto de la educación. Es en el capítulo dos donde se expone un análisis antropológico exhaustivo, desde todos los puntos de vista posibles, y se avanza sobre la conceptualización de la educación como auxilio. Asimismo, se examina: el hombre estática y dinámicamente como individuo, el acto humano, el hombre como ser social, y las dimensiones auxiliables y perfectibles del hombre. En síntesis, en este documento el fundamento antropológico se teoriza desde la causa material de la Pedagogía y adhiere a sí misma la visión social y ética, que más tarde en *Fundamentos y fines de la educación* (1978a, 1981b, 2003) aparecerán como pilares autónomos, aunque íntimamente relacionados.

Esquema tentativo para una estructuración de la temática fundamental de la pedagogía (1973b) es un escrito con características esquemáticas, no analíticas.

⁸⁰ Esta obra será reproducida por la revista *Moenia* en 1981 con el mismo título.

Nuevamente –al igual que en *Pedagogía* (1972b)– se observa la exposición del problema del sujeto de la educación desde la noción de causa material. Aparece la naturaleza del hombre como fundamento de la necesidad y posibilidad de la educación y como condicionante de la misma, la visión estructural del hombre como individuo y su ser personal, la consideración dinámica del sujeto, el hombre como parte de la sociedad, la educabilidad y sus fundamentos, las dimensiones perfectibles del educando y la relación entre naturaleza y fin de la educación. La organización esquemática que presenta, abre las puertas a un futuro desarrollo que el autor deseaba plasmar en un tratado de Pedagogía que, como señaláramos, no alcanzó a escribir, aunque en su legado más cercano podría considerarse el escrito anteriormente mencionado: *Pedagogía* (1972b).

Por su parte, en *Los fines de la educación* (1973b) refiere a la naturaleza humana como primer supuesto que condiciona el tratamiento del tema del escrito. En efecto, de la concepción de esta depende la solución de los fines educativos. Así, en el inicio de la obra intenta responder a algunas preguntas cruciales: ¿Cómo se presenta el hombre? ¿Por qué exige el auxilio educativo? Las respuestas a estos planteos recorren el camino fenoménico del pensamiento del autor por intentar develar el ser del hombre con sus diversas notas características: ser vivo, no acabado, proyectado, libre, autoconductor, con posibilidad de errar, débil, ser social, ser dependiente, etc., para dar lugar después al análisis de los fines.

Un congreso católico con infiltración marxista (1975) es una exposición realizada por Francisco Ruiz Sánchez en el vecino país de Chile. En la primera parte contraargumenta con total claridad la visión marxista de la educación que se estaba infiltrando, en aquel entonces, en las instituciones educativas de confesión católica, desmitificando la visión marxista de “hombre nuevo” y “la nueva educación”. En la segunda parte, expone los postulados principales que debería tener presente una verdadera educación católica. En esta dirección, se asume que es el hombre quién necesita de la educación y que la educación debe adecuarse a este y a sus fines. Concluye: “El hombre nuevo de que habla la Iglesia, por tanto, no tiene nada que ver con aquél de que habla el marxismo y sus formas encubiertas” (Ruiz Sánchez, 1975, p. 12).

Por su parte, *Fundamentos y fines de la educación* (1978a, 1981b, 2003) constituye la obra del autor donde de modo más logrado –en cuanto a su sistematización y estructuración– expone los fundamentos antropológicos. En efecto,

trata acerca de “aquellas características que mediata e inmediatamente, fundan el hecho educativo, su necesidad, su posibilidad y sus fines” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 33)⁸¹. El texto revela trece notas antropológicas partiendo de la concepción del hombre como persona, estas notas se tematizan en: 1. El hombre: persona, 2. El hombre es un ser dinámico, 3. El hombre, ser con interioridad, 4. El hombre, capaz de autoconducción, 5. El hombre, capaz de elegir, 6. El hombre, capaz de ser libre, 7. El hombre pluralidad de tendencias, 8. El hombre: multiplicidad de dimensiones, 9. El hombre: ¿ser dependiente?, 10. El hombre: ser condicionado, 11. El hombre: ser falible, 12. El hombre: ¿ser histórico?⁸², 13. El hombre: ser religado, en último lugar. Sin duda, esta sistematización de los fundamentos antropológicos responde a un diseño original del autor que no se ve reflejado, tal como se presenta aquí, en otros de sus escritos; pues revela una madurez en la originalidad de su planteo.

En *Introducción a los fundamentos antropológicos de la educación* (1978b), ponencia publicada en el libro de actas de las Primeras Jornadas Nacionales Universitarias de Filosofía de la Educación, realizadas en la Universidad de Entre Ríos, plantea la necesidad de la educación considerando los aspectos que manifiestan la falibilidad humana. Por otra parte, analiza los fundamentos de la posibilidad educativa, remitiéndose a la educabilidad y los aspectos educables del hombre. Este escrito presenta una simbiosis coherente y propia de todos los textos anteriores que permite reordenar y ubicar las categorías antropológicas en función del concepto de educación.

Para cerrar este recorrido de las obras antropológicas más destacadas del autor, se advierte en *La contaminación de la educación* (1979), capítulo del libro *La contaminación ambiental*, un breve análisis del concepto de persona en orden a exponer la contaminación que padece el sujeto. Su preocupación es clara al decir por ejemplo: “Ocurre que un sistema de valores (bienes) perfectivos, hacia los cuales el hombre se halla en tensión dinámica, es alterado y sustituido por otros que significan imperfección” (p. 274).

En suma, hemos querido exponer el recorrido netamente antropológico del pensamiento de Francisco Ruiz Sánchez en sus distintas obras. La intención, como

⁸¹ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

⁸² El artículo publicado por la revista *Mikael* titulado por el autor *El hombre ¿actor o juguete de la historia?* (1978c) corresponde, como el mismo Ruiz Sánchez lo expresa allí, a la nota N° 12 de *Fundamentos y fines de la educación* (Ruiz Sánchez, 1978a, pp. 157-176).

ya se advirtió, no es hacer una exposición textual de sus obras, sino observar la evolución de su pensamiento antropológico, tratando de dilucidar los aspectos centrales que constituyen su visión medular en materia educativa. En efecto, en su planteo antropológico hay elementos que, ciertamente, rescata de su tradición realista y otros que se suman, como constitutivos de su propuesta, que permitirían conceder al pensamiento del mendocino cierta originalidad, según el problema de investigación y las hipótesis planteadas.

Conviene a continuación, en miras a analizar y distinguir la originalidad mencionada, interpretar algunos conceptos claves que presenta el pensamiento antropológico-educativo de nuestro autor en las obras mencionadas.

3. Conceptos claves del pensamiento antropológico-pedagógico del autor

Una vez delineado el pensamiento antropológico en las distintas obras, es preciso distinguir los conceptos fundamentales del autor para comprender su planteo pedagógico. La particularidad del profesor mendocino en materia antropológica radica en ver al hombre desde todos los puntos de vistas posibles. Las preguntas acerca de qué es el hombre, qué propiedades en tanto hombre posibilitan su educación, dónde radica la necesidad educativa, entre otras, quedan más que resueltas en sus escritos.

En esta investigación hermenéutica interesa analizar e interpretar qué puede aportar a la Filosofía de la Educación el pensamiento educativo del autor y cuál es su originalidad según nuestras hipótesis; para lo cual conviene preguntarnos: ¿qué aspectos antropológicos constituyen el punto de partida en sus diversas obras o escritos?, ¿qué caracteriza propiamente, desde la perspectiva antropológica, su pensamiento en forma radical?, ¿qué originalidad manifiesta, o podría manifestar, su propuesta? En consecuencia, mediante una lectura cuidadosa de sus obras, se sistematizaron tres conceptos o categorías fundamentales: la comprensión del hombre como un todo, el concepto de persona como punto de partida de su pensamiento y la dinamicidad en el hombre.

3.1. Primera comprensión fenomenológica: el hombre como un todo

En el planteo antropológico de Ruiz Sánchez se destaca, tanto en el análisis inicial como final de su obra, la idea del hombre *como una totalidad*. En este sentido, en palabras del mendocino se trata de “estudiar al hombre desde todos los puntos de vistas posibles” (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 34). Esto es, sin lugar a dudas, una de las características más sobresalientes de su pensamiento; en efecto, ve al hombre como un *todo* en el cual intervienen muchos aspectos que, de hecho, son susceptibles de un estudio pormenorizado y diferenciado, en clave analítica⁸³ según se observará más adelante, retomando de cada disciplina (Biología, Medicina, Psicología, Ética, Gnoseología, Antropología, etc.) los conceptos indispensables para comprender al educando. Según Escámez Sánchez (1981), el hombre en cuanto realidad originaria se nos muestra como una totalidad viviente y unitaria en constante proceso de realización, así “la totalidad unitaria que es la persona presenta un carácter ‘originario’ y por lo tanto anterior a cualquier parcelación artificial que la metodología científica pueda exigir” (p. 11).

El abordaje realista del hombre, que comienza a observarse en el inicio del análisis fenomenológico del planteo de Ruiz Sánchez (1978a), revela:

Tratamos, pues, del hombre en tanto que sujeto de la educación, del educando. Intentamos realizar un examen de aquellas características que mediata o inmediatamente, fundan el hecho educativo, su necesidad, su posibilidad y sus fines.

Pero tratamos, aunque en plano abstracto, del hombre real, pues pretendemos obtener los datos de nuestro análisis de la realidad de cada uno de nosotros.

Por eso mismo, debemos comenzar distinguiendo por vía analítica lo que en la realidad se da unido, en una unidad compleja: el hecho de que el hombre es, a la vez, un “todo” real y una “parte” moral (p. 33)⁸⁴.

⁸³ Como ya refiriéramos, es recién en *Fundamentos y fines de la educación* (1978a, 1981b, 2003) donde el autor hará una sistematización de las notas antropológicas, analizando cada aspecto por separado: 1. El hombre como persona, 2. El hombre ser dinámico, 3. El hombre ser con interioridad, 4. El hombre capaz de autoconducción, 5. El hombre capaz de elegir, 6. El hombre capaz de ser libre, 7. El hombre pluralidad de tendencias, 8. El hombre multiplicidad de dimensiones, 9. El hombre ¿ser dependiente?, 10. El hombre ser condicionado, 11. El hombre ser falible, 12. El hombre ¿ser histórico?, 13. El hombre ser religado.

⁸⁴ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

Respecto del desafío que conlleva la reflexión acerca del hombre desde su totalidad, señala: “Advertimos que es casi imposible el tratamiento exclusivo desde el ángulo del hombre como totalidad, puesto que, siendo una abstracción de la realidad, no nos la explica –ni podría conseguirse– de un modo cabal y completo” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 35). Al respecto, podemos aseverar que muchos de los errores contemporáneos más comunes en materia educativa consideran al hombre desde un solo aspecto, a partir del cual se elaboran teorías con cierta lógica, pero que desplazan otros puntos de vistas, rompiendo la unidad antropológica y desintegrando el concepto de hombre⁸⁵. Por ejemplo, el lugar que ocupa el hombre en la sociedad se ha convertido en un tópico recurrente de la educación actual en vinculación con el cual sobreabundan teorías e interpretaciones acerca del sujeto y su contexto⁸⁶.

Para alcanzar la verdad del ser humano es preciso atenerse a su complejidad:

Sin duda, cabe estudiar analíticamente al hombre (en otro caso, por ejemplo, no habría medicina), pero así no se considera realmente su plenitud (el hígado enfocado analíticamente, separado del cuerpo, no es el hígado vivo). Lo característico de la verdad del hombre es su integridad dinámica. El hombre es una unidad que no se reconstituye partiendo de

⁸⁵ En nuestros días, en la práctica, es común observarlo con respecto a las teorías sociológicas que reducen la educación del hombre a su aspecto político con un matiz altamente ideológico.

⁸⁶ Puede ilustrarse esto a través de muchos autores; por ejemplo, Caruso y Dussel (2001) en *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, se preguntan: ¿Es lo mismo plantear que el sistema educativo forma personas que decir que forma sujetos? A lo que responden negativamente. La categoría *sujeto* plantea otra manera de concebir las identidades y las subjetividades que pensar simplemente en *personas*, dado que –explican– la palabra sujeto proviene de “sujetar”, se abre una doble significación: 1) el sujeto es aquel que realiza una acción y 2) por el contrario, el sujeto aparecería como el que es sujetado. De allí definen al sujeto como una construcción explicativa de la constitución de redes de experiencias en los individuos y en los grupos. En palabras textuales: “La primera cuestión que rompe con nuestro sentido común es que el sujeto no está ahí dado; sino que se constituye. No hay condiciones predeterminadas que determinen que uno sea lo que es, por el solo hecho de existir” (p. 5). Esta afirmación, evidentemente, contraría al pensamiento realista del que es parte Francisco Ruiz Sánchez. Caruro y Dussel (2011) expresan, además, que el sujeto no está solo en el mundo y que, por lo tanto, lo que “hace” y “es” aparece condicionado por una serie de factores: su posición social, familiar, su historia particular, su ideología, etc. El sujeto, en efecto, está determinado por estas dinámicas. En tal sentido, sujeto es la distancia entre la decisión y una estructura sobre la cual no se pueden tomar decisiones. Esto es graficado por los autores con las tres letras “B” (B B B), que sí son iguales, pero no son las mismas porque la diferencia estriba en el lugar que ocupan. Estimamos que esta interpretación del sujeto, de cierto tinte marxista y freudiano, confunde las categorías clásicas de sustancia y accidente, entre otras, en las que los distintos planos de discusión antropológica, metafísica y psicológica se ven imbricados.

su análisis (...) La antropología tiene que plantearse el problema de la unidad (Polo, 2003, pp. 47-48).

En consecuencia, una reflexión acertada sobre los fundamentos antropológicos de la educación debería preguntarse primero qué es el hombre. Luego, de un modo válido: ¿qué lugar ocupa?, ¿cómo lo configura su entorno?, ¿cómo intervienen estos factores externos?⁸⁷, etc. En efecto, como asegura Ruiz Sánchez: “Un error teórico en la concepción del hombre y de sus fines, tiene consecuencias prácticas desastrosas, pues encarrilla la tarea de la formación del hombre sobre supuestos falsos” (Ruiz Sánchez, 1962b, p. 68).

Bernal Martínez de Soria (2006) subraya que es preciso asumir algunos criterios –e.g. la preocupación por superar los dualismos que contraponen lo que es diverso– que son esenciales para cualquier planteamiento educativo. En tal sentido aborda la falsa oposición entre: individuo-sociedad, naturaleza-cultura y cuerpo-alma. Asimismo, señala: “Las oposiciones se superan respectivamente comprendiendo tres dimensiones de la realidad humana intrínsecamente relacionadas: el ser personal, la naturaleza (sentido metafísico) y el ser humano (observado con sentido común)” (p. 163). Como veremos en el transcurso de este capítulo, y los posteriores, esta forma de concebir la teoría educativa de la autora española dice relación con el modo de entender al hombre en Francisco Ruiz Sánchez.

Una vez expuesta la necesidad de ver al hombre en su totalidad –evitando todo recorte– y la complejidad que esto implica, es conveniente analizar lo que constituye la piedra angular del planteo antropológico del profesor mendocino, esto es, el concepto de *persona humana*, para luego arribar a otros aspectos.

3.2. Punto de partida de su fundamentación antropológica: el concepto de persona

Según manifiesta Widow (2012), el término *persona*, como explica Boecio en *De duabus naturis in Christo* (cap. 3), remite originariamente al término *personare* o acción de hacer resonar la voz, ya que los actores de la Antigüedad, para representar

⁸⁷ Esta temática tampoco fue ajena para Francisco Ruiz Sánchez, ya que estudió la incidencia de los factores ambientales en la educación, tema de su tesis de doctorado que no llegó a finalizar en Madrid junto a Víctor García Hoz.

un papel y hacerse oír en el anfiteatro, usaban una máscara que resonaba en los teatros. “La derivación del significado es clara: desde lo que significa el papel representado, hasta lo que distingue a un hombre, por sus cualidades propias, entre todos los demás hombres” (Widow, 2012, p. 133). Señala Lobato (1994) que son los Estoicos quienes han dado un significado más concreto a la palabra que llega a significar el sujeto responsable de sus actos, capaz de dominio, con interioridad, dignidad y autonomía⁸⁸.

Forment (1995) subraya que Tomás de Aquino, conociendo el origen teatral del término, infirió que los personajes representados eran valiosos y famosos. El término *persona* pasa de la vida del teatro a los sujetos singulares en cuanto poseen estos un carácter, notas distintivas, vida interior y dignidad moral. Por su parte, la cultura griega adoptó el término *proposon*⁸⁹, que luego fuera aplicado a los misterios de la vida cristiana por la Teología en el análisis de la naturaleza y las tres Personas Divinas del misterio de la Santísima Trinidad. Los dos vocablos, *persona* y *proposon* se tornan equivalentes (Lobato, 1994)⁹⁰. En lenguaje jurídico, persona es el sujeto legal (Ferrater Mora, 1999), como es también palpable en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.

Refiere Millán Puelles (2002) que la palabra persona va unida desde su origen al concepto de lo sobresaliente, es decir, de lo importante: “La expresión ‘dignidad de la persona’ es una redundancia intencionada, que subraya la especial importancia de un cierto tipo de entes” (p. 457). En efecto, con la palabra persona se significa al

⁸⁸ Sin embargo, las investigaciones contemporáneas retrotraen el término hasta los etruscos. El vocablo etrusco también significaría la *máscara* de los actores del teatro. Según comenta Lobato (1994). Un testimonio de esto se encuentra en la tumba de Tarquinia, la *Tomba degli auguri*, en la cual aparece dos veces la palabra escrita en griego, junto a dos personajes que actúan como en el teatro.

⁸⁹ No obstante, afirma Lobato (1994): “La trayectoria de los dos vocablos, *persona* y *proposon*, ha sido semejante, sin que procedan ambas de una raíz común. Ambas han tenido origen en la invención del teatro y han significado la máscara, que los hombres de todos los tiempos, han empleado en las fiestas. Y ambos vocablos han pasado a significar el rol, el personaje, y luego al individuo humano, tanto en la vida cotidiana, como en la gramática y sobre todo en el derecho romano que cuidó de establecer lo que era justo para cada uno en la república. La ambivalencia entre el significado de máscara y de individuo en su realidad concreta ya se deja entrever. Pero ni en la cultura griega ni en la romana el nombre *persona* o *proposon* ha significado al sujeto humano en su realidad singular, total, con una interioridad y un destino que le compete solo a él. Llegar hasta ahí requeriría otros nuevos presupuestos que son exclusivos de la cultura cristiana” (p. 17).

⁹⁰ Para un análisis más detallado sobre el tema, consultar Lobato (1994) y Lobato, Segura y Forment (1995), entre otros.

hombre “en cuanto es portador de una cierta dignidad, de la que carecen todos los demás seres de la naturaleza” (Lobato, Segura y Forment, 1995, p. 685).

La conceptualización del hombre como persona implica, ya en el análisis de nuestro autor, entenderlo como sustancia-sujeto. Aquí Ruiz Sánchez no hace elaboración personal alguna, sino que parte de la concepción boeciana, retomada luego por Tomás de Aquino (*S. Teol.* I, q.29, *S. Teol.* III, q.2, entre otras), y explica algunas distinciones propias de la Cosmología: sustancia y accidente, materia y forma, etc. Desde esta plataforma, se sostiene que la persona existe en sí misma, se individualiza por sus propios principios y que se trata de una realidad subsistente. En esta dirección expone el profesor mendocino que:

Al decir que cada uno de los hombres existentes, reales, es una persona, decimos, en primer lugar, que existe ‘en sí mismo’; dicho de modo negativo, que ‘no existe en otro’ como el color en la rosa, la estatura en una mujer (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 39).

Mediante un refinado análisis y reiterados ejemplos, demuestra la realidad de dos categorías que constituyen al hombre en la unidad de sustancia y accidente. Así pues, en el orden natural todas las sustancias son portadoras de accidentes y todos los accidentes son de alguna sustancia (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 39). Para reafirmar la realidad de estos conceptos –ya expuestos por Aristóteles (*Metafísica*, Libro V y VII) y Tomás de Aquino (*El ente y la esencia*)– argumenta desde el análisis fenoménico de la realidad cotidiana con ejemplos:

Ni Ud. ni yo, lector, podemos –como Parménides– negar el cambio, que se nos hace evidente: cambiamos desde que nacemos hasta que morimos. Pero usted y yo, frente a una foto de hace diez, quince o veinte años, decimos: “éste soy yo”; cuanto más, si se notan los años por la ausencia del cabello y el color gris de los que quedan, por lo grueso del abdomen y los hombros más cargados, diremos “¿Quién lo diría? Parezco otro”. Ni a Ud. ni a mí se nos ocurriría decir –ni siquiera pensar– “este es otro que ha ido cambiando y en este momento soy yo” (...) debajo de los cambios de nuestras células, minerales, líquidos, estatura, adiposidad, salud, etc., somos los mismos; (...) hay algo que nos hace

ser la misma realidad antes, ahora y después (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 40)⁹¹.

Ser persona, implica también que *la sustancia es individual*, esto es, “que no es ‘parte física’ de otra realidad” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 42). Además, advierte: “Queremos decir que sí es una sustancia recortada, individualizada, una unidad real, con una existencia propia concretada, actualizada por aquella existencia” (1978a, p. 42)⁹². Como explican otros autores, esta individuación es producida por la materia como principio de individuación de la forma, esto es, en el caso del hombre por el cuerpo, pues la individualidad expresa la absoluta incomunicabilidad de la persona. En consecuencia, “la naturaleza humana es común a todos los hombres y, en este sentido, ella resulta lo más comunicable; la persona, en cambio, es tan singular e individual que no puede ser comunicada ni transmitida” (Caponnetto, 2017, pp. 236-237). En efecto, en la generación humana lo que se transmite es la naturaleza, pero de ningún modo el ser personal. “Dos cosas implica la persona, una naturaleza y un modo de existir. La naturaleza tiene que ser espiritual, la más noble de todas. El modo de existir tiene que ser completo, clausurado, sin posible comunicación” (Lobato et al., 1995, p. 50). Por esto es que decimos que no existen, ni podrían existir, dos personas iguales.

Asimismo, ser persona implica ser sustancia *de naturaleza racional*⁹³ como sostiene Boecio:

esta naturaleza racional no sólo constituye a la persona en “lo” que es y en “cómo” es sino que la hace operar de modo específicamente diferente a las otras sustancias individuales que, por no ser así, racionales, no pueden operar como personas (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 43).

En esta dirección, siguiendo a Tomás de Aquino (S. *Teol.* III, q.2, a.2) quien asevera que en el hombre el modo constitutivo de ser de la persona deviene de la esencia que es lo que lo especifica, reafirma que “su modo constitutivo de ser y operar

⁹¹ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

⁹² Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

⁹³ *Rationalis naturae individua substantia.*

es la racionalidad. Y esto se puede conocer por sus operaciones [propias]” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 43).

Ahora bien, podríamos preguntarnos cómo podemos darnos cuenta de que lo propio del hombre es la racionalidad, a diferencia por ejemplo de una planta, de un caballo, etc. Sin lugar a dudas, se puede conocer, como ya se dijo, por sus operaciones –pues de los efectos nos remontamos a las causas (1978a, p. 43)–. En el fondo, el autor se propone interrogar de cara a la realidad y responder al análisis fenoménico que se le presenta:

Pues mire Usted a las cosas, vegetales y animales que desee ¿alguno de ellos conoce las esencias de las cosas detrás de las apariencias sensibles? o las relaciones (causa-efecto, parte-todo, etc.)? ¿alguno es capaz de conocer de modo abstracto prescindiendo de la materia singular y/o de sus caracteres? (...) ¿o de conducirse, de guiar sus propios actos, planeándolos por anticipado? (1978a, p. 43)⁹⁴.

Como decía Aristóteles (*Física*, 198b 5-9), el obrar sigue al ser. “Estas operaciones –las de la **inteligencia y la voluntad**– (...) están mostrando, justamente, por el modo de operar, cuál es el modo de ser constitutivo de la persona, su naturaleza”⁹⁵ (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 43)⁹⁶. En efecto, “cada sustancia tiene su peculiar naturaleza y así ocurre con la del hombre” (Ruiz Sánchez, 1979, p. 267).

Por su parte, Millán Puelles (2002) sostiene que la naturaleza racional es la más alta de las naturalezas posibles porque posee la capacidad de hacerse presente el ser de las demás realidades, es decir, se halla abierta a todo ente en virtud de su capacidad intelectual:

En el hombre, el conocimiento específico, de la inteligencia, va más allá de las apariencias sensibles y cala y trata de calar (curiosidad) la esencia –no sensible o captable por los sentidos– de las cosas materiales y sus relaciones (...).

La voluntad apetece; pero su objeto no es, como en los otros apetitos, lo que huelo, gusto, toco, veo, oigo, etc., sino el bien que la

⁹⁴ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

⁹⁵ Aquí Francisco Ruiz Sánchez agrega una nota aclaratoria en la que coloca como sinónimo de naturaleza el término *esencia*, sin explicar la sinonimia.

⁹⁶ El destacado en negrita es nuestro.

inteligencia descubre parcialmente y juzga como tal, verdadera o erróneamente (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 47).

Es a partir de estas apreciaciones acerca de las operaciones propias del hombre, que se desprenden una serie de aspectos que enumera en *Fundamentos y fines de la educación* (1978a, pp. 47-48), estimándolos importantes para la posterior consideración pedagógica:

- 1) No todo lo que el hombre conoce sirve al apetito, hay un conocimiento especulativo por el que se contempla el ser, aunque siempre de modo limitado.
- 2) El bien de la inteligencia es el ser conocido, esto es, la verdad, es apetecido naturalmente sin que esta apetencia jamás se satisfaga de modo total.
- 3) La inteligencia conoce lo que se puede o se ha de obrar –lo agible– y es, por tanto, guía de la actividad humana, propia del conocimiento práctico.
- 4) La voluntad en pos del bien no se satisface jamás tras el bien limitado, moviéndose interminablemente.

Por otra parte, el término persona no se refiere solo al hombre universalmente considerado, como encerrado en una definición general, sino que hace referencia a un ser concreto y singular: “este” o “aquel” hombre. En otras palabras, implica referirse a su racionalidad, como característica propia del hombre, pero, además, a todo aquello que lo constituye considerando sus aspectos accidentales (Caponnetto, 2017, p. 234).

La consideración del ser personal en la propuesta educativa de Francisco Ruiz Sánchez es medular, porque a partir de este como substancia, esto es, como sustrato sobre el cual tienen asidero los accidentes⁹⁷, empiezan a descubrirse otras

⁹⁷ Sobre los accidentes Alvira, Clavel y Melendo (1986) refieren: “Lo que los caracteriza, pues, de modo radical, es su dependencia con respecto a la sustancia. De ahí la definición común a todos ellos: los accidentes son realidades a cuya esencia le conviene ser en otro como en su sujeto. Mientras lo más propio de la sustancia es subsistir, lo constitutivo de cualquier accidente es ‘ser en otro’ (*esse in o inesse*)” (p. 56. Se han suprimido algunas cursivas que colocan los autores en el original, mientras que se han conservado otras).

notas antropológicas que se asientan en el ser personal. Desde esta prerrogativa del hombre como persona (como “sí mismo”), se abre a los demás aspectos: sociabilidad, lenguaje, manifestación dinámica del sujeto, etc. En esta realización personal entran en juego muchas potencialidades que pueden actualizarse porque, en efecto, hay un ser personal que las sostiene.

El ser personal –en razón de su naturaleza y, en su particularidad, debido a su existencia única– por ser tal, puede ocupar u ocupa un lugar en la sociedad, un determinado rol, un desempeño social o profesional, etc.; pero no al revés, como postulan algunas interpretaciones actuales en educación⁹⁸. Por lo tanto, una teoría que intenta acercarse a lo que el hombre es para establecer lineamientos pedagógico-educativos debe considerar el carácter personal del hombre como asidero, lo que funda su ser y obrar, sobre el cual se establece lo propio, lo característico; sin desconocer el gran influjo que operan en él el ambiente, su historia personal, su interacción “única” con los demás seres, etc. Se trata de la distinción entre sustancia y accidentes, ya presente en el transcurso de este análisis; en efecto: “hay un ser real, un existente que es sujeto del cambio” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 40). Por su parte: “Las mutaciones accidentales manifiestan, pues, que en las cosas existe un sustrato permanente y estable, la sustancia, y unas perfecciones secundarias y mudables, que son los accidentes” (Alvira, Clavell y Melendo, 1986, p. 53).

Respecto de la diferenciación entre accidentes propios y accidentes contingentes, señala Ruiz Sánchez (1978a):

el hombre es un compuesto de sustancia y accidentes. De éstos, algunos derivan de la naturaleza de la sustancia misma: son los accidentes propios, necesarios de tal sustancia, como la sociabilidad en el hombre. Otros accidentes se pueden dar o no, o darse de una manera o de otra; afectan a la sustancia pero no necesariamente tal cual se dan en esta forma concreta, como tal estatura (...) son accidentes contingentes (...). La reflexión sobre la realidad es fundamental no solo como apreciación de lo que es el hombre sino también por las consecuencias que implica el conocerlo bien o mal (p. 41)⁹⁹.

⁹⁸ Caruso y Dussel (2001) en De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea.

⁹⁹ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

Siguiendo con el análisis hermenéutico, vale aclarar que, si bien el concepto de persona alude a la singularidad y a lo propio del hombre, no es ajeno al concepto de naturaleza, como vimos. En los escritos del mendocino se advierte que el término naturaleza, junto con el de esencia, parecen tornarse como sinónimos. Así pues, el concepto de naturaleza posee tres usos:

- 1) Como esencia, por ejemplo, como cuando refiere: “Necesitamos, por tanto, penetrar la naturaleza humana para entenderla, así el artista tiene que conocer la materia sobre la cual trabaja” (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 36). Cada sustancia tiene su peculiar naturaleza y así ocurre con la naturaleza del hombre (Ruiz Sánchez, 1979, p. 267).
- 2) Como principio de operaciones, esto es, desde la cual brota todo lo propiamente humano en el hombre: su estructura, su organización, su principio vital, etc. En tal sentido, afirma Aristóteles: “la naturaleza es un principio y causa del movimiento o del reposo en la cosa a la que pertenece primariamente y por sí misma, por accidente” (*Física*, Libro II, 1, 192b).
- 3) “Lo natural” como lo contrapuesto al sentido sobrenatural, aunque no de modo peyorativo (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 36).

Más allá de estas finas distinciones, en su generalidad, la noción de naturaleza humana es el concepto bisagra en el autor –presente en la concepción de persona– que permite demostrar, desde allí, la posibilidad y la necesidad de la educación, como se abordará en el capítulo siguiente. Si bien no distingue naturaleza de esencia, define la primera como principio de operaciones:

Claro está que no es un descubrimiento –ni pretende serlo– el hecho de que el hombre es un ser vivo; que nace de otro semejante, crece, se reproduce y muere; que tiene materia (agua, hierro, calcio, etc.) y que esta materia está organizada (cuerpo) (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 46)¹⁰⁰.

Es decir, el hombre en tanto ser vivo como materia organizada “no se realiza desde afuera como las partes de una casa se integran en la misma, sino desde dentro

¹⁰⁰ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

mismo, exigiendo un principio intrínseco organizador, causa interior de lo que llamamos vida” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 46) según refiere siguiendo al Estagirita.

Este principio vital, el alma, como lo definió Aristóteles, es “entidad en cuanto forma específica de un cuerpo natural que en potencia tiene vida” (*Acerca del alma*, Libro 2, I, 412a,) y aquello por lo cual vivimos, percibimos, entendemos (Aristóteles, *Acerca del alma*, Libro 2, 2, 414a). En esta dirección: “Es indudable que en el hombre, como en todo ser vivo, existe un proceso de maduración de su naturaleza, como también es indudable que la educación hace que ese proceso sea realmente un proceso de perfeccionamiento” (Ruiz Sánchez, 1962b, p. 65).

En definitiva, el autor –sin lugar a dudas– postula la naturaleza del hombre como fundamento de la necesidad de la educación y como condicionante de la misma educación. De allí determina que, si la educación es necesaria, se ha de mostrar desde la naturaleza humana y si la educación es posible, se ha de mostrar también desde la naturaleza humana, esto es, desde el punto de vista de la posibilidad intrínseca (Ruiz Sánchez, 1973a, p. 34).

El dato de la naturaleza humana es fundante de su pensamiento antropológico-pedagógico; en efecto, como él mismo expresa: “el fundamento del orden de la educación lo encontramos en el orden de la naturaleza” (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 40), orden que –como veremos más adelante– es parte del fin de la educación que establece. De este modo, se observa que naturaleza y fin no son indiferentes, sino que se encuentran en una íntima relación de subalternación. Cada ser imperfecto, pero a la vez perfectible, obra de una manera distintiva, justamente, de acuerdo con su naturaleza; así pues, el hombre necesita “su” perfección en cuanto tal (Ruiz Sánchez, 1962b).

Como se analizó, una consideración justa acerca de los fundamentos educativos debe partir, según el planteo del autor, desde el concepto de persona humana que, según hemos desarrollado, contempla la naturaleza del hombre con sus notas propias, que lo hacen ser tal y no otro ser, en su generalidad y concreción. En consecuencia, allí donde la antropología pedagógica tiene ante los ojos toda la persona se evitará el acortamiento y parcialización del hombre en materia educativa. Por ello, es preciso “no perder de vista que el protagonismo en la educación lo tiene cada persona, para lo que hay que contemplar su unidad y complejidad” (Bernal Martínez de Soria, 2006, p. 165).

En conclusión, el concepto de persona es fundante del planteo antropológico de Ruiz Sánchez, sin el cual las demás características antropológicas no tendrían asidero. Como hemos visto, abreva en la tradición boeciano-cristiana, *tradición inmediata explícita* en esta investigación. No obstante, hay otro concepto que –en segundo lugar, podríamos afirmar– es imprescindible en su propuesta: la dinamicidad o, en otras palabras, el hombre como ser dinámico, que abordaremos a continuación.

3.3. Dinamicidad en el hombre

Según se explicara, el ser del hombre se apoya en el concepto de persona que contempla, a su vez, al de naturaleza humana. Pero, este transcurrir del hombre como tal, no se haya cerrado en sí mismo, sino por el contrario abierto al mundo. Podríamos decir que hay algo en el hombre que es estático respecto de lo que esencialmente él mismo es. Así, por ejemplo, no puede decir: “me cansé de ser hombre, ahora me volveré perro” porque su naturaleza lo condiciona; este modo de ser “hombre” llega al mundo con todo su potencial para desarrollarse como tal.

El dinamismo del hombre manifiesta su unidad en tanto ser vivo, compuesto de alma y cuerpo:

en la medida en que es hombre, su dinamismo o movimiento natural, plenificador, desde dentro, es el del espíritu, que impregna constituyendo a su servicio al dinamismo biológico dándole un sentido que no tiene en los otros seres vivos; éste, que se da en la materia, condiciona sirviendo al primero, por el cual y para el cual existe y se organiza (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 51).

Es así como a partir de la constatación de la vida en el hombre, vida que se desarrolla en su unidad, Ruiz Sánchez (1978a) distingue tres dinamismos: primero, un dinamismo interno o intra-personal; segundo, un dinamismo evolutivo, y, tercero, un dinamismo relacional o ad-extra.

3.3.1. Dinamismo interno o intrapersonal

En este dinamismo el autor tiene en cuenta la relación del todo con las partes. Esta relación se observa en lo físico y en las distintas operaciones y facultades del hombre, confirmando una vez más la unidad compleja del ser humano. Llegará a este

dinamismo interno por vía fenoménica nuevamente, es decir, mediante la observación de la realidad:

Hay una relación entre el corazón, la sangre y los pies; entre éstos, los ojos y el psiquismo, que hace que levante el pie cuando veo un escalón. Hay una relación entre las imágenes obsesivas, el sistema nervioso y el estómago en el que aparecen úlceras. Hay relación entre cada parte del aparato auditivo (...) y entre ellos y la imaginación, la memoria y la inteligencia (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 51).

Estas relaciones de las partes con un todo “confirmarían la relación dinámica en que se hallan todas y cada una y cómo cada una y sus conjuntos están en función del todo” (Ruiz Sánchez, 1978a, pp. 51-52).

Distintas enfermedades denominadas psicosomáticas dan cuenta de esta unidad del alma y el cuerpo, de la repercusión de ambos en este *todo* que es el hombre. Así, por ejemplo, Pithod (1994) –siguiendo algunos estudios que refiere Wolman (1979)– enfatiza la relación entre la mente, el cuerpo y la sociedad. En efecto, existe unidad entre lo orgánico y lo físico: “Fuera que se tratara de fenómenos biológicos que aparecían influidos, condicionados o directamente producidos por hechos psíquicos, fuera que lo psíquico se observara en dependencia de factores biológicos, el hecho es que el viviente-hombre se presentaba como *un compuesto unitario*” (Pithod, 1994, p. 43)¹⁰¹.

En definitiva, en la totalidad dinámica se reconoce “un orden natural, una jerarquía de servicio, en fin, una estructura dinámica maravillosa que se auto-construye a partir de una célula viva, con algún misterioso principio interior” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 52)¹⁰². Esto demuestra, en última instancia, la íntima unidad que se da en el hombre.

Al respecto es preciso admitir la noción de todo sustantivo; pues –como asegura Pithod (1994)– esta noción responde a la necesidad de explicar dicha unidad en su complejidad. Este dinamismo expresa la íntima relación que hay en todo el

¹⁰¹ Las cursivas corresponden al original del autor.

¹⁰² Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

hombre, en todas sus dimensiones y la necesidad de asumir un principio vital que lo organiza. Aquí observamos una gran sintonía entre nuestro autor y Abelardo Pithod.

3.3.2. Dinamismo evolutivo

El segundo dinamismo que plantea Ruiz Sánchez (1978a) es el dinamismo evolutivo. Este dinamismo se distingue de la mera interpretación desarrollista o evolutista que podría hacerse del hombre, ya que se centra en su crecimiento perfectivo. En palabras del autor: “Cuando se habla de educación, es indudable que se habla de un proceso hacia la perfección (...) movimiento hacia la perfección del hombre” (Ruiz Sánchez, 1962a, p. 178).

Dicho movimiento está íntimamente vinculado con la actualización del hombre en términos accidentales¹⁰³: “la ‘totalidad’ imperfecta busca ser más plenamente ‘totalidad’, en un movimiento de crecimiento cuantitativo y de cambio cualitativo” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 52). Asimismo, bien se refiere otro lugar (1962b) a la importancia de la educación: “Es indudable que en el hombre, como en todo ser vivo, existe un proceso de maduración en su naturaleza, como también es indudable que la educación hace que ese proceso sea realmente un proceso de perfeccionamiento” (p. 65). Así pues, este movimiento perfectivo está relacionado con lo que va a denominar *perfectibilidad*, concepto relevante del próximo capítulo de este estudio.

Este dinamismo no es un proceso de mero crecimiento corpóreo, como sucede por ejemplo en las plantas, sino un proceso en el cual se implica el desarrollo perfectivo del ser –“busca una forma perfecta y futura de ser” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 52)– considerando, además, su propia naturaleza, esto es, la de un ser transido de racionalidad, que sabe de alguna manera de su perfectibilidad y su imperiosa necesidad. En síntesis, se trata de un dinamismo evolutivo, pero no de cualquier manera, sino a la medida del hombre tendiente y transido de perfectibilidad.

3.3.3. Dinamismo relacional o “ad extra”

Este dinamismo da un paso más; se refiere en cierto modo a la comunicación y relación del hombre hacia el afuera:

¹⁰³ Consecuente con las distinciones ya realizadas entre sustancia y accidente.

se nos aparece el hombre desde la interioridad asomándose hacia afuera para adentrar, intencionalmente, las cosas en él (conocimiento) y para proyectarse hacia las cosas, a veces sólo con un movimiento interior (intención), a veces con todo su ser (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 52)¹⁰⁴.

Si bien aclara en *Fundamentos y fines de la educación* (1978a) que este dinamismo acaece en simultaneidad temporal con respecto a los otros dos, este es el vertebral del hombre “por el cual se construirá como tal o fracasará en su oficio de hombre” (p. 53).

Desde el análisis e interpretación hermenéutica que hacemos es preciso admitir que en este dinamismo incorpora la actualización de las potencias propiamente humanas: la inteligencia y la voluntad, en cuanto la inteligencia se abre a la verdad y la voluntad al bien; de allí el apelativo “ad extra” que utiliza. Aunque, en términos generales, supone todo hacia lo cual el hombre se abre con sus potencias (por ejemplo, la vista con respecto al color, etc.)¹⁰⁵, se detiene en las facultades propias del hombre:

La inteligencia tiene su razón de ser en el objeto inteligible y, sólo porque entra en relación con él y conoce, se actualiza: antes, está en potencia; de otro modo, es ‘una capacidad real de perfección’ –en su línea–, pero sólo capacidad en ‘relación a...’ un objeto no aprehendido, para el cual está proporcionada ‘ab initio’, por su misma naturaleza (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 53).

Aquí, quedan de manifiesto otras de las categorías clásicas que asume en su propuesta tomadas de la tradición aristotélica-tomista, a saber, las de acto y potencia que configuran, de algún modo, el análisis antropológico de las potencias del hombre. En otro lugar afirma (1962b):

El examen de lo específico en él [en el hombre] –su vida intelectual– nos confirma y precisa aquella característica: el hombre es buscador y su vida, búsqueda. La curiosidad natural de la inteligencia,

¹⁰⁴ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

¹⁰⁵ Como dice el Estagirita en la *Física* (Libro I, 2, 186a) “lo que es uno puede ser uno en potencia y en acto”. En la *Física* de Aristóteles encontramos la distinción de dos clases de ser en las mismas substancias al negar el Estagirita que el ser sólo tenga un sentido. Así: “el ser de lo blanco es distinto del ser de aquello que lo recibe” (Aristóteles, *Física*, Libro I, 3, 186a).

ávida de objetos –aún estúpidos– es indicio de que la naturaleza humana busca saciarse (p. 71).

Sin embargo, hay que tener presente –como veremos en el capítulo siguiente– que el hombre puede equivocarse en esta búsqueda, puede actualizarse o frustrarse. También, que el objeto de la voluntad es “el ‘bien’, aquello que es juzgado como tal por la inteligencia, y hacia ello se proyecta (ama, quiere)” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 54), pero no está libre de que la inteligencia le muestre el error y la voluntad lo siga ciegamente o que sea una verdad y esta no posea la fuerza de tender a ese bien. De aquí se desprende precisamente la necesidad del auxilio educativo.

Por su parte:

los objetos perfectivos para el hombre –bienes, valores– no dependen de su capricho o decisión subjetiva, arbitraria, puesto que son perfectivos de su naturaleza de hombre, que no se ha forjado cada uno, sino que la ha recibido con su estructura esencial. Los bienes (valores) perfectivos, son pues, objetivos; constituyen un orden objetivo –proporcionado por la naturaleza y ésta proporcionada a ellos– hacia el cual el hombre puede moverse adecuadamente (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 54-55).

En esta propuesta educativa es la naturaleza humana la que guía el desarrollo perfectivo del hombre y la que impone los límites de la perfectibilidad:

la consideración de la estructura de la naturaleza humana, desde el punto de vista dinámico, en su movimiento hacia... (bienes, valores), en su realidad cotidiana de un ser que se encuentra proyectado, deseando, queriendo, persiguiendo, afanándose por algo, moviéndose minuto a minuto hacia algo (un café, una flor, una mujer, una casa, dinero, el bien de su patria, un amigo, etc, etc.), por un lado nos muestra [al hombre] como indigente, como necesitado de ..., o bien (...) como no acabado, incompleto, peregrino de otras realidades diferentes a él, con las que quiere aquietarse (Ruiz Sánchez, 1973b, p.3)¹⁰⁶.

¹⁰⁶ Se ha suprimido en la cita el subrayado que coloca el autor en el original.

A modo de esquema, Ruiz Sánchez resume lo que implica la dinamicidad en el hombre en su manuscrito *El concepto de educación integral* (s/f) y expresa que la dinamicidad en el hombre se dice, primero, de los bienes perfectivos; segundo, del bien individual; tercero, del bien común familiar; cuarto, del bien común político; quinto, del bien común divino. Aspectos que, posteriormente, va a trazar como distintas líneas de conducta en las que se desenvuelve la sociabilidad del hombre en *Fundamentos y fines de la educación* (1978a).

En definitiva, conviene preguntarnos: ¿De dónde proviene esa dinamicidad observada en estos aspectos? o, en otras palabras ¿qué es lo que posibilita la dinamicidad en el hombre?

Hay una forma intrínseca toti-presente, o sea, simultáneamente presente en todas las partes del cuerpo que organiza. Es subordinante y todo está referido a este principio, y todo le está subordinado, y todo es efecto de este principio: con operaciones que realiza a través del cuerpo y con operaciones que realiza sin la materia del cuerpo. Y, sin embargo, como es un principio de unidad substancial, inmerso en el cuerpo, aunque tenga operaciones que no dependan del cuerpo, este cuerpo está ejerciendo un condicionamiento necesario de estas funciones (...) (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 44).

En síntesis, es el alma unida al cuerpo el principio de dinamismo en el hombre, que tiende –más que a su desarrollo– a su plenitud; de allí que el hombre se halle siempre en constante búsqueda hacia la *plenitud*, esquema recurrente que atraviesa el ser del hombre.

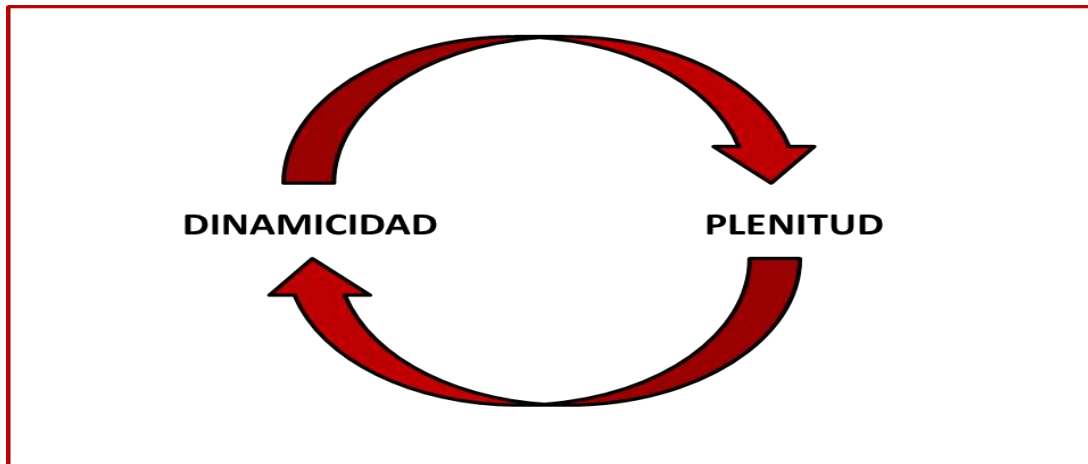


Figura 2: Relación recurrente entre dinamicidad y plenitud. Elaboración propia de la autora.

Si bien el autor, por un lado, reconoce la permanencia de lo propio del hombre a partir de su dato esencial, por otro, desarrolla y concede importancia al concepto de *dinamicidad*, pues, no somos seres cerrados, claustros; por el contrario:

vemos un dinamismo, un empuje que se traduce en comunicación, que realiza la selección de lo que llega, que busca el crecimiento y que lo logra, que diversifica, que estratifica, que estructura, un dinamismo que se da en continuidad de movimiento, un dinamismo hacia una forma futura. Ese futuro que todavía no es está causando un movimiento hacia el futuro (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 39).

Dinamismo que se abre a la plenitud porque el hombre “tiene un mínimo de ser dado, y el dinamismo hacia la plenitud” (Ruiz Sánchez, 1959, p. 2). No obstante, hay desorganización en este dinamismo y, por ello, en vez de tender a su plenitud, puede desviarse hacia su frustración. Este es el punto de partida desde el cual explica la necesidad educativa, según se verá luego.

Como hemos analizado, los dinamismos del hombre están relacionados con su desarrollo en cuanto ser vivo –considerando su unidad de cuerpo y espíritu–, su tendencia constante a aquello que lo perfecciona o plenifica en todas sus dimensiones y la búsqueda de aquellos objetos que satisfacen sus potencias, ya sea las sensibles (sentidos) o las espirituales (inteligencia y voluntad), aunque el autor da preponderancia a estas últimas.

Si bien en muchas de sus obras alude al carácter dinámico del hombre, es en *Pedagogía* (1972b) y luego en *Fundamentos y fines de la educación* (1978a) donde se sistematizan y diferencian estos tres dinamismos que hemos expuesto, que a modo de corolario van a manifestar su unidad, cuestión más clara en *Pedagogía* (1972b):

El primero, ese dinamismo entre las partes y con el todo, pues ¿qué sentido tiene la nariz separada de nosotros?... Pensemos en el segundo dinamismo, el dinamismo hacia la plenitud del todo... Vemos cómo, en realidad, estos dos dinamismos se reducen a uno solo. Porque el dinamismo de las partes es algo que tiene que darse para que se dé la plenitud del todo (como la estructuración inicial a partir de la primera célula, de las segundas (...) que luego llegan a sesenta y cuatro, estas células a la vez que se van estructurando –dinamismo entre partes y con el todo–, van plenificándose, buscando la plenitud del todo). Pero, si no se da el primero no se da el segundo (...) y el segundo dinamismo está subordinado al tercero, porque es todo el hombre el que necesita estar plenificado en sus partes y en su totalidad de espíritu y materia para proyectarse a los bienes que van a perfeccionar su vida.

Si bien, entonces, estos tres dinamismos aparecen distintos en un primer examen, en el fondo se reducen a uno solo: un dinamismo diferente al de los otros seres vivos, por cuanto la proyección ad-extra que tiene el hombre no es la misma que puede tener el animal (p. 49).

Es importante tener presente que el punto de partida del dinamismo es el alma como “principio que trasciende la corporalidad y que explica la misma corporalidad y todo movimiento” (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 39). Por su parte, este movimiento tiende también a la trascendencia; en el fondo, posee un carácter trascendental:

El hombre crece sólo en la medida que abreva en Dios. Esta es la sustancial y dramática opción: o se llena de Dios, o pierde humanidad. De allí que conocer la dirección de su dinamismo vital es importante. Más que importante, fundamental. De ella depende lograr el hombre o frustrarlo (Ruiz Sánchez, 1959, p. 2).

En síntesis, hemos analizado los conceptos claves del planteo antropológico del mendocino: la concepción de hombre como todo, su carácter personal y dinámico. Sin lugar a dudas, Ruiz Sánchez retoma de modo explícito el concepto de persona de la tradición boeciana, para luego considerarlo en el ámbito educativo. A su vez, se deja entrever en su propuesta el sello aristotélico en el estudio fundamentativo

que se remonta a la demostración de las causas, la concepción de naturaleza, la consideración del alma como principio organizador del ser humano, etc. Hasta aquí, podríamos sostener que no hay mayor originalidad del autor, sino una aplicación de estos principios y conceptos al ámbito educativo.

En cambio, si bien el concepto de dinamicidad le debe mucho también a la tradición que sigue el profesor mendocino, podemos referir que su formulación y la distinción de los tres tipos de dinamismos (intra-personal, evolutivo y ad-extra) es original en su planteo y demuestra la unidad y organización del hombre en sí mismo y con lo que podríamos llamar “el afuera”, es decir, los objetos que lo perfeccionan (ad extra).

En conclusión, la exposición previa demuestra la estructura entitativa del hombre, que es considerado en su totalidad, como persona, ser que implica no solo una naturaleza como algo dado y estático, sino en constante desarrollo perfectivo, es decir, como *naturaleza dinámica*. Ruiz Sánchez recrea de este modo las categorías y conceptos clásicos para la posterior explicación pedagógica. Su análisis no parte de los conceptos como categorías abstractas, los ejemplifica con la misma realidad y, a partir de ello, elabora su propia sistematización original, como ocurre con el concepto de dinamicidad.

Conviene, a continuación, realizar una valoración crítica y vincular lo desarrollado con algunos postulados de las teorías actuales de la educación.

4. Valoración crítica del planteo antropológico del autor abordado en este capítulo

La propuesta educativa de Francisco Ruiz Sánchez se desarrolla desde el marco de una filosofía realista, como ya se ha demostrado, e identifica claramente lo propio del hombre, esto es, su naturaleza racional. Pero, esta naturaleza no solo es reconocida en su generalidad, sino en su singularidad, arribando al concepto de *persona* como fundamento de toda consideración teórica o actividad educativa. Este concepto parece dar un paso hacia adelante con respecto al de naturaleza humana, ya que la contempla de modo personal, es decir, en cada ser humano, algo inevitable en el traslado de aquella al ámbito de la Pedagogía.

Ello supone evitar dos extremos: uno, muy común en algunos educadores que se dedican a la Filosofía de la Educación, que reside en considerar al hombre en su generalidad, como un ser cuya reflexión no puede pensarse en lo que tiene de singular y concreto; otro, deveniente de algunos planteos sociológicos, que niega lo que de general tiene el hombre, enfatizando su singularidad y concreción.

Por otra parte, como ha quedado de manifiesto, su dinamismo no es desarrollista o naturalista –en su sentido peyorativo– sino que está latente de plenitud, de perfección, que impele a su misma naturaleza, tema que analizaremos en detalle en el capítulo siguiente al abordar el tema de la perfectibilidad.

En relación con el dinamismo ad-extra, una tarea educativa que lleve al error o al mal, aún con engaño de aparente bien, es una “educación” deficitaria. Este es un concepto olvidado en nuestra contemporaneidad, ya que la educación actual está fuertemente basada en el aprendizaje formal de las operaciones de la inteligencia, pero profundamente desarraigada del contenido intrínseco y de la valoración de sus objetos –por ejemplo, se hace hincapié en aprender a pensar, sin consideración alguna sobre qué es lo que el niño debe aprender a pensar, es decir, importa el plano meramente operacional–. Así, una verdadera educación se queda a mitad de camino en cuanto desvaloriza el carácter de la inteligencia para conocer la verdad de las cosas.

La educación desde el enfoque perfectivo, como el que propone Francisco Ruiz Sánchez, tiende al bien de la persona y tal bien no se da desarraigado del ser. Algo se enseña, o es digno de su enseñanza, porque representa un valor para quien lo aprende y tal riqueza brota de la realidad. Ya decía Pieper (1974): “La realidad es el fundamento de la ética. El bien es lo conforme con la realidad” (p. 15). El respeto por la realidad es una característica indispensable que impela constantemente la tarea docente¹⁰⁷, pues la perfección del dinamismo ad-extra del sujeto de la educación se realiza en contacto con los bienes que le son perfectivos, como se verá en el décimo capítulo.

¹⁰⁷ Como sostiene J. M. Barrio Maestre (2009): “La Filosofía y la Pedagogía socrática nació con una actitud de respeto y de agradecimiento a una realidad que nos enriquece, que nos ayuda a ser más y que, por tanto, es una realidad amiga. La pedagogía socrática, al igual que la filosofía, es un intento de acercarse a ella con gratitud. Este *Ethos* se traduce en la contemplación: mirar la realidad porque se lo merece, con asombro (*thaumátsein*) ante su riqueza, tan amplia que se desborda y me enriquece también a mí cuando la conozco y la reconozco como es” (p. 241. Las cursivas corresponden al original del autor).

La incongruencia entre la realidad y la educación no es un tema menor. Al respecto J. M. Barrio Maestro (2008) advierte:

Si la verdad no cuenta para nada, lo único relevante es el poder, y la discusión se convierte en un juego lingüístico cuyo auténtico trasfondo no está definido por la fuerza de la razón –podríamos decir tópicamente– sino por las razones del más fuerte, que a menudo no son más que etiquetas retóricamente eficaces diseñadas por algún experto (...) o por un grupo mediático ávido de poder (p. 93)¹⁰⁸.

Por el contrario, en el planteo antropológico del profesor mendocino hay una fundamentación basada en la realidad que, por vía fenoménica –mediante la apelación a las causas últimas y la observación del hombre–, llega a fundamentar la necesidad de encauzar este dinamismo relacional; de allí la importancia del auxilio educativo.

A su vez, desde una interpretación profunda, el concepto de orden se halla presente en su pensamiento; orden que impela al hombre desde adentro, orden en “el afuera” del hombre (ad extra) y orden del hombre en el mundo. En materia educativa, este tipo de propuesta implica un profundo reconocimiento y respeto por la realidad, cuestión un tanto olvidada en las teorías pedagógicas contemporáneas, en las que el hombre se ha convertido en “la medida de todas las cosas”.

En definitiva, es el concepto boeciano de persona el que se halla en crisis. Se ha desplazado la vía metafísica para dar paso a la vía de la conciencia –con Descartes– y, posteriormente, a la inmanencia de la autocomprensión trascendental. “Se ha querido realizar una defensa del singular, del ser concreto, en sus caminos de presencia y de realización progresiva, y para ello se ha apelado al orden de los fenómenos y de las relaciones interpersonales” (Lobato, 1994, p. 44), olvidando, podríamos decir, hasta lo que el mismo hombre es.

Se puede afirmar que Ruiz Sánchez sienta las bases antropológicas en el concepto boeciano de persona y en los datos que manifiesta, por la vía metafísica, la realidad de la naturaleza humana. Rescata lo propio del hombre y sus posibilidades

¹⁰⁸ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

hacia su perfección, lejos de un estaticismo que niega su dinamicidad y de una dinamicidad que rechaza la idea fundante de la naturaleza humana.

En síntesis, hasta aquí se han analizado los aspectos que conciernen a la fundamentación antropológica del autor, con el concepto de subalternación, el recorrido de sus obras y sus pilares antropológicos: el hombre como todo, el concepto de persona y su dinamicidad. Estos puntos permitirán desarrollar en el siguiente capítulo otras categorías antropológicas igualmente importantes en su propuesta pedagógica, a saber: la falibilidad y la perfectibilidad, a partir de las cuales establece la necesidad y la posibilidad educativa.

CAPÍTULO 6: FALIBILIDAD Y PERFECTIBILIDAD HUMANA COMO CONCEPTOS EXPLICATIVOS DE LA NECESIDAD Y POSIBILIDAD EDUCATIVA

Este capítulo viene a completar la hermenéutica acerca de los fundamentos antropológico-pedagógicos que propone Francisco Ruiz Sánchez. Por razones de practicidad y lógica hemos decidido presentarla aparte, pues el capítulo anterior se centró en el recorrido antropológico de sus obras y los conceptos fundamentales de su propuesta. Allí, observamos que la categoría de dinamicidad está vinculada con el carácter vivencial y perfectible del hombre –remontándose en última instancia al concepto aristotélico del alma–.

Avanzando un poco más, este capítulo muestra otros conceptos antropológicos centrales. Uno, funda la necesidad de la educación: la *falibilidad* del hombre; otro, la posibilidad de la educación, la *perfectibilidad*. Ambos parecen ser dos caras de una misma moneda desde donde la tarea educativa adquiere su sentido más profundo. Además, otras notas antropológicas menores también se destacan en cuanto ayudan a configurar una imagen del hombre completa y original en su formulación. Por tanto, este abordaje favorecerá la definición de los conceptos antropológicos exclusivos de Ruiz Sánchez y la importancia de su consideración en las propuestas pedagógicas contemporáneas, en consonancia con las hipótesis de investigación planteadas.

En términos estructurales este capítulo se organiza de la siguiente manera: primero, la falibilidad y la necesidad de la educación; segundo, la perfectibilidad y la posibilidad de la educación; tercero, las demás notas antropológicas; cuarto, algunas conclusiones sobre la propuesta antropológica de Francisco Ruiz Sánchez y su tradición; quinto, derivaciones contemporáneas.

1. Falibilidad y necesidad de la educación

La falibilidad aparece como uno de los conceptos que sustentan la idea de educación y su finalidad en la obra del mendocino. Este concepto, que podría pasar

inadvertido, adquiere una riqueza fundante de la tarea educativa. En muchas de sus obras se muestra, tales como: *Migajas antropológicas* (1958), *El fracaso de la educación moderna* (1959), *Crisis y salud del hombre actual* (1960b), *Homo plenus* (1960c), *El concepto del hombre y la educación* (1962b), *Acerca de la educabilidad* (1972a), *Pedagogía* (1972b), *Esquema tentativo para una estructuración de la temática fundamental de la pedagogía* (1973a), *Los fines de la educación* (1973b), *Un congreso católico con infiltración marxista* (1975), *Fundamentos y fines de la educación* (1978a; 1981; 2003) e *Introducción a los fundamentos antropológicos de la educación* (1978b).

Ya Cicerón había formulado la sabia expresión *cuiusvis hominis est errare*, esto es, “Todos los hombres pueden equivocarse” (*Filípica*, XII, 5), pues equivocarse constituye una nota indiscutible del ser humano, común a todas las épocas, edades, contextos y culturas. Nadie puede negar que ha desacertado o que, cotidianamente, lo hace. La misma experiencia de la existencia humana lleva a demostrarnos que el hombre nace incompleto e inacabado; con la sola vida no le viene todo dado. Necesita ir haciéndose en el camino de su existencia única, singular y concreta. Pero, en este hacerse, debe considerar la posibilidad de errar, de equivocarse, de fallar y hasta de frustrarse:

¿Quién no tiene en su vida un error, sea en su razonamiento, sea en su conducta? o mejor, ¿Quién no tiene la experiencia interior de la posibilidad de equivocarse (...)? ¿Quién no ha visto a otros errar en un razonamiento, en una afirmación, en su conducta? (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 145).

Esta característica que lleva consigo el hombre desde su mismo nacimiento es lo que el autor denomina *falibilidad*. Su pensamiento está transido de este concepto, acuñado también por otros autores –como Millán Puelles, García Hoz, Maritain, Barrio Maestre, entre tantos otros– que refieren a este fenómeno en términos como: limitación, fragilidad de la naturaleza humana, inacabamiento, finitud, falencia, imperfección, etc. No obstante, Ruiz Sánchez realiza un valioso aporte al profundizarlo y tenerlo presente como elemento transversal en sus escritos, fundante, en gran parte, de su concepción de la educación.

En la pedagogía de Francisco Ruiz Sánchez el término falibilidad, por un lado, implica imperfección, pero, por otro, exige del hombre, en virtud de su propia esencia, plenificarse y abrirse hacia los senderos de la perfección humana. Así pues, en su

obra *Acerca de la educabilidad* (1972a), explica la necesidad de la educación y su punto de partida que no es otro que la falibilidad del hombre, que lo diferencia de los otros seres de la naturaleza:

Lo extraño es que el hombre sea el único que, estando esencialmente ordenado en su intimidad, puede estar efectivamente desordenado; el único que, proyectándose a sus fines específicos como todo ser vivo, puede desordenarse en su actividad y frustrar la consecución de sus fines naturales; el único que, siendo parte de la sinfonía de la naturaleza, puede tocar la nota discordante. El único, pues, en cuya actividad y naturaleza hay orden y desorden. El único falible (1972a, p. 2)¹⁰⁹.

Esto es, cada ser tiende al fin propio que su misma naturaleza lleva consigo. El problema es que en el hombre ese impulso perfectivo, por el hecho de *tender hacia* no asegura su posesión¹¹⁰:

Es un hecho de experiencia la falibilidad del hombre. Esto implica que, si la educación es un hecho consciente, que incide en la naturaleza, a la vez que la supone, no puede llevarse a cabo, a menos que se conozca la intimidad de esa naturaleza, y el modo como se produce o en qué consiste, la maduración o el crecimiento cualitativo que la afecta (Ruiz Sánchez, 1962b, p. 67)¹¹¹.

Conocer al hombre y, por tanto, su naturaleza humana es condición previa e indispensable para la intervención educativa que exige aceptar su carácter falible. Podríamos atrevernos a usar una metáfora: desde lo que el hombre es y hacia lo que debe tender, se halla suspendido de una cuerda en la que aún, avanzando hacia adelante, puede llegar a caerse.

Afirmar el carácter falible del hombre, es poner en duda gran parte de los supuestos que fundamentan las teorías contemporáneas de la educación, muchas de las cuales hallan sus principios fundantes en el naturalismo pedagógico planteado

¹⁰⁹ Se ha suprimido en la cita el subrayado que coloca el autor en el original.

¹¹⁰ Es necesario aclarar que el autor, como ya observamos en el capítulo anterior, desde una concepción aristotélico-tomista asume como supuestos necesarios la naturaleza humana y, además, su finalidad intrínseca, a partir de las cuales se puede plantear los fines y fundamentos de la educación humana y del hecho educativo.

¹¹¹ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

por Rousseau. Estas, al negar el carácter falible del hombre, refieren la necesidad de dejar obrar a este con las solas fuerzas de la naturaleza; aunque la experiencia cotidiana puede advertirnos de lo contrario.

Ahora bien, ¿cómo se manifiesta la falibilidad en el hombre? En *Fundamentos y fines de la Educación* (1978a), explica tres problemas fundamentales que se nos presentan con respecto a la finalidad de la educación, a partir de los cuales podemos observar el carácter falible del hombre, a saber:

El primer problema se plantea cuando se advierte que el dinamismo del hombre no lo hace transitar hacia sus fines por caminos prefijados, obligatorios, al modo como lo hace el instinto animal, porque –ya lo hemos señalado– no está determinado sino que es libre, se autodetermina.

El segundo problema surge en el momento en que se aprecia que, aunque por naturaleza esté llamado a autodeterminarse, esa autoconducción –conducta– supone el conocimiento de fines y medios; pero el hombre puede ignorarlos y errar en el doble intento de conocerlos y guiarse hacia los fines.

El tercer problema aparece cuando nos encontramos con que, aún conociendo bien, verdaderamente, cuáles son los fines que determinan su estructura y su dinamismo y que deben por tanto explicar su conducta, puede el hombre proponerse y tender a otros fines que, por consiguiente, no sean plenificadores (pp. 300-301)¹¹².

Es decir, nos plantea cómo acontece esta falibilidad en el hombre. También lo explica en *Esquema tentativo para una estructuración de la temática fundamental de la pedagogía* (1973a) donde aborda aspectos que evidencian la imperfección del hombre: la ignorancia, la posibilidad de errar, la multiplicidad y oposición de las tendencias, la debilidad de la voluntad, la indeterminación del proceso dinámico perfectivo, la falible libertad y la conjugación de todos estos factores y su proyección a las esferas de la actividad humana. Con esta enumeración, el pedagogo resume y engloba todos aquellos aspectos que manifiestan la falibilidad.

Vale aclarar que en *Fundamentos y fines de la educación* (1978a) y en *El concepto de hombre y la educación* (1962b) ha dedicado gran parte a reflexionar sobre lo que es el hombre, sus notas distintivas, sus potencialidades y demás

¹¹² Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

consideraciones, que permiten entender de manera más acabada el carácter complejo de la falibilidad, relacionada esta con las potencias propias del hombre, su interioridad, conducta, dinamismo y la conjunción de estos planos. En este sentido, explica:

Si bien la inteligencia está ordenada al ser, no está determinada al conocimiento de tal o cual ser concreto; si bien la voluntad está ordenada al bien, en general, tampoco lo está, de hecho, a la consecución de tal o cual bien concreto. De allí, el libre arbitrio (...) un libre arbitrio que se halla *cariado* (Ruiz Sánchez, 1978b, p. 43)¹¹³.

Esta última afirmación nos lleva a considerar que el carácter falible del hombre afecta también a la libertad, pero ¿cómo se explicaría que la libertad es susceptible de falibilidad?, que se halla “*cariada*”:

el hombre es libre y además es falible, faliblemente libre, su libertad está herida por la falibilidad. En los otros seres su deber ser se cumple indefectiblemente, pero el deber ser del hombre (...) no siempre se dará de modo necesario (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 47).

Las demás potencias del ser humano demuestran aún más la amplitud de la falibilidad: “Decimos que el hombre es una unidad pero hay también en él una tensión que puede romper esa unidad. Nosotros somos concientes [sic] de que tenemos tendencias perfectivas e imperfectivas. Hay tendencias que tratan de romper esa unidad (...)” (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 39):

Nos damos cuenta entonces [de] que nuestra naturaleza no está de acuerdo con lo que debiera ser, hay algo que no funciona porque no hay unidad en la línea de las tendencias, nos damos cuenta de que hay una debilidad porque señalamos algo como lo conveniente y muchas veces no lo seguimos. Ovidio dice: “Veo lo mejor y lo apruebo pero sigo lo peor” (1972b, p. 50).

En el fondo, la falibilidad funda la necesidad de la educación:

¹¹³ Se han suprimido en la cita las cursivas que coloca el autor en el original.

comenzamos a vislumbrar hasta qué punto las características señaladas fundan la necesidad de la educación. En efecto: un ser indigente de los bienes que le competen por naturaleza, cuyo dinamismo no le asegura fatalmente la posesión de esos mismos bienes, esto es, su perfección lograda, y que, en la conducción que ejerce de ese dinamismo puede errar en los caminos –las conductas–, es indudable que requiere un auxilio que le permita, en el movimiento para superar su indigencia, lograr las condiciones y cualificaciones subjetivas con las que pueda orientar bien su movimiento de perfección (Ruiz Sánchez, 1978b, p. 44)¹¹⁴.

De Bona (2011) también tiene presente, en su análisis del autor, el problema de la falibilidad. Afirma que “si el hombre pudiera vencer a su falibilidad, el acto de la inteligencia siempre estaría en el camino correcto y el resultado sería la obtención de la verdad” (p. 88), pero lo cierto es que en el hombre todo se halla transido de la falibilidad, no solo la inteligencia.

La misma falibilidad funda el carácter de “auxilio” del hecho educativo y justifica, por tanto, la necesidad de la educación, de perfeccionamiento y plenificación. La importancia de este tema radica en comprender, en un segundo momento, el fin de la educación que plantea el profesor mendocino, que exponemos a continuación en relación con el concepto que venimos desarrollando.

1.1. Falibilidad y Plenitud Dinámica

Francisco Ruiz Sánchez, reflexionando sobre aquello que pudiese constituir el fin de la educación que posibilite superar la falibilidad humana y la inhabilidad inicial del hombre, llega a la conclusión de que dicho fin no es otro que la *plenitud dinámica*.

Evidentemente, el análisis –como ya advertimos a partir de sus distintas obras– le permite comprender el aspecto inacabado del hombre y su tendencia al perfeccionamiento y plenitud constante, como así su capacidad de errar. Desde una perspectiva cristiana, el autor reconoce la justificación última de ello en el pecado original. La plenitud dinámica viene a sanear, de esta manera, la falibilidad humana:

¹¹⁴ Se han suprimido en la cita las cursivas que coloca el autor en el original.

La palabra “plenitud” la oponemos a la indigencia inicial del hombre y a las carencias en lo humano que potencial, pero naturalmente, puede conservar total o parcialmente toda su vida. Sobre todo, la oponemos a los factores intrínsecos que lo hacen falible e inhábil como autoconductor de su propia vida hacia su perfección (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 309)¹¹⁵.

Esta plenitud, no es quieta en términos del autor, sino que exige un movimiento, un dinamismo constante, cuyo objetivo es que el hombre alcance su autoconducción hacia aquello que lo plenifica, en consonancia con el concepto de dinamicidad abordado en el capítulo anterior.

En contra de las visiones pedagógicas naturalistas, el logro de este estado de plenitud, que constituye el fin de la educación, requiere esfuerzo, ya que no nacemos en dicho estado ni se desarrolla espontáneamente, es decir, por pura evolución biológica. Esta segunda naturaleza requiere la conquista de sí mismo:

para lograrla se necesita auxilio, porque no se nace con ella ni se llega fatalmente a conseguirla: 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)¹¹⁶.

Este *auxilio* al hombre es lo que va a justificar para el autor la solicitud educativa de todo educador que, como agente subsidiario externo, viene a colaborar con el mismo educando para adquirir la plenitud.

A su vez, se deja advertir en el pensamiento del pedagogo que la categoría *plenitud dinámica* se halla en estrecha relación con el *status virtutis* de Tomás de Aquino, como analizaremos más adelante.

Es interesante observar la profundidad con la que aborda en su magnitud la totalidad del hombre. Ese estado que denomina plenitud dinámica corresponde a la actualización constante del hombre *en todas sus dimensiones posibles y potencialidades*. Asimismo, este estado confiere permanencia en el bien del hombre

¹¹⁵ Se han suprimido en la cita las cursivas que coloca el autor en el original.

¹¹⁶ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

y el actuar que les es propio por ser tal: "Ruiz Sánchez aclara que el proceso de educación supone el desarrollo de aptitudes o potencias que se encuadran en una dirección adecuada hacia la perfección propia del ser humano, pero conseguida y asegurada por virtudes" (De Bona, 2011, p. 87).

Ahora bien, conviene aclarar que:

El "estado de virtud", perfección del hombre en cuanto es "homo viator", si lo entendemos como el mismo estado real que pretende significar nuestra expresión "plenitud dinámica" consiste pues, insistimos, en un punto de llegada respecto al hombre indigente, falible, inhábil, no educado; pero, al mismo tiempo, es un punto a partir del cual se puede lograr una conducción correcta del propio vivir, porque se han superado relativamente las falencias naturales y se han logrado las aptitudes necesarias para aquella conducción (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 313)¹¹⁷.

Es conveniente subrayar que coloca esta categoría (plenitud dinámica) como fin último de la educación que implica la consecución de otros fines.

Por último, este estado de plenitud dinámica se distingue de otro estado de plenitud, que el autor denomina *Plenitud Definitiva*, el cual representa el cese de esa plenitud dinámica y la superación "total" de la falibilidad del hombre.

En lo que sigue, desarrollaremos el concepto de perfectibilidad como otra de las categorías de análisis relevante que nos permite interpretar el pensamiento del pedagogo mendocino.

2. Perfectibilidad y posibilidad de la educación

Mientras que la falibilidad humana fundamenta –como ya se ha analizado– la necesidad de la educación en el planteo pedagógico de Ruiz Sánchez, la perfectibilidad la hace posible.

En nuestra interpretación, damos importancia a ambos términos: falibilidad y perfectibilidad. En las obras del autor el concepto de perfectibilidad es más explícito

¹¹⁷ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

que el primero, el que se observa delineado precariamente en los escritos de su juventud –*Fundamentos de la educación* (s/f), *Las exigencias antropológico-morales de la educación integral* (s/f) y *El concepto de educación integral* (s/f)– *El niño y el sentido de la vida humana* (s/f) y en *El concepto del hombre y la educación* (1962b). Mejor elaborado se expone en: *Perfectibilidad y educabilidad* (1962a), *Acercas de la educabilidad* (1972a, 1981), *Pedagogía* (1972b) e *Introducción a los fundamentos antropológicos de la educación* (1978b).

Relaciona el término perfectibilidad con el de educabilidad, pues, cuando se habla de educación, sin lugar a dudas, nos referimos a un proceso hacia la perfección (1962b). Como dice Bermejo Fernández-Nieto (2016) el ser humano es *mejorable*. En este sentido, se interroga el célebre profesor:

podemos preguntarnos por qué es posible, o bien, qué hay en el ámbito de lo humano que la hace posible, esto es, qué hace al hombre educable.

(...) la realidad humana actual e histórica, nos muestra que el hombre puede siempre alcanzar un grado mayor de perfección (...).

Y porque puede alcanzar mayor grado de perfección en lo específicamente humano, puede ser ayudado a ello, esto es educado (Ruiz Sánchez, 1978b, p. 47).

Perfectible es “aquella realidad que puede llegar a una riqueza superior en el orden de su propia entidad” (Ruiz Sánchez, 1962b, p. 178). En su propuesta es claro en construir la posibilidad educativa en relación con la perfectibilidad; para ello atraviesa un detallado análisis acerca de las distintas formas de perfectibilidad, de modo de establecer con todo rigor la que le corresponde al hombre. De esta manera distingue (1962a) la *aptitud activa* (cuya perfección viene exigida por su misma naturaleza, por ejemplo, crecer) de la *aptitud pasiva* (para recibir una perfección que no está exigida por esa naturaleza y puede o no desbordarla, como el cobre para recibir una forma); la *perfectibilidad intrínseca* (que afecta a la misma naturaleza del ser) de la *perfectibilidad extrínseca* (que no la afecta); la *perfectibilidad cerrada* (que no puede acceder a otra perfección superior, como la de una planta) de la *perfectibilidad abierta* (que puede recibir otra perfección superior por acción de otro agente); la *perfectibilidad de actualización forzosa* o “necesitante” (en cuanto no depende del sujeto el acceso a su perfección, a la cual tiende con empuje necesario) de *perfectibilidad de actualización no forzosa* –activa (en el caso del sujeto libre) o pasiva–.

También precisa (1962a): la perfectibilidad cuya actualización depende solo del sujeto perfectible (que en rigor es imposible) y la perfectibilidad cuyo acto depende del sujeto y de la acción con-causal de otros agentes; la perfectibilidad sin término *ad-quem*, esto es, que encierra una actualización *ad infinitum* (como postularía Kant, Hegel, Darwin y el marxismo) y la perfectibilidad con un término *ad-quem* (finalidad) donde desaparecería la perfección al lograrse la actualización; la perfectibilidad determinada –en la que el sujeto puede recibir perfecciones diferentes sin que haya necesidad entre estas– y la perfección determinada-indeterminada –determinada en cuanto a la especificidad del movimiento (por ejemplo, la voluntad), pero no con respecto a algún objeto o acto concreto–.

Por otra parte, en la misma obra *Perfectibilidad y educabilidad* (1962a), diferencia la perfectibilidad meramente subjetiva –en cuanto el sujeto es apto para un desarrollo, aunque puede que no entre en relación con el objeto que lo perfecciona– de la perfectibilidad objetiva –que precisa un sujeto que entre en relación con el objeto para perfeccionarse–. Se halla, además, la perfectibilidad exclusiva, que se refiere a la aptitud que reside totalmente en el sujeto en virtud de un/os acto/s que lo perfeccionan solo a él y la perfectibilidad participada, la cual reside en la aptitud de uno o varios sujetos para alcanzar un bien perfectivo con la acción de todos como miembros de un todo moral (familia, sociedad política, etc.) o bien que supone acciones correlativas. Por último, diferencia la perfectibilidad propia –que supone la real perfección del sujeto– de la perfectibilidad metafórica.

Como puede observar el lector avezado, Ruiz Sánchez ha establecido todos los modos posibles de perfectibilidad mediante un detallado análisis en el que, una vez más, las categorías de acto y potencia operan como telón de fondo. En efecto, cada tipo de perfectibilidad supone distintos modos de potencia. En las clasificaciones expuestas puede ubicarse, según sea cada caso, seres no vivos, seres vivos (plantas, animales, el hombre) y hasta los seres espirituales.

“Todos estos modos de ser perfectible, suponen como elemento condicionante, la propia naturaleza del ser perfectible” (Ruiz Sánchez, 1962a, p. 180). Nuevamente, la naturaleza del ser impone sus propios límites. Hasta aquí, las clasificaciones revelan la mente esquemática de nuestro autor y la necesidad de ir realizando las distinciones precisas para ubicar en el hombre las perfecciones que le competen. Así, recorre un paso más allá de la descripción de los tipos de perfectibilidad a fin de diferenciar los tipos de seres perfectibles. En tal sentido,

presenta (Ruiz Sánchez, 1962a), en primer lugar, los seres de naturaleza estática y dinámica. Con respecto a los de naturaleza estática distingue:

- Seres no perfectibles: Dios, los ángeles y el alma humana que goza de la visión beatífica.
- Seres perfectibles: con perfectibilidad solo extrínseca, no dinámica, fuera de la línea de su naturaleza, estos son los seres físicos desprovistos de movimiento perfectivo interior, es decir, de vida; no obstante, pueden recibir perfecciones de un agente externo (como el caso del oro que se convierte en anillo).

Con respecto a los seres de naturaleza dinámica los clasifica en (Ruiz Sánchez, 1962a, pp. 182-183):

- Seres con perfectibilidad de actualización forzosa y cerrada en la línea de su naturaleza: son los seres vivos que conocemos como vegetales y animales. Poseen un empuje interno o dinamismo natural hacia su forma perfecta: “Hay en ellos, pues, cierta apertura a lo que no se tiene, pero hacia lo cual tienden de un modo determinado (...). Su perfectibilidad significa búsqueda necesaria de la plenitud óptica que les corresponde” (Ruiz Sánchez, 1962a, p. 182).
- Seres con perfectibilidad de actualización necesaria-no-necesaria, abierta en la línea de su naturaleza: es el caso del ser humano el cual, por un lado, posee un dinamismo vegetativo y, por otro, un dinamismo sensible.

Deteniendo nuestro análisis en el hombre, se puede observar con respecto al dinamismo vegetativo que este señala:

la presencia de una aptitud para recibir perfección, de un modo forzoso respecto de su desarrollo, aunque condicionante y sirviente de otros dinamismos (sensible e intelectual). Esto, en cierto modo, configura una cierta apertura que también se advierte en el movimiento vegetativo del animal, pero no en el del vegetal (...).

En el animal, y con mayor razón en el hombre, su dinamismo vegetativo, sin perder su carácter propio, se encuentra intrínseca y esencialmente perfeccionado por su ordenación a actos o funciones de naturaleza superior (1962a, p. 183).

Por lo referido, se observa la diferencia entre estos dinamismos, cuya especificidad está determinada por la función superior. Esto hace que el dinamismo vegetativo del vegetal sea diverso en el animal y en el hombre (Ruiz Sánchez, 1962a). Desde aquí, se advierte que Ruiz Sánchez retoma y recrea, a partir de este análisis de los tipos de seres y su perfectibilidad, los grados de vida que presenta el Estagirita en el *De Anima*. Aristóteles explica que lo animado se distingue de lo inanimado por vivir y que la palabra “vida” hace referencia a múltiples operaciones. De aquí sigue el análisis de cómo viven las plantas y posteriormente arriba a la conclusión de que “esta clase de vida puede darse sin que se den las otras, mientras que las otras –en el caso de los vivientes sometidos a corrupción– no pueden darse sin ella” (Aristóteles, *Acerca del alma*, Libro II, 2, 413a). En efecto, el grado de vida superior contiene al inferior, como ocurre en los animales con respecto a la vida vegetativa o en el hombre con la vida sensitiva y la vegetativa.

Tomás de Aquino se remite a las operaciones que realiza el hombre, a partir de las cuales concluye que el principio de intelección es incorpóreo, por lo que es subsistente (*S. Teol.* I, q. 75, a 2). A su vez, siguiendo a Aristóteles, muestra que la vida se manifiesta según operaciones distintas en los diversos grados de los vivientes¹¹⁸ y aquello por lo que realizamos estas operaciones es el alma; es lo

¹¹⁸ “Propiamente y en grado sumo está la vida en Dios. Para demostrarlo, hay que tener presente que, si se dice que vive aquello que se mueve por sí mismo y no por otro, cuanto más perfecto sea esto en alguien, tanto más perfecta en él será la vida. En los seres que se mueven y en los movidos encontramos estas tres cosas ordenadas: el fin que mueve al agente, el agente principal, que es quien obra mediante su propia forma, y esto a veces lo hace mediante un instrumento que no obra en virtud de su propia forma, sino en virtud del agente principal. Lo propio de este instrumento es únicamente la ejecución de la acción. Hay algunos que se mueven a sí mismos, pero no relacionados con la forma y el fin, connaturales en ellos, sino sólo relacionados con la ejecución de un movimiento; pero la forma por la que actúan y el fin por el que actúan están determinados por la naturaleza. Así son las plantas, que, por la forma impresa en su naturaleza, se mueven a sí mismas orientadas al desarrollo y declive.

Hay otros que se mueven a sí mismos, pero no relacionados sólo con la ejecución del movimiento, sino también con la forma principio del movimiento, que adquieren directamente. Así son los animales, cuyo principio de movimiento no es la forma impresa en su naturaleza, sino adquirida por el sentido. Por lo tanto, cuanto más perfecto sea su sentido, tanta mayor perfección hay en su movimiento. Pues aquellos animales que no tienen más sentido que el tacto, se mueven a sí mismos sólo con el movimiento de dilatación y contracción, como las ostras, cuyo movimiento es muy poco superior al de las plantas. Por su parte, aquellos que tienen facultades sensitivas capaces de conocer no sólo lo que está junto a ellos tocándolos, sino también lo que está distante, se mueven a sí mismos desplazándose con movimiento progresivo. Pero, aun cuando estos animales adquieren por el sentido la forma que es su principio motor, sin embargo, por sí mismos no establecen el fin de su operación o de su movimiento, sino que está impreso en su naturaleza, cuyo instinto los inclina a hacer lo que hacen movidos por la forma adquirida por los sentidos. Por lo tanto, por encima de estos animales están aquellos que se mueven a sí mismos, también orientados al fin que se fijan.

primero por lo que nos nutrimos, sentimos, nos movemos y de manera semejante es lo primero por lo que entendemos: “este principio por el que primeramente entendemos, tanto si le llamamos entendimiento como alma intelectual, es forma del cuerpo” (S. *Teol.* I, q.76, a1).

Esta doctrina es recreada por Ruiz Sánchez (1962a) cuando expone:

El dinamismo sensible es en el hombre otra línea de perfectibilidad de actualización forzosa o necesaria, que supone a la vegetativa y de ella depende como de su instrumento. No obstante su aparente semejanza con la perfectibilidad del animal, hay una diferencia esencial: es la apertura de la vida sensible humana, a su vida intelectual, a la que condiciona sirviendo, y de la que recibe el carácter específico que le quita su condición de “cerrada”, clausa y última que tiene en el animal (p. 183)¹¹⁹.

Esto indica el carácter subordinante que poseen las potencias superiores del hombre, inteligencia y voluntad; en consecuencia, el grado de vida superior contiene y eleva a los inferiores: vegetativo y sensitivo. Así, Tomás de Aquino siguiendo a Dionisio, refiere a la admirable concatenación de las potencias:

siempre está unido lo ínfimo del género supremo con lo supremo del género inferior (...) lo supremo del género corpóreo, es decir, el cuerpo humano, armónicamente complexionado, el cual llega hasta lo ínfimo del género superior, o sea, el alma humana, que ocupa el último grado del género de las substancias intelectuales como se ve por su manera de entender. Por eso dice que el alma intelectual es como un horizonte y confín de lo corpóreo y lo incorpóreo (*Suma Contra los Gentiles*, Tomo I, Libro II, c.68).

Lo cual no se hace más que por la razón y el entendimiento, a los cuales les corresponde fijar la proporción entre el fin y lo que puede proporcionar, y orientar lo uno a lo otro. Por lo tanto, el modo más perfecto de vivir está en aquellos que tienen entendimiento; y éstos son los que también se mueven a sí mismos más perfectamente. Prueba esto el hecho de que en un mismo hombre la facultad intelectual mueve las potencias sensitivas; y éstas por su poder mueven los órganos que ejecutan el movimiento (...).

Así, pues, aquello cuya naturaleza sea su mismo conocer, y a lo que esté orientado y que no esté determinado por otro, ése tiene el grado de vida más alto. Ese tal es Dios. Por lo tanto, en Dios está la vida en grado sumo” (S. *Teol.* I, q.18, a.3).

¹¹⁹ Se han suprimido en la cita las cursivas que coloca el autor en el original.

Conviene destacar la concepción antropológica a la que arriba Ruiz Sánchez, a partir de la cual establece la posibilidad de la educación en el hombre y, posteriormente, el concepto de educabilidad. De este modo, llega a afirmar:

Es innegable que en la línea de su vida específica racional, íntimamente vinculada al servicio de su dinamismo vegetativo-sensible, el hombre tiende necesariamente a su bien específico y por tanto al ejercicio de sus actos, lo que significa búsqueda de perfección (Ruiz Sánchez, 1962a, p. 184)¹²⁰.

Acaece en el hombre un empuje obligado, forzoso –para utilizar los términos distinguidos antes– pero de modo distinto del animal y de la planta. En efecto, en el hombre “el empuje obligado de la naturaleza racional hacia su acto no significa que el hombre necesariamente logre ‘su’ perfección específica” (Ruiz Sánchez, 1962a, p. 184). En este sentido, la perfección proporcionada y exigida por su naturaleza no le adviene de modo fatal, es decir, por la sola puesta en marcha de su dinamismo: “El hombre no logra forzosamente su perfección de hombre, a la cual tiende, sin embargo, forzosamente” (p. 184).

Es decir que, si bien la naturaleza del hombre tiende a su perfección, lo hace de un modo distinto de los demás seres ya que, por un lado, es un sujeto libre y, por otro, está atravesado por la falibilidad, como ya fue analizado. En relación con esto, Ruiz Sánchez (1962a) recupera la disposición pasiva del hombre para poder abrirse a un plano óntico superior, como es el de la Gracia Divina, por la acción de un agente externo.

Ahora bien:

(...) el hombre es un ser con una perfectibilidad determinada en sus aspectos vegetativo-sensible, y en cuanto a la especificación general de sus potencias exclusivas: inteligencia y voluntad [propias del hombre]; pero perfectibilidad indeterminada en cuanto a ‘tal’ o ‘cual’ objeto especificador perfecto, y en cuanto a la existencia de tal o cual acto de su vida práctica (Ruiz Sánchez, 1962a, pp. 186-187; 1972a, p. 37).

¹²⁰ Se han suprimido en la cita las cursivas que coloca el autor en el original.

Este parece ser el argumento último de la educabilidad en el hombre, es decir, dispone de potencias en un grado superior que tienden a sus objetos propios, pero no de modo determinado. Su naturaleza posee una finalidad, a la cual se inclina como los seres inferiores: “tampoco trae consigo el ‘seguro’ que le permita, una vez en la vía perfecta, la realización correcta de cada acto necesario (...). Esto hace indispensable que adquiera hábitos operativos que lo auxilién” (Ruiz Sánchez, 1972a, p. 38). Es desde esta plataforma que se puede deducir una primigenia definición de educación del autor.

En síntesis, según las distintas formas de perfectibilidad abordadas, no es lo mismo perfectible que educable, ya que no todo lo que es perfectible es educable. Ciertamente, a todos los seres les corresponde –según cada uno– algún tipo de perfectibilidad. Al hombre le corresponde aquella perfectibilidad que considera su naturaleza con sus funciones vegetativas, sensitivas y su racionalidad, sin olvidar el carácter falible que la impregna. Su perfectibilidad hace posible la educabilidad: “la educabilidad del hombre está incluida en el concepto que expresa su perfectibilidad, mas no lo agota, esto es, que también así perfectible tiene un significado más amplio que educable” (Ruiz Sánchez, 1962a, p. 189).

En definitiva:

La educabilidad es parte, en cierto modo, de la perfectibilidad del hombre, pero no de cualquier manera: es educable en cuanto se puede preparar (y ser ayudado a ello) para que su naturaleza realice los actos que le den acceso a determinados objetos que lo perfeccionan totalmente como hombre. Estos objetos forman parte de su perfectibilidad (objetiva) puesto que lo hacen perfecto (subjetivamente); mas no forman parte de su educación. Sin embargo sin esa educación no se hubiesen alcanzado aquellos objetos, puesto que no se habrían realizado los actos adecuados (Ruiz Sánchez, 1962a, p. 189).

En el fondo esta posibilidad educativa deviene de esa tendencia perfecta del hombre hacia los objetos que lo perfeccionan de acuerdo con su naturaleza, de aquí se constituye la educación –al igual que en la falibilidad– en auxilio.

De Bona (2005, 2011) analiza la educabilidad y relaciona los tipos de perfectibilidad enunciados por Ruiz Sánchez con los de Andrili (1970). Al respecto el tesisista sostiene que la autora afirma que nos encontramos con seres de naturaleza dinámica de actualización cerrada, forzosa, como sucede en el caso de las plantas y

de los animales. Pero, si la forma no está radicalmente inmersa en la materia, la inclinación puede diversificarse y encaminarse a distintos objetos en los que descubre beneficio. Es así en el hombre en quien, en línea con su naturaleza específica, la perfectibilidad de actualización abierta se despliega hacia la vida intelectual.

Según precisa De Bona (2011), Andrilli ha seguido los pasos de Ruiz Sánchez, de modo que se verifica entre ellos una coincidencia casi absoluta¹²¹. En efecto, la autora concluye que perfectibles son todos los seres existentes, mientras que educable es solamente el ser humano (De Bona, 2011, p. 81). Andrilli (1970) insiste en que el hombre es educable “en cuanto se puede preparar (y ser ayudado a ello) para que su naturaleza realice los actos que le dan acceso a la perfección que le corresponde. Y en esto se funda la educación que es ‘para’ la perfección” (p. 8). De esta manera, De Bona (2011) advierte nuevamente la similitud que presenta el pensamiento de estos contemporáneos.

Concluyendo este apartado, es dable afirmar que la educación es posible, primero, porque el hombre puede llegar a ser ayudado a un determinado grado de desarrollo que no es forzoso o que no se halla determinado y, segundo, porque puede orientar esa tendencia a los objetos perfectivos cuya consecución no viene asegurada en su naturaleza. De aquí se desprende que podamos referirnos a los aspectos que son educables en el hombre.

2.1. Aspectos constituyentes de la educabilidad en Ruiz Sánchez

Una vez delineadas las distinciones entre perfectibilidad y educabilidad e identificado el tipo de perfectibilidad que le corresponde al ser humano, conviene continuar nuestro análisis ampliando los aspectos que para el autor fundan la educabilidad en el hombre. En este sentido, distinguimos los que fundan su posibilidad intrínseca –a saber: la inteligencia, la libertad y la sociabilidad– de aquellos que fundan su posibilidad extrínseca. Estos aspectos o dimensiones aparecen en:

¹²¹ Así, por ejemplo, expresa Andrilli (1970): “perfectibilidad presenta mayor amplitud que educabilidad. Perfectibles son todos los seres existentes y la raíz metafísica hay que buscarla en la forma. Para Santo Tomás, sólo dos casos son excepción. El absolutamente perfecto que es Dios y los seres que han agotado su capacidad de recibir perfección o concluido su movimiento tendencial perfectivo. Tal el caso del ángel o del alma humana separada en el gozo de la visión beatífica” (p. 8).

Acerca de la educabilidad (1972a, 1981), *Introducción a los fundamentos antropológicos de la educación* (1978b) y también, de modo más breve, en *Perfectibilidad y educabilidad* (1962a) y *Pedagogía* (1972b).

Desde la perspectiva de la posibilidad intrínseca, la realidad humana actual e histórica del hombre nos muestra que puede siempre alcanzar un grado mayor de perfección en la línea de lo que lo hace hombre, como se dijo en el apartado anterior. Para el autor esta línea perfectiva corresponde a su espiritualidad, sea desde el punto de vista cognitivo, sea desde el punto de vista moral.

Si bien no es propósito de esta investigación abordar la naturaleza de la inteligencia y la voluntad, y sus respectivas funciones, porque excede sus objetivos, sí nos ocupa demostrar su aspecto educable en la propuesta de nuestro autor.

El hombre posee esa tendencia a conocer, que ya Aristóteles había manifestado: “Todos los hombres por naturaleza desean saber” (*Metafísica*, Libro I, 1). La naturaleza del hombre, racional, tiende al acto de posesión inmaterial de la realidad-objeto. La amplitud potencial de la inteligencia es la amplitud del ser (Ruiz Sánchez, 1972a, p. 40).

Asimismo, dos líneas de actos aparecen en la actividad natural de la inteligencia (Ruiz Sánchez, 1972a, p. 41): la actividad del puro conocer y la actividad de conocer los actos que le conviene poner en existencia. En tal sentido, “Por la primera, el hombre se enriquece psíquicamente y ontológicamente conociendo. Por la segunda, el hombre conoce para guiar su actividad, y se enriquece con los bienes que apetece y consigue, o con los bienes que su actividad produce” (Ruiz Sánchez, 1972a, p. 41).

En la inteligencia, la falibilidad se revela en la ignorancia y el error. De este modo, como ejemplifica Ruiz Sánchez (1972a), la inteligencia:

 puede así juzgar como verde lo que es rojo; como no existiendo al Ser que Es; como durmiendo a quien está despierto; como amigo a quien es en realidad enemigo. De modo que la inteligencia, dependiendo de la realidad para ser fecundada y para ser especificada, puede no

adecuarse en el acto de conocimiento, al mensaje que las cosas le envían (pp. 41-42)¹²².

En materia educativa dicha inadecuación es de una importancia crucial, ya que transparenta que el hombre necesita de un auxilio externo para superar la ignorancia. Por otra parte, reconocerlo supone comprender que no siempre los problemas medulares han sido tratados como se merecen: se han confundido medios con fines de la actividad educativa, no se vislumbran bien ambos componentes de la tarea, los docentes han incurrido en prácticas inadecuadas, etc.

Lo cierto es que el hombre necesita superar “la ignorancia (indigencia por mera ausencia) y el error (indigencia que es ausencia de rectitud, de adecuación). En ambos casos de indigencia, necesita el hombre ser auxiliado por una intervención eficiente” (Ruiz Sánchez, 1972a, p. 42)¹²³.

Es la misma inteligencia la que está teñida de ignorancia y falibilidad, la que –como subraya el autor (1972a)– es el fundamento de la superación de la ignorancia y el error, tanto especulativo como práctico¹²⁴. Por tanto: “Es ella la que puede conocer la propia imperfección y atisbar la perfección que no se posee, por las propias luces y esfuerzos de cada uno, y por los de la inteligencia de los otros hecha verbo y mensaje” (p. 45). Esto último puede vincularse con la teoría del signo que exponían Agustín de Hipona y Tomás de Aquino, pues la adquisición de la sabiduría, expresaba Agustín en *De Magistro*, debe explicarse según iluminación de la verdad divina, es decir, por una influencia creadora más rica, que hace participar a nuestra alma no solo de las perfecciones temporales, sino también de la inmutable perfección de la misma verdad¹²⁵.

Como refiere Ruiz Sánchez (1972a, 1981), tiene el hombre aptitud para escuchar a otros hombres, además de escuchar las cosas mismas que de por sí le enseñan la realidad, forjando los signos mentales de esas cosas; en este proceso,

¹²² Se han dejado algunas mayúsculas que utiliza el autor en el original.

¹²³ Se ha suprimido en la cita el subrayado que coloca el autor en el original.

¹²⁴ Es interesante acá remarcar que Ruiz Sánchez observa el papel protagónico de la inteligencia para poder salir de la ignorancia y del error; así, en *Acerca de la educabilidad* (1972a, 1981) presenta el papel del intelecto agente, el “golpetear” de las cosas en los sentidos del hombre y la apetencia por conocer como salidas naturales de la ignorancia.

¹²⁵ Como, por ejemplo, al expresar: “El alma en su esencia lleva como prefiguradas estas verdades eternas, y cuando las conoce, con la ayuda de Dios, se da cuenta de lo que ya sabía virtualmente, y, en este sentido, ella se recuerda” (Agustín, 1951, p. 672).

las palabras de otros hombres lo auxilian. Pero, esto implica superación de la soberbia y la arrogancia (que se presenta muchas veces a la inteligencia) y trabajar en pos de la docilidad, que como veremos luego es uno de los fines subordinados de la educación.

Una interpretación actual de la teoría del signo encontramos en Graciela Hernández de Lamas, quien propone –en su libro *Los desafíos del aprendizaje* (2000)– el desarrollo de la definición etimológica de la palabra “enseñar”. Como la autora sostiene, enseñar da la idea de transmisión, la comunicación de algún conocimiento o saber, de mostrar algo; se remonta al término *insigno*, *insignio* y *signum* que remiten al problema del signo que se manifiesta en la relación dialéctica entre el signo y la realidad. En definitiva, la autora demuestra la vinculación entre el concepto de enseñanza y el de significación, pues la enseñanza sería entonces la transmisión de conocimientos a través de signos (que significan) la realidad.

Volviendo a los aspectos educables, con respecto a la libertad Ruiz Sánchez afirma que existe en el hombre la posibilidad y, además, la necesidad de educarlo para la libertad, también fundamento de la educabilidad. La libertad no supone la simple aptitud de hacer lo que se quiera, sino más bien la posibilidad de elegir aquello que perfecciona; es decir, se trata de una libertad psíquica.

Según afirmábamos, el hombre sí posee cierta determinación con respecto a su vida vegetativa y sensitiva, en cuanto se mueven por caminos preordenados; y: “Su inteligencia está ordenada a la posesión intencional del ser (...) Su voluntad está especificada por el bien en general” (Ruiz Sánchez, 1972a, p. 45). Sin embargo, también hay indeterminaciones, esto quiere decir que la inteligencia y la voluntad no se hallan determinadas. En este sentido, el autor se pregunta si las inteligencias de los hombres alcanzan las mismas verdades y si la voluntad tiene determinados los objetos concretos que ama, rechaza, ejecuta y omite. Con esto, remarca dos aspectos: el primero, que el hombre no es pura determinación sin libertad, ya que la vida de cada uno y su perfección, en mayor o menor medida, depende en gran parte de sus propias decisiones. Segundo, tampoco el hombre es pura libertad, porque posee una naturaleza dinámica con algunas determinaciones, sin olvidar los condicionamientos que limitan y condicionan su libertad (Ruiz Sánchez, 1972a, pp. 46-47).

Nos preguntarnos qué significa, en el fondo, la libertad para el autor:

La libertad implica por parte de la inteligencia conocimiento de los fines y de la idoneidad de los medios; y por parte de la voluntad, poder suficiente como para fijar uno de los actos posibles (medios) señalados por la inteligencia como adecuados a los fines. De allí que la falibilidad de la inteligencia y de la voluntad, afecten al acto humano en su carácter libre.

Puesto que no es espontánea, han de ser conquistadas aquellas condiciones que, erradicando la falibilidad humana, aseguren la libertad de su elección. Si no se asegura el orden interior del hombre –que su falible naturaleza no trae consigo– no se asegura la libertad (Ruiz Sánchez, 1972a, pp. 47-48).

Según esta propuesta existe la posibilidad de educar al hombre para que sea libre en vistas a su ordenamiento interior, como se verá más adelante con los fines de la educación. En efecto, “la libertad es condición para que el hombre actúe como tal” (Ruiz Sánchez, 1972a, p. 49).

También tiene en cuenta aquí la influencia de la afectividad y cómo tiñe esta –muchas veces– el juicio de la inteligencia o el razonamiento para justificar las acciones y los objetos que nos gustan (Ruiz Sánchez, 1972a, p. 49). De esta forma nace la necesidad de encauzar las influencias afectivas para que la inteligencia vea con claridad y la voluntad tienda sin impedimentos al bien y se sobreponga a las influencias no perfectivas.

Esto supone que el hombre se abra hacia los auxilios perfectivos:

No hay auxilio educador sin que el hombre lo acepte libremente, seleccionándolo de otras influencias, y haciendo suyo el sentido de ese auxilio.

Ambos medios de la perfección del hombre, acto humano y acto auxiliante, educador, no se pueden dar sin libertad.

Curiosa pero real paradoja es ésta: sin liberarse de factores determinantes desordenadores no puede el hombre caminar a su perfección y lograrla; y sin cierta perfección –cierto orden interior– no puede liberarse, ya que es, como dijimos, más liberable que libre (Ruiz Sánchez, 1972a, p. 50).

El orden interior cobra, por tanto, especial importancia en el planteo del profesor mendocino. Como se verá posteriormente, este constituye uno de los grandes fines de la educación que posibilitará los actos correctos *ad extra*.

Con respecto a la educabilidad desde el ángulo de la sociabilidad el autor se propone mostrar cómo el carácter intrínseco del hombre que lo hace sociable es también factor fundamental de su educabilidad (Ruiz Sánchez, 1972a, 1981). En efecto, en las obras mencionadas explica la necesidad de vivir el hombre en sociedad y de participar de los bienes que se necesitan. Ahora bien, la educabilidad con respecto a este aspecto –el social– no deriva de su sola necesidad, sino también de su posibilidad de ofrecer influencias perfectivas, además de recibirlas por la educación. De este modo, la sociabilidad se constituye en otro de los fundamentos de la educabilidad. Sobre esto, no nos explayaremos aquí, ya que en el siguiente capítulo abordaremos los fundamentos sociales de la educación.

En definitiva, inteligencia, libertad y sociabilidad configuran lo que el autor ha denominado posibilidad intrínseca de la educación (Ruiz Sánchez, 1972a, 1981). Asimismo, fundan la re-ordenabilidad de todo el hombre, aproximación esta primigenia del concepto de educación que va a proponer como auxilio educativo. Como bien se deja ver en este cuadro que transcribimos a continuación, el término educabilidad viene a significar *reordenabilidad* de la naturaleza falible del hombre, cuyo auxilio le impele (debido a su posibilidad) y necesita (en razón de su falibilidad).

$$\text{Educabilidad} = \frac{\text{Perfectibilidad + re-ordenabilidad (inteligencia, libertad, sociabilidad)}}{\text{Falibilidad}}$$

Figura 3: Conceptos configurantes de la educabilidad. Tomados de Francisco Ruiz Sánchez (1972a).

Con respecto a la posibilidad *extrínseca* de la educación, el hombre recibe factores extrínsecos de auxilio encauzador (Ruiz Sánchez, 1972a) –podrían

relacionarse con los factores extrínsecos del hecho educativo a que se refirió en el capítulo tres–; así, hay algo fuera de la naturaleza que pone en acto la aptitud del hombre. En efecto, este se halla religado de distintas maneras, esto es, se halla *vinculado con...* (Dios, los otros hombres, las cosas, su ambiente, etc.) y, además, es parte de órdenes objetivos naturales (como por ejemplo la familia). Ahora bien, como asegura Ruiz Sánchez (1972a):

Las influencias de su dinamismo (recibidas y otorgadas) no afectan sólo su exterioridad, sino que nacen de dentro y llegan adentro de su misma humanidad. Aquí, en esta inserción de inteligentes dinamismos intercomunicados e influenciales (...) radica la posibilidad extrínseca de la educación (p. 56).

Esta es la razón en la cual se asienta el hecho educativo, como acto “auxiliante” de un ser al que se puede ayudar a actualizar¹²⁶, es decir, a perfeccionar, a reorganizar. Si bien Ruiz Sánchez no le dedica cuantitativamente un gran desarrollo a los factores externos, los enuncia en términos de inserción social, relaciones y ambiente (Ruiz Sánchez, 1972, p. 59), puesto que estos para el autor favorecen la educabilidad.

En suma, a partir de lo analizado se deja ver, nuevamente, el respeto por la naturaleza del hombre y la certeza del mendocino sobre la capacidad humana para conocer y tender al bien. Sin lugar a dudas, esta capacidad permite, como hemos visto, la educabilidad intrínseca y reafirma la necesidad del auxilio educativo confiriéndole un lugar a la educabilidad extrínseca. En consecuencia, la exposición de los aspectos que fundamentan la posibilidad intrínseca de la educabilidad –a saber: la inteligencia, la libertad y la sociabilidad– y de aquellos que constituyen su posibilidad extrínseca –la inserción social, las relaciones y el ambiente– aportan una

¹²⁶ Además de lo dicho, en *Pedagogía* (1972b) establece como dimensiones auxiliables del hombre las siguientes: las dimensiones físicas, desde el punto de vista físico-psíquico, se refiere a las dimensiones tendenciales y sensoriales, desde el punto de vista espiritual, la facultad iluminativa o la inteligencia con sus dos planos (como guía de la conducta y como contemplativa), la voluntad libre y la afectividad superior; las dimensiones sociales, entre las que se encuentra la dimensión familiar (conyugal, paternal, filial, etc.) y las dimensiones que de alguna manera incorporamos libremente; la dimensión religiosa, ya que el hombre depende ontológicamente de Dios y tiende ontológicamente a Él; la dimensión sobrenatural, cuyo origen se encuentra en los misterios de Cristo y el hombre tiene acceso a esta participación.

distinción clara de los diferentes elementos que en diversos órdenes afectan a la educabilidad.

Una lectura contemporánea acerca de la educabilidad –en consonancia con los planteos del autor– es la aportada por García Amilburu y García Gutiérrez (2012). Los autores señalan también que la diferencia radical entre los hombres y los vivientes irracionales (vegetales y animales) es que estos últimos realizan automáticamente las funciones vitales que los conducen a la plenitud biológica, gracias a los tropismos e instintos de los que están dotados. Los seres humanos, en cambio, debido a la plasticidad biológica, la carencia de instintos y la inadaptación natural al medio físico, solo somos viables en un ámbito cultural y sin él no podemos desarrollarnos como humanos.

A diferencia de Ruiz Sánchez, García Amilburu y García Gutiérrez (2012) introducen el elemento cultural como ambiente adecuado para desarrollar la existencia humana en diferentes dimensiones: afectivas, éticas, lúdicas, estéticas, religiosas, etc. (dimensiones que podrían quedar comprendidas dentro de lo que nuestro autor denomina *ambiente educativo*). De este modo, la cultura “es asumida por el hombre a modo de segunda naturaleza y queda incorporada al sujeto en la forma de hábitos, destrezas, habilidades, etc. Así, y sólo así se hace posible el desarrollo de la vida humana” (García Amilburu y García Gutiérrez, 2012, p. 36)¹²⁷. Para estos autores la educabilidad es la capacidad humana de asimilar subjetivamente, interiorizar, la cultura; implícito fundamental sobre el que se sustenta la tarea educativa. Sin embargo, al igual que Ruiz Sánchez reafirma la posibilidad de un proceso perfectivo abierto, inacabable, que permite dirigir este proceso hacia una finalidad y situar a los hombres en condiciones de llegar a ser “plenamente humanos”, entre otros aspectos. En definitiva, la educabilidad permite configurarse a sí mismo mediante la integración de las disposiciones propias, del ambiente y del propio autogobierno¹²⁸.

Asimismo, García Amilburu y García Gutiérrez (2012) confirman –al igual que nuestro autor– que son educables todas las facultades humanas capaces de adquirir

¹²⁷ Se han suprimido en la cita las cursivas que colocan los autores en el original.

¹²⁸ Como afirman García Amilburu y García Gutiérrez (2012) “la educabilidad es la propiedad o atributo de los seres humanos que les permite configurarse a sí mismos a través de un proceso permanente en el que se integran el conjunto de disposiciones plásticas propias del individuo, los influjos ambientales y su propio autogobierno” (p. 38).

conocimientos y habilidades; distinguen las funciones vegetativas, que no son educables, de las funciones del aparato locomotor, que sí pueden ser modificadas por el ejercicio (como aprender a manejar nuestro cuerpo); afirman la posibilidad de educar lo que concierne al conocimiento sensible de los sentidos externos (como aprender a mirar un paisaje); aseguran la importancia de la educación emocional para aprender a modular los afectos; ratifican la posibilidad de educar el intelecto en orden a orientarse hacia la verdad; y, por último, sostienen que es preciso aprender a hacer el bien, haciendo explícita la educación de la voluntad.

En nuestro contexto contemporáneo, suele desplazarse el debate de la educabilidad en términos antropológicos hacia los factores externos (sociales-contextuales) que posibilitan el tránsito y el “éxito” del estudiante en la escolaridad obligatoria. Los aspectos que fundan la educabilidad extrínseca (en términos de nuestro autor) son debatidos en términos de “equidad”, “igualdad de oportunidades”, “justicia educativa”, etc. De este modo, las buenas condiciones materiales de los hogares y de las escuelas, las óptimas condiciones del aprendizaje y las políticas socioeducativas (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011) estimulan escenarios adecuados de aprendizaje. Lo cierto es que en el fondo hay un vacío en la consideración intrínseca de los factores que posibilitan la educabilidad, negando a fin de cuentas un debate más profundo.

Ya De Bona (2011) lo advertía en su reflexión sobre el artículo *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina* de López y Tedesco (2002). Para estos autores la educabilidad dice relación con lo óntico según lo interpreta el existencialismo, es decir, con el existir y sus circunstancias; por ello, no todos son educables porque no todos están en iguales circunstancias. Como bien explica De Bona (2011), “este abordaje, en tanto apela al análisis del proceso de producción social de las condiciones para que tenga cabida la práctica educativa, está basado fundamentalmente en la tradición sociológica” (p. 104)¹²⁹.

En síntesis, la comprensión de la educabilidad requiere una amplitud de mirada que parte, necesariamente, de la pregunta qué hay en el hombre que posibilite

¹²⁹ Expresa Navarro (2002): “las teorías de la reproducción social sentaron las bases de la comprensión de la educabilidad como un resultado de las relaciones de poder entre las clases, de suerte que se produciría una ‘predestinación’ de las posibilidades de ser educable y educado según el origen, apenas moduladas por la autonomía relativa del sistema escolar, que concede a sus agentes ciertos grados de libertad en relación con sus contextos, contenidos y proceso” (p. 21).

su educación. La respuesta debe pasar de las condiciones intrínsecas de su naturaleza a las extrínsecas, no a modo de polarización, sino de complementación. La educabilidad para el autor se formaliza, sin lugar a dudas, en estos dos elementos, mientras que en la contemporaneidad los debates se han centrado en las condiciones materiales, sociales y culturales de los estudiantes que permiten o no su “escolarización”. Remarcamos este último término porque las concepciones actuales centran la educación fuertemente en ella.

Para completar la mirada antropológica de Francisco Ruiz Sánchez, es conveniente abordar ahora otras notas antropológicas que tematiza en su propuesta educativa.

3. Otras notas antropológicas que considera el autor

Una vez analizadas la falibilidad y la perfectibilidad humanas como dos grandes ejes antropológicos en torno a los que radica la necesidad y posibilidad educativa, conviene tener presente otras notas o aspectos antropológicos que el profesor mendocino expone como parte de su propuesta.

Si bien estas notas se hallan dispersas en varios de sus escritos, se observa un primer intento de sistematización en *El concepto del hombre y la educación* (1962b), alcanzando mayor grado de elaboración en *Los fines de la educación* (1973b). No obstante, es recién en *Fundamentos y fines de la educación* (1978a) donde logran la madurez de su presentación. Para su exposición ordenada remitimos a De Bona (2011), quien también las trabaja, según el orden que confiere Ruiz Sánchez en *Fundamentos y fines de la educación* (1978a). Aquí, nos limitamos a enumerarlas y explicar, brevemente, aquellas que no se han analizado a lo largo de este estudio.

Las notas antropológicas que señala Francisco Ruiz Sánchez (1978a, 1981b, 2003) son: el hombre como persona, el hombre ser dinámico, el hombre ser con interioridad, el hombre capaz de autoconducción, el hombre capaz de elegir, el hombre capaz de ser libre, el hombre pluralidad de tendencias, el hombre multiplicidad de dimensiones, el hombre ser dependiente, el hombre ser condicionado, el hombre ser falible, el hombre ser histórico y el hombre ser religado.

Estas trece notas condensan los aspectos más importantes y aquellos menores, pero imprescindibles en la consideración antropológica. El primero –ya analizado– responde a la visión del hombre como persona, esto es, como substancia-sujeto según la entiende la tradición boeciana. El segundo, también ya trabajado, contempla la dinamicidad del hombre en sus diferentes aspectos: como ser vivo, como ser hacia la perfección y como ser abierto al mundo y a los diferentes objetos que lo actualizan.

La tercera característica, el hombre ser **con interioridad**, alude a la dimensión interior del hombre, desde donde se observa que es capaz de reflexionar, de juzgar y de proyectar, esto es, de volverse sobre sí mismo y mirar sus imágenes, recuerdos, deseos, etc. De esta forma, el hombre se instala como observador de su mundo interior; capaz de afirmar o negar, juzgando las cosas que son y cómo son a partir de un orden dado que no establece la inteligencia –juicio especulativo–, y elaborando un juicio sobre los actos –juicio práctico– lo que debe hacer, las circunstancias, etc. También en su interioridad es capaz de elaborar un proyecto, pensando y adelantando en la mente las decisiones, palabras, conductas, etc.

El hombre **capaz de autoconducción** es la cuarta característica. Ruiz Sánchez parte del análisis de la realidad; por ejemplo, refiere a la semilla que desarrolla su proyecto vital, pero del cual no es autora. El hombre, en cambio, puede trazar su propio proyecto de vida, es decir, es coautor de su propia vida:

en cada hombre, en cada uno de nosotros, hay una vida “humana” que vivir, en sentido específico; hay, además, condiciones concretas individuales (...) pero... cada uno traza la arquitectura de su vida (...) cada uno conduce su vida concreta y da sentido a sus actos (...) cada hombre se autoconduce (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 66).

Esto implica, por un lado, conocer el fin hacia el cual cobra sentido la vida y, por otro, los medios necesarios para ello.

El hombre **capaz de elegir**, la quinta nota, se desprende de la anterior. Al respecto, no se puede elegir el fin último de la naturaleza humana y, en este sentido, tampoco el fin de la inteligencia ni el de la voluntad. No obstante, para elegir –refiere el autor (1978a)– el hombre necesita conocer. La educación es esa tarea de auxilio que ayuda al hombre a conocer, a juzgar y a elegir lo que lo plenifica. Ahora bien, como hemos desarrollado antes, la falibilidad suscita la ignorancia, el mal juicio, la

mala conducción por la debilidad de la voluntad, la presencia de múltiples tendencias, etc. En efecto, “el hombre es capaz de elegir, pero, de lo que no es capaz, al menos inicialmente y a veces durante toda su vida, por lo ya señalado, es de elegir bien” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 76).

La sexta nota antropológica responde al hombre **capaz de ser libre**. Aquí observa que ser libre significa no estar atado; desde allí se vislumbra que hay varios tipos de ataduras, por tanto, de libertad. En esta dirección, distingue la libertad física de la libertad psíquica y de la libertad moral. La primera alude a la: “capacidad real para moverse físicamente” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 81), mientras que la libertad psíquica –que juzga medios y fines para elegir entre la acción o la omisión (libertad de ejercicio) o entre los medios e instrumentos para alcanzar el fin (libertad de especificación)– existe cuando el sujeto no está determinado *ad unum*, sino que puede autodeterminarse en la acción, como refiere (1978a, pp. 82-93) siguiendo a Tomás de Aquino (*S. Teol.* I-II, q.9, a.2 y q.10, a.3). Por su parte, la libertad moral es la que marca el rumbo de la conducta obligada, según las propias elecciones o las que a veces nos vienen dadas (como, por ejemplo, la obligación filial). Al respecto establece un gran margen de distinciones a partir de las cuales concluye que para que el sujeto de la educación “pase de la mera ‘capacidad de ser libre’ a ser libre de hecho y de modo estable, se requiere una tarea sobre él –por otros hombres y por él mismo– que es, justamente, [la] educación” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 93). En consonancia con lo expuesto reiteradas veces, la educación pretende asegurar la conducta perfecta del hombre que presupone la libertad psíquica y sus obligaciones como hombre y como “este” hombre concreto (Ruiz Sánchez, 1978a).

En su fino análisis antropológico, también refiere al **hombre: pluralidad de tendencias**. Explica el fundamento de esta séptima nota diciendo: “el apetito fundamental por aquellos bienes objetivos que pueden actualizar al hombre como tal permitiéndole alcanzar su plenitud, se concreta en innumerables inclinaciones, simultáneas y sucesivas, hacia una correspondiente multiplicidad de objetos” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 97)¹³⁰. En efecto, nos hallamos inclinados hacia objetos de toda índole (materiales, sensibles, intelectuales, espirituales, etc.). Sin embargo, “no sólo hay multiplicidad o variedad de tendencias sino que frecuentemente, ellas mismas, existentes simultáneamente en nuestra interioridad, son contrarias, contradictorias o simplemente divergentes” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 98). La solicitud de todas estas

¹³⁰ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

tendencias provoca división en el hombre, desatino e insatisfacción constante, atentando contra su unidad. La educación, por el contrario, favorecerá el orden de la interioridad y de la conducta, esto es, la unidad de la dinámica personal.

El hombre **multiplicidad de dimensiones** refleja una dimensión (la octava) intrapersonal; por un lado, la que alude a la interioridad (desde donde juzgamos, proyectamos, reconocemos nuestro obrar, decidimos, atesoramos las cosas y personas, desde donde se ama y se odia, donde puede habitar Dios mismo). Por otro, a la pluralidad de dimensiones relacionales, esto es, con otros hombres, instituciones, bienes o valores, trascendencia que, a su vez, se entrecruzan e implican distintas líneas de conductas (sobre este aspecto nos explayaremos en el capítulo siguiente).

Luego se pregunta (en la novena nota) si el hombre es un **ser dependiente** y parte de reconocer que el hombre está sujeto a ciertas leyes que cumplen todos los cuerpos (como la temperatura, la gravedad, etc.), es decir, que hay una dependencia biológica de todos los seres vivos (por ejemplo, los que nos proveen oxígeno) y una dependencia psíquica, como en el acto de conocimiento que depende de la estructura del objeto o de la voluntad con respecto al objeto querido, o bien, de la afectividad (por ejemplo, en los primeros años de vida). Por otra parte, hay también una dependencia ontológica con respecto a Dios como causa eficiente y como causa final (que da sentido a todo), una dependencia social de la relación inicial entre el hombre y la mujer y de los bienes comunes en la vida comunitaria con los otros.

El hombre **ser condicionado** es la décima nota antropológica que propone el profesor mendocino. Este condicionamiento surge de cinco características: el hombre no es un ser acabado, perfecto, aunque tiende a ello; es un ser concreto, singular, circunstanciado; es un ser *relativo a...*, no es absoluto; no está determinado; es un ser falible. Asimismo, con reiterados ejemplos muestra la diferencia entre condicionamiento y determinación, además, de la influencia de la libertad. En este sentido, expresa (1978a):

Hay ciertos condicionamientos que surgen de la constitución misma de la naturaleza individual; hay otros que advienen en la misma línea; otros que surgen también naturalmente del hecho de vivir en una sociedad concreta, en una ubicación económica y social también concreta; otros de una situación política. Algunos son establecidos por el

mismo hombre en el ordenamiento socio-político y de las instituciones, por vía legal, reglamentaria, por la costumbre, etc. (p. 140).

La decimosegunda característica, dejando de lado la del hombre como ser falible que ya hemos abordado, se pregunta por **el hombre como ser histórico**¹³¹. En un primer momento, se alude a la permanencia y al cambio. Ser histórico significa “estar en el tiempo y en devenir, en cambio; pero, a la vez, permanecer” (Ruiz Sánchez, 1978a, pp. 157-158)¹³². Nuestro autor hace suyas las palabras de Amado Nervo al decir que el hombre es “arquitecto de su propia vida”, esto es, puede proyectarse, anticipar –en cierta medida– su futuro. Descarta la posibilidad de que existan leyes absolutas que rijan la historia, como algunos historiadores han sostenido, y, además, describe cómo se configuran los pueblos en la historia y la tradición. Al respecto efectúa una dura crítica al determinismo histórico. No obstante, en definitiva, nos interesa aquí remarcar que:

el hombre es ser histórico en un riquísimo sentido acorde a la vez con su condición de ser social, de ser condicionado y de ser persona, libre. Puede resumir, encarnar, en sí mismo, lo mejor del pasado de la humanidad, aunque también lo peor. Y así, cuando el hombre es ya –logra ser– conductor de su vida, precisamente por el pleno señorío de su espíritu (...) aquella encarnación del pasado que convierte en sí mismo, puede realizarla con libertad (Ruiz Sánchez, 1978a, pp. 168-169).

Finalizando la exposición de las notas antropológicas aparece el hombre como **ser religado**. “Somos un nudo de múltiples vínculos que nos ligan a un sinnúmero de cosas, personas, instituciones, etc.” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 180). Estamos ligados a los objetos sensibles, a los de la inteligencia, a los de nuestros afectos, al pasado, a las personas (padres, amigos, relaciones laborales, etc.), instituciones, marco geográfico ambiental y demás. Estas vinculaciones, ciertamente, inciden en la vida y conducta del sujeto. Estos “son vínculos, que ligan a la vez que constituyen, de algún modo, la conformación singular de cada uno” (Ruiz Sánchez,

¹³¹ Sobre este tema se halla otra publicación, además de *Fundamentos y fines de la educación* (1978a), que titula *El hombre ¿actor o juguete de la historia?* (1978d).

¹³² Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

1978a, p. 183)¹³³. Es de notar que en esta característica el autor subraya el vínculo definitivo, trascendental, el vínculo con Dios.

Hasta aquí la exposición de las notas antropológicas que formula Ruiz Sánchez en la que hemos recuperado algunos de los elementos más importantes en cada caso. En lo que sigue intentaremos una reflexión crítica para concluir, desde la hermenéutica, con los fundamentos antropológicos educativos.

4. Conclusiones sobre la propuesta antropológica del autor y derivaciones contemporáneas

De lo analizado en los capítulos que se dedican a la antropología educativa de Francisco Ruiz Sánchez –capítulos cinco y seis– se desprenden algunas consideraciones importantes.

En primer lugar, el hombre es una *unidad rota*, es decir, en sí mismo es una totalidad que mediante el ejercicio de sus operaciones, esto es, la actualización de sus potencias –ya sean sensibles, espirituales (inteligencia y voluntad), la libertad, etc.– busca su propia perfección que viene a ser como una completud o complemento de un estado que no posee y anhela constantemente.

En efecto, el hombre es ya una unidad –podemos aseverar a partir de nuestra interpretación del autor– pero una unidad marcada por su constante discontinuidad en aquello que le conviene estar unido; por eso, decimos que es “rota”.

A pesar de esta falencia y estado de incompletud constante, esta unidad lo impele desde dentro y tiene sed de lograr su estado de permanencia unitiva. La educación es la tarea que trabaja en pos de la unidad –imprescindible por la falibilidad humana–, cuya apetencia decidida mantiene a las potencias del hombre en estado de latencia hacia la perfectibilidad.

El hombre está hecho para esa unidad que no logra muchas veces o que, cuando la posee, no puede asegurar su permanencia. También desde la Psicología, Pithod (1994) recuerda aquello que sostenía Soaje Ramos *todo en el hombre es humano*, esto quiere decir: “(...) todo en el hombre corresponde a la *hominidad*, y es

¹³³ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

por lo tanto esencialmente diferente de lo que se da en entes de otra especie, aunque haya similitudes aparentes” (Pithod, 1994, p. 44)¹³⁴. Enumera Pithod (1994) la singularidad biológica del cuerpo humano –con una biología propia–, el rostro humano con su capacidad de reír, llorar y develar el mundo afectivo, la estructura interna del cerebro humano, la emocionalidad humana, que se distancia de la del animal. Ya Aristóteles (*De partibus animalium*, IV, 10, 686a 24ss.) señalaba que la inteligencia humana está presente en las manos del hombre, es decir, que lo humano asume formas de vida inferiores pero impregnadas de su peculiaridad: “Lo superior asume así lo inferior integrándolo a su propia esfera. Es el principio de asunción eminente de lo inferior por lo superior, que transmuta intrínsecamente lo inferior y le confiere una perfección más alta” (Pithod, 1994, pp. 45-46), principio que nuestro autor retoma también de la tradición aristotélico-tomista.

En segundo lugar, una concepción ajustada de lo que es el hombre reclama comprenderlo en todos sus aspectos, esto es, desde su naturaleza hasta los caracteres circunstanciales y concretos que atraviesan su existencia. Por ello, es imprescindible partir del concepto de persona, el cual posibilita el reconocimiento de lo que de permanente tiene el hombre: su naturaleza racional y, a su vez, el reconocimiento de la concreción de esta en cada ser personal.

En tercer lugar, la falibilidad es el puntapié inicial, en clave fenoménica y experiencial, que demanda el auxilio educativo de esa unidad que no posee, no logra o no alcanza el hombre. Asimismo, la perfectibilidad analiza, según el planteo del autor, lo característico del ser humano describiendo así su actividad propia y, desde allí, propone la posibilidad educativa como actualización de las potencias del hombre, considerando los aspectos que fundamentan la posibilidad intrínseca de la educabilidad –la inteligencia, la libertad y la sociabilidad– y aquellos que constituyen su posibilidad extrínseca: la inserción social, las relaciones y el ambiente.

En la bibliografía contemporánea advertimos en García Amilburu y García Gutiérrez (2012) los planteos que el autor ha tematizado como posibilidad intrínseca de la educabilidad, mientras que, desde otras miradas (López y Tedesco, 2002; Velda et al., 2011, entre tantos otros) no se distinguen con claridad los diferentes elementos que en diversos órdenes afectan a la educabilidad en cuanto la

¹³⁴ Las cursivas son del autor.

circunscriben al plano circunstancial (social, económico, geográfico, etc.) del educando, como expresa De Bona (2011).

En cuarto lugar, ante una suerte de dialéctica entre variadas teorías pedagógicas, psicológicas, filosóficas y sociológicas actuales que, por un lado, reconocen la naturaleza humana del hombre y, por otro, parecen menoscabar los aspectos contextuales y circunstanciales, o viceversa, el planteo antropológico de Ruiz Sánchez es integral en tanto tiene en cuenta todas las dimensiones del hombre. En efecto, si bien subraya el carácter fundante de la naturaleza humana que le confiere el ser hombre y su permanencia, no lo desvincula de sus aspectos concretos: dimensiones relacionales, dependencias, etc.

Una verdadera postura realista no puede negar la sustancia y los accidentes del ente, en este caso del hombre. Aunque sí puede distinguir y, conviene hacerlo, los accidentes propios de los contingentes, esto es, aquellos que devienen del hecho de ser hombre y aquellos que pueden o no estar.

En quinto lugar, otra originalidad que puede atribuírsele al pensamiento del profesor mendocino es considerar al hombre y, por ende, a su estudio antropológico-educativo, como un ser vivo que se desenvuelve en esa dinamicidad de su existencia como tal, como *buscador de plenitud*. En efecto, varias concepciones e interpretaciones “realistas del hombre” han relegado este aspecto, sumamente importante, y han realizado interpretaciones estáticas. Ruiz Sánchez toma de la tradición aristotélica (que definimos como inmediata-implícita, ya que no es común observar en sus obras citas recurrentes del Estagirita) los conceptos de vida, movimiento, grados de vida, etc., que enriquecen su interpretación acerca de la perfectibilidad. Su pensamiento representa en este sentido un avance en función de su reflexión pedagógica, según las hipótesis planteadas.

Precisando más, sin duda podemos afirmar que el pensamiento del autor está impregnado de un conocimiento no solo profundo, sino también reflexivo, acerca del ser humano y sus condiciones de inacabamiento y falibilidad, por un lado, y de plenificación y perfeccionamiento, por el otro. Lo que constatamos en el análisis que efectúa –en el cual también considera todos los seres y sus tipos de perfectibilidad– es una observación minuciosa de la realidad del hombre y su obrar con una configuración original que tiene presente elementos de la filosofía clásica, como son las causas, la naturaleza, la vida y el movimiento, la privación, el acto y la potencia, etc. En lo profundo de su pensamiento antropológico-educativo se halla, de modo

contundente, aunque un tanto implícito, la concepción de alma como causa y principio del cuerpo viviente y la visión aristotélica de los grados de vida retomada por Tomás de Aquino.

Por su parte, las notas antropológicas brindan al educador un analítico retrato del hombre en todas sus dimensiones y aspectos posibles: como persona, como ser dinámico, con interioridad, capaz de autoconducción, capaz de elegir, capaz de ser libre, con pluralidad de tendencias, con multiplicidad de dimensiones, como ser dependiente, condicionado, falible, histórico, y como ser religado¹³⁵.

En sexto y último lugar, a partir de algunas derivaciones contemporáneas de lo analizado, podemos advertir que en Latinoamérica es preciso entablar el debate sobre el lugar de la Antropología Pedagógica en el profesorado, porque si bien los estudios psicológicos, sociológicos y culturales de la educación de tinte etnográfico han adquirido magnitud e importancia, todavía hay una deuda con la disciplina en cuestión. Es evidente que este posicionamiento puede ayudar al desarrollo del conocimiento general y universal del carácter educable humano, sin por eso relegar el aspecto cultural y social que también constituye el estudio del hombre.

Aún en nuestro siglo XXI se sigue debatiendo sobre qué es un hombre educado, tópico irrenunciable de la Filosofía de la Educación. En la educación se encierra, no solamente el derecho de los ciudadanos –como proclama el discurso político en la actualidad–, sino también la felicidad del hombre y el logro de su plenificación. El sentido de la educación sigue aún hoy suscitando en todo hombre las preguntas más profundas. Cuando las sociedades han pretendido realizar cambios cruciales, han mirado de lleno a la educación; cuando han tenido que reprochar las injusticias y perversidades más atroces de los hombres, la han culpado.

Según se ha podido observar a lo largo de estos dos capítulos dedicados a la antropología, Ruiz Sánchez la dota de un lugar preponderante, esto es, como base de toda su propuesta educativa: “el sujeto de la educación condiciona la acción educativa. El problema de la educación en tanto que acción está condicionado por los datos acerca de la realidad del hombre” (Ruiz Sánchez, 1973, p. 34). Similar visión

¹³⁵ Desde luego, podrá el lector ampliar estas notas antropológicas mediante la lectura de las fuentes del autor; no obstante, nuestro cometido fue señalar la visión arquitectónica del hombre que caracteriza el pensamiento del profesor mendocino y la importancia de un análisis lo más completo posible acerca del sujeto que será solícito de la tarea educativa: “La educación es la tarea de ayudar al hombre a ser hombre” (Ruiz Sánchez, 1959, p. 2).

expone Barrio Maestre (2004): “La educación no es posible sin una determinada imagen del hombre” (p. 26).

No obstante, en nuestros días este axioma genera cierto escozor. Decir qué es y qué no es el hombre establece ciertos límites necesarios que con frecuencia no se está dispuesto a aceptar. En materia educativa se encuentran errores o teorías que mucho podrían tener de cierto, pero con una visión omnipresente en un solo aspecto (e.g. el sociológico), frente a la cual es preciso hacer una vuelta hacia la antropología.

Advertimos, en consonancia con el análisis previo, algunos de estos errores contemporáneos, tales como: el desenvolvimiento ciego de la naturaleza humana (Rousseau), la dinamicidad recurrente –como proponen teorías vinculadas con el hegelianismo y el marxismo–, el contextualismo, entre otros. Al respecto, Ruiz Sánchez ya indicaba algunos de ellos:

- Comprender al hombre a la manera de un animal, con gran optimismo en su perfeccionamiento “necesario”. Esto significaría “encarar una tarea educativa de tipo negativo, que tendría por objeto, sólo quitar los obstáculos que pudieran impedir el necesario, preciso y determinado desarrollo de un ser cuya naturaleza se encararía fatalmente, de hacerlo llegar a su perfección” (Ruiz Sánchez, 1962b, p. 69). Es el postulado de Rousseau, en su conocida obra *El Emilio* escrita en 1762, o bien, según nuestra interpretación, algunas premisas del evolucionismo de Darwin y Lamarck, que describe Barrio Maestre (2004).
- Concebir al hombre como pura falibilidad, es decir, como un ser subsumido en el error desde el cual nunca podría salirse o escapar, por ningún medio (natural o sobrenatural). Esta falsa concepción antropológica puede asimilarse a una corrupción esencial del hombre, sin posibilidad de restauración. En parte, Ruiz Sánchez (1962b) asemeja este planteo con la procuración de “triumfos” externos, tales como el placer, la posesión de bienes, etc.¹³⁶

¹³⁶ El autor asocia parte de este planteo con las consecuencias de la actitud protestante (1962b).

- Entender al hombre como un absoluto, esto quiere decir: “con una libertad sin norma ni ley natural impuesta, porque no tiene que sujetarse a ninguna condición ni a la consecución de ningún fin para lograr su plenitud (...) significa educarlo en un cerrado pedestal de soberbia” (Ruiz Sánchez, 1962b, p. 69). Aquí nuestro autor, sin dar mayores explicaciones, remite al pensamiento de Kant. Sin lugar a dudas, equivaldría a interpretar al hombre como pura potencialidad perfecta, sin pizca alguna de falibilidad, una especie de dios autosuficiente.
- Concebir al hombre como mera construcción histórico-social, en la cual no se contempla el dato de la naturaleza real, permanente y organizada sobre el cual se asienta la sociabilidad y la organización política en el hombre; esto es: “Concebirlo sólo como un elemento del todo social en permanente evolución dialéctica (...) negando su dimensión personal, su espíritu, su intimidad, su fin trascendente” (Ruiz Sánchez, 1962b, pp. 69-70), tal como lo propone el materialismo dialéctico.

En función de lo abordado hasta el momento, ahora desde nuestro análisis interpretativo, nos atrevemos a mostrar otras desviaciones antropológicas que, a partir de una inferencia actual apoyada en el pensamiento del autor, podrían constituirse en criterios pedagógicos parcializados o incompletos:

- Desconocer la conformación del hombre como esta estructura todo-parte hacia la cual tiende el perfeccionamiento de todas sus líneas, dentro de su complejidad unitaria-vinculante. Y, por consiguiente, entender o intentar explicar al hombre desde una parte, descuidando su constitución unitaria. Esto implica no reconocer la profundidad que requiere un tratamiento serio acerca del hombre en pos de fundamentar la tarea pedagógica. En este sentido, con frecuencia, los aspectos curriculares de la formación docente son expresados mediante la teoría educativa en boga, desprestigiando y contraponiendo otros aspectos necesarios para una comprensión antropológica más completa, como, por ejemplo, el énfasis constante en las lecturas del aspecto social del educando y la ignorancia o descuido del aspecto personal.

- En la misma línea, subrayar la condición contextual del hombre o su construcción subjetiva, postergando su aspecto esencial o permanente. Por ejemplo, es común advertir que se enfatiza el desarrollo subjetivo solo desde el contexto de pertenencia del sujeto y desde las relaciones hegemónicas de poder (Caruso y Dussel, 2001; Duschatzky y Coria, 2009, entre otros). Se ha producido un quiebre con la Pedagogía que plantea postulaciones universalistas sobre la perfectibilidad humana y la educabilidad (Martín, 2007), que se refleja en el modo contemporáneo de comprender la Ciencia de la Educación. Dado que son los conceptos de educación, hombre, sociedad, los que determinan el enfoque teórico-metodológico que da origen al objeto disciplinar (Boarini, 2016). Pensar en una concepción del hombre, o mejor, en el concepto de persona como sustento antropológico de la educación, sería hoy una quimera o utopía.

En continuidad con lo dicho, el error –a nuestro entender– consistiría en proponer una educación constructiva radical, desde la cual se niega el dato de la naturaleza (racional) del hombre, permitiendo hasta una reconfiguración identitaria total –como, por ejemplo, postulan las teorías de género– en la cual el aspecto socio-cultural constructivo invade el dato natural-sustancial. Esto no quiere decir, como bien mostrara el análisis del pensamiento antropológico-educativo del autor, que el hombre no esté transido de dinamicidad, movimiento, cierta contingencia, atravesado por su historia personal, contexto, etc.

Al respecto de algunas teorías críticas, Paulo Freire (1974) concibe la realidad como un constante devenir (Lasa, 1996); esa realidad se halla “en transformación” (Freire, 1974, p. 94), “no es un hecho estático sino un proceso, está llena de contradicciones” y “los conflictos sociales no son categorías metafísicas, sino expresión histórica del enfrentamiento de dichas contradicciones” (Freire, 1985, p. 146). Si bien no es nuestro objetivo realizar un análisis comparativo de nuestro autor con Freire, conviene al menos advertir la oposición entre ambos. En esta dirección, con Ruiz Sánchez sí podríamos dilucidar y efectuar, tal como él lo hace, una fundamentación sólida de lo que es el hombre para cimentar el hecho educativo. En Freire, esto solo es posible desde su sistema dialéctico en el que toda verdad es circunstancial, lo que lleva a poner en duda la consistencia de su sistema argumentativo. El concepto de transformación constante en Freire, no se

corresponde con el de dinamicidad de Ruiz Sánchez, para el cual la esencia o naturaleza es el fundamento de todo movimiento.

Por otra parte, la teoría crítica se formaliza en la inmanencia, un principio formulado por Guillermo de Occam, respecto del cual expresa Carlos Lasa (1996), siguiendo a Gilson (1973):

Con Occam nuestros conceptos dejan de tener correlato en lo real; dejan de ser expresiones intelectuales de lo que es, para pasar a ser puras ideas que han nacido en la mente y de la mente. La posición occamista conducirá a la formulación del principio de inmanencia, esto es, la afirmación de que el pensamiento no puede conocer otra cosa que a sí mismo (Lasa, 1996, p. 47)¹³⁷.

En definitiva, una comprensión de la persona desde solo el ángulo transformativo, de contingencia, nos parece una visión incompleta y parcializada en el estudio del sujeto educativo; como por ejemplo las siguientes, para completar la enumeración de las desviaciones que venimos intentando:

- Sostener una reinterpretación del hombre conforme la masificación, según la visión en boga que proponen los medios de comunicación, esto es, una especie de reconfiguración constante, sin ningún basamento permanente. En efecto, como explica Barrio Maestre (2004) al referirse a la concepción antropológica del positivismo sociológico, dichos medios reflejan la presión que en cada caso la sociedad ejerce sobre el individuo, de manera que el sentido de la vida es el del viento que atiende al contexto histórico.
- Promover una educación que responda a los requerimientos del mercado, desvalorando el sentido de la educación humanista y lo que esto conlleva tal como, por ejemplo, advierte Pring (2016) o denuncia Nussbaum (2010) con el apelativo de crisis silenciosa.

En síntesis, negar lo que el hombre realmente es trae aparejado un conjunto de deformaciones. Su reconstrucción, en el mejor de los sentidos, es nada más y

¹³⁷ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

nada menos que tarea de la educación, donde se juega su felicidad, su *plenitud* como hombre.

Ya para finalizar, cabe enfatizar la nutrida tradición antropológica de la que da cuenta el pensamiento de Francisco Ruiz Sánchez, a partir de la cual reflexiona sobre la educación. El análisis arquitectónico, antropológico-educativo, que hace es propio y original, lo cual amerita conceder al autor un aporte a la Antropología Pedagógica desde sus categorías de falibilidad, perfectibilidad, dinamicidad y educabilidad.

CAPÍTULO 7: ASPECTOS CLAVES DE LA FUNDAMENTACIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

El presente capítulo tiene por objetivo –en términos generales– presentar y analizar el pensamiento social-educativo del profesor mendocino, no menos relevante que su fundamentación antropológica de la tarea educativa. Partimos, tal como lo hicimos en los desarrollos previos, considerando una ciencia subalternante de la Pedagogía, esta vez, la Sociología y reconociendo al respecto el nudo crítico de su exposición en todos sus escritos: el hombre como parte de la sociedad.

Según nuestra interpretación de su propuesta socio-educativa, se pueden distinguir tres etapas en el pensamiento del autor: primero, un periodo fenoménico, descriptivo y un tanto pesimista que se observa en los escritos de su juventud; segundo, una etapa en la que sistematiza y elabora su planteo sociológico y; tercero, una etapa en que evidencia su inquietud por las temáticas vinculadas con el ambiente educativo.

También es relevante, en este capítulo, el problema de las religaciones y el ambiente como elementos que posibilitan la perfectibilidad y sustentan, además, la educabilidad. Asimismo, a fin de problematizar y avanzar en nuestra interpretación del autor, es posible analizar, por un lado, el vínculo pedagógico, en cuanto establece una relación social entre educando-educador y, por otro lado, su principal contrincante, esto es, la pedagogía de tinte marxista representada por su principal exponente en Latinoamérica: Paulo Freire.

A partir de la interpretación hermenéutica, en línea con nuestras hipótesis, intentamos descubrir el aporte original de su planteo educativo, aunque, ahora, desde una perspectiva sociológica.

En términos estructurales, este capítulo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, la Sociología como ciencia subalternante de la Pedagogía; en segundo lugar, las referidas etapas de su planteo sociológico-educativo; en tercer y

último lugar, aspectos críticos de su pensamiento sociológico-educativo: el vínculo pedagógico y el marxismo de Paulo Freire.

Comenzamos exponiendo, brevemente, la relación entre la Pedagogía y la Sociología.

1. Sociología como ciencia subalternante de la Pedagogía

No es común observar en la obra de un autor un análisis educativo que contemple sus bases en función de los distintos aspectos del ser humano. Como ya hemos señalado, Francisco Ruiz Sánchez posee esta virtud de analizar al hombre desde todas las perspectivas posibles; entre ellas, su dimensión social.

Si bien es verdad que el concepto boeciano de persona es completo en términos metafísicos, aparecen otros elementos constitutivos del hombre también importantes, como la sociabilidad que, en efecto, es un accidente propio del ser humano.

En tal sentido, una Pedagogía que no contemple este aspecto relevante del ser humano resulta deficitaria. Como explica Pithod (1994) la socialidad es una dimensión humana necesaria para el pleno desarrollo del compuesto (cuerpo y alma), es decir, para el hombre. La socialidad –como Pithod la denomina– solo se halla en él, puesto que los grupos gregarios de animales no son grupos sociales

El análisis sociológico nos introduce, desde la naturaleza social del hombre, en sus particularidades y definiciones concretas, circunstanciales y contextuales, en las que se desarrolla el acontecer humano. La Pedagogía como disciplina rectora y normativa de la educación, no puede descuidar esta perspectiva de análisis; por el contrario, aunque difieran en sus supuestos antropológicos, todas las corrientes pedagógicas contemplan la necesidad de la sociedad en la tarea educativa y en las distintas, pequeñas y medianas, sociedades de las que el hombre es parte. En efecto:

como el hombre no vive aislado, encerrado en sí mismo, yuxtapuesto y superpuesto a otros, sino que vive en relaciones (sociedad) y éstas también están ordenadas de un modo específico, pues se dan para conseguir bienes que el hombre individualmente no puede conseguir y que necesita (bienes comunes); la Pedagogía, para poder

auxiliar al hombre, debe considerarlo en toda su realidad. Un ángulo de su realidad es que es un ser social y que vive en una sociedad política, lo cual es objeto de la Filosofía Social y Política. Debe entonces la Pedagogía tomar conclusiones de ella o de una ciencia subordinada, la Sociología (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 20).

Esto es, la Pedagogía –como punto de partida de su reflexión– toma prestadas las conclusiones de la Sociología y de la Política.

Respecto de la segunda, Ruiz Sánchez (1972b) señala que la Ciencia de la Educación –estimamos que se refiere a la Pedagogía, argumento consecuente con el título de este escrito¹³⁸– se relaciona con diversas ciencias que se encargan de aplicar supuestos antropológicos¹³⁹ y gnoseológicos, entre las que se cuenta la Política. Según expresa en *Esquema tentativo para una estructuración de la temática fundamental de la Pedagogía* (1973a), esta vincuación se fundamenta en la necesidad de “conocer las exigencias del Bien Común Político respecto de la educación; y los derechos y límites del Estado en el ejercicio de una política educativa” (p. 28).

En síntesis, la exigencia de entender al hombre desde todos los puntos de vistas posibles y su importancia para la educación, nos introduce en la necesidad de atender a la sociabilidad como su fundamento y a la educación como tarea personal y social para lograr el bien común de la sociedad.

En nuestro cometido de interpretar el pensamiento educativo desde una plataforma ahora sociológica, podemos establecer una suerte de etapas en el pensamiento del autor –no estrictamente cronológicas pero sí conceptuales– que abordaremos a continuación.

¹³⁸ A propósito, remitimos a las discusiones epistemológicas efectuadas en los capítulos 2, 3 y 4 sobre el tema.

¹³⁹ Para Segovia (2015), en seguimiento de Calderón Bouchet (1976), “las ciencias morales, entre ellas la política, dependen de la antropología: el político debe tener conocimiento del alma humana” (pp. 864-865).

2. Etapas de su planteo sociológico-educativo

Estas etapas, estimamos, responden a tres periodos del autor que distinguimos en nuestro análisis hermenéutico. Una primera etapa fenoménica, descriptiva y un tanto pesimista que se observa –principalmente– en los escritos de su juventud. Una segunda etapa, en la que puede establecerse la sistematización y elaboración conceptual de su planteo sociológico, según se advierte, entre otros textos, en *Fundamentos y fines de la educación* (1978a, 1981b, 2003). Por último, una tercera etapa que, a nuestro entender, refleja su inquietud por las temáticas vinculadas con el ambiente educativo.

2.1. Primera etapa: descripción fenoménica

En esta etapa del pensamiento sociológico-educativo de Ruiz Sánchez se inscriben, especialmente, dos de sus escritos juveniles: *Migajas antropológicas* (1958) y *El fracaso de la educación moderna* (1959). Por su tono narrativo, sobreabundan aspectos descriptivos en un estilo preciso, específico y minucioso. Su pluma es cortante, concreta, sin rodeos y caracterizada por oraciones cortas con profusa adjetivación.

Así, en clave antropológico-social desde esta perspectiva fenoménica denunciaba:

El hombre actual se nos muestra intensamente agitado. Vive en una actividad asombrosa; llena de problemas que se atropellan y se complican sin interrupción. Todos tienen problemas. Y en gran número (...) Y se apoderan del hombre que sólo vive para ellos (...). Rodean al hombre; y lo invitan a decidirse. Lo cercan. Lo presionan.

Así vive el hombre moderno. Cercado y presionado por una apretada red de solicitudes (Ruiz Sánchez, 1958, p. 1).

Este parece ser uno de los dramas del hombre actual en su relación con el entorno, un entorno que todo el tiempo lo solicita y parece atentar contra su unidad interna:

para pensar habría que tener valor. El valor necesario para dejar de ser multitud (...).

Pareciera contradictorio. Multitud de problemas... Vaciedad de humanidad. Y sin embargo, nada más verdadero. ¡Pobre hombre moderno! Está absorbido por las cosas externas.

Vive para afuera, enajenado, entregado a lo que lo circunda; sin poder controlar esa entrega (Ruiz Sánchez, 1958, p. 1).

Esta radiografía del hombre contemporáneo –¡hace más de 50 años!– muestra el afuera como una especie de lobo que intenta devorar al hombre. El entorno, en estos escritos, revela su aspecto disgregador y cruel con respecto a lo que el hombre es. De allí que, desde nuestra interpretación, hemos caracterizado esta etapa como “fenoménica”. Lo que “aparece” hace patente una relación negativa del hombre con su entorno, con el mundo exterior (trabajo, amigos, problemas, urgencias, medios de comunicación, apetencias, etc.), que lo rodea y lo “solicita”:

Es un hombre vacío de humanidad. Solo es apariencia. Superficie que habla, ríe, discute, se enoja, llora, teme, corre y vota. Pero sin dirección interior. Su conciencia, deformada, ha quedado reducida al reflejo de alguna opinión que lo ha impresionado. Porque vive de impresiones (...).

Es el hombre-corteza. Ni siquiera le queda el recurso estimulante de saber. Saber que viaja hacia Dios. Y que es Su Imagen (...).

Ni siquiera le queda el recurso de volcarse a la comunidad, para entregarle lo mejor de su ser. No. La comunidad es hostil. Además, para esa entrega tendría antes que ser (...). Vive, pero no su humanidad. Vive la vida de su corteza, en contacto con su ambiente (Ruiz Sánchez, 1958, p. 1)¹⁴⁰.

Los medios de comunicación forman parte de dicho entorno negativo:

Como algunas amas de casa: ya no cocinan. Todo viene en lata. No hay tiempo. La vida: afuera. También los pensamientos ya vienen hechos. Y la solución de los problemas (...). La radio, la prensa, un libro, un anuncio, le dicen claramente cómo debe obrar. O la mayoría... ¿No dicen que la mayoría tiene razón?

Este es el hombre. El llamado hombre masa. Caballo de tropilla, sin otra dirección que la que le imponen las circunstancias. Y la opinión pública (Ruiz Sánchez, 1958, pp. 1-2).

¹⁴⁰ Se han dejado algunas mayúsculas que utiliza el autor en su original.

Un año después de *Migajas antropológicas* (1958), escribe unas líneas en *El fracaso de la educación moderna* (1959) que evidencian los primeros indicios de su teoría perfectiva, aunque desde el mismo tono negativo. Allí refiere:

Hay más signos del tremendo fracaso de la educación moderna.

La multitud de los hombres dislocados de los órdenes comunitarios en los que se inscribe su naturaleza: familia, gremio, sociedad política, Iglesia, etc. Que no viven esa inserción, dadora de perfección. Y el derrumbe de esos órdenes objetivos, marca el derrumbe de sus posibilidades de plenitud (Ruiz Sánchez, 1959, p. 2).

También en este texto, analiza y enumera los signos del fracaso de la educación moderna. En este sentido, advierte que uno de ellos es el desquiciamiento de los órdenes objetivos en los que está inserta la vida humana y la falta del marco educativo que ellos significan. Aquí van apareciendo los primeros indicios de su sistematización sobre los fundamentos sociales de la educación:

Porque el hombre es social por esencia. Y ha de trascender su individualidad con sus actos. Lleva incardinada la necesidad de completarse. Y la imposibilidad de hacerlo solo. Ha de volcarse a la consecución de bienes comunes, con un esfuerzo compartido (Ruiz Sánchez, 1959, p. 2).

En suma, el panorama descriptivo –ciertamente minucioso– que hace Ruiz Sánchez en esta primera etapa *fenoménica* no es alentador; este prototipo de hombre que se describe en relación con el mundo, entorno, sociedad, ambiente, etc., está transido de influencias deformadoras que no lo dejan ser quien es. Vale destacar que ya se observa aquí su preocupación por el tema del ambiente y sus influencias, según analizaremos luego.

2.2. Segunda etapa: sistematización y elaboración de su planteo sociológico-educativo

Esta segunda etapa, que hemos denominado de sistematización y elaboración de su pensamiento sociológico-educativo, nos remite a los aspectos vertebradores de su propuesta en tal sentido. En nuestra interpretación hermenéutica

hemos podido apreciar que estos conceptos responden a: el hombre como parte de la sociedad, los órdenes comunitarios objetivos y el tema de las religaciones.

Las obras en las que encuadramos esta etapa son: Bien común político y educación (1960a), Acerca de la educabilidad (1972a), Pedagogía (1972b), Esquema tentativo para una estructuración de la temática fundamental de la Pedagogía (1973a), Los fines de la educación (1973b), Fundamentos y fines de la educación (1978a, 1981b, 2003), Introducción a los fundamentos antropológicos de la educación (1978b) y El concepto de la educación integral (s/f). A continuación, abordaremos el análisis de los tres aspectos medulares referidos sobre los fundamentos sociales de la educación en el autor.

2.2.1. Hombre como todo y parte del todo moral que es la sociedad

El hombre, un todo en tanto persona, es también “parte” de la sociedad, o mejor, de las sociedades (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 201). Esta comprensión del hombre como parte, aclaramos, corresponde a una interpretación analítica, porque en la realidad ambas dimensiones aparecen unidas.

Los primeros lineamientos del autor nos remontan a Pedagogía (1972b) y a Esquema tentativo para una estructuración de la temática fundamental de la Pedagogía (1973a), aunque recién en Fundamentos y fines de la educación (1978a), la obra de su madurez, su pensamiento adquiere una mayor configuración.

Desde un planteo lógico, Ruiz Sánchez (1978a) explica los tipos de *todos*; así distingue el todo físico (físico-esencial, como un perro, árbol, una persona, etc.) del todo lógico (que posee existencia solo mental, como un concepto) y del todo moral “cuyas partes son reales, constituyendo cada una un todo físico, pero que están relacionadas entre sí en función de un fin que sólo puede ser conseguido por la buena ordenación hacia él, y entre las partes, para lograrlo” (p. 202)¹⁴¹.

En este último sentido, esto es, como todo moral, nuestro autor (1978a; 1978b) sigue a Jolivet (1949), entre otros autores. Señala que el hombre es parte de diversos todos morales, como, por ejemplo: una familia, un club, una escuela, la nación argentina, etc., pues los miembros de estas sociedades tienen un fin y ordenan sus conductas entre sí en función de su consecución. Como asegura Jolivet

¹⁴¹ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

en otro lugar (1989), se dice todo moral a “aquel cuyas partes, actualmente distintas y separadas, están unidas por el lazo moral de un mismo fin” (p. 178).

Estas apreciaciones parecen tener su último fundamento en el pensamiento aristotélico-tomista. En el inicio del *Comentario a la Ética a Nicómaco* Tomás de Aquino (Lección I) plantea que hay un doble orden:

Uno según se hallan las partes de un todo o de un conjunto entre sí, como las partes de una casa están ordenadas unas a otras. Otro es el orden de las cosas respecto del fin, y este orden es más principal que el primero. Porque como dice el filósofo en la *Metafísica*, en el ejército en el orden de sus partes entre sí es por el orden de todo el ejército al jefe¹⁴².

Por su parte, desde el punto de vista fenoménico expresa Ruiz Sánchez (1978a): “soy –o puedo ser– parte, simultáneamente, de la Universidad, de un club, de una sociedad religiosa, de una asociación de profesores, de mi Patria, etc.” (p. 203). Es decir, ese todo que es el hombre, la persona, posee relaciones con distintas sociedades, las cuales se dicen tales por la comunicación de un fin en común que los vincula:

el hombre, a la vez que es un “todo” individual, se halla inscripto, simultáneamente, con su vida, en varias sociedades de las que es miembro. Por ende, está relacionado con los otros miembros, directa o indirectamente, y con el bien común de cada sociedad que da sentido a aquellas relaciones. Esto porque una “parte” en un todo, tiene –o debe tener– relaciones de congruencia con las otras partes (relación parte-parte) y en función del todo (relación parte-todo). Claro está que aquí se trata de partes dinámicas, con interioridad, libertad y trascendencia; de partes “morales” que son, a la vez, cada una, un todo sustancial individual (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 203).

Esta relación parte-todo remite también a la doctrina tomista. En efecto, en la *Suma contra los gentiles* y en la *Suma Teológica* hay varios lugares en los que el Aquinate refiere al bien común; expresa: “El bien del orden del universo es más noble que cualquier parte de él, porque cada una de ellas tiene por fin el bien del orden del todo” (*Suma Contra los Gentiles*, Libro I, c.70). Como señala Ruiz Sánchez (1978a),

¹⁴² Se han suprimido en la cita algunas cursivas que coloca el autor en el original.

siguiendo a Tomás de Aquino, “no puede darse el bien propio sin el bien común, sea de la familia, sea de la ciudad o la Patria” (*S. Teol. II-II q.47, a.10, ad2*).

En consecuencia: “El bien particular se ordena al bien común como a su fin, porque el ser de la parte es por el ser del todo; por eso, el bien del pueblo es más excelente que el bien de un solo hombre” (*Suma Contra los Gentiles*, Libro III, c.17)¹⁴³. En esta dirección, el bien común de la ciudad y el bien singular de una persona no difieren solamente según lo mucho o lo poco, sino según diferencia formal, como se distingue el todo y la parte (*S. Teol. II-II, q.58 a.7, ad 2.*). Son varios los textos en los que Tomás refiere a la relación de las partes con el todo: “Es evidente que las partes se ordenan en su totalidad a la perfección del todo; porque no es el todo para las partes, sino estas para él” (*Suma Contra los Gentiles*, Libro III, c.112). “La bondad de las partes hay que apreciarlas por relación al todo en función del todo. Por eso dice San Agustín en *III Confes.* que es deforme cualquier parte que no se armoniza con el todo” (*S. Teol. I-II, q.92, a.1, ad3*)¹⁴⁴.

Según Franceschi (1994), la nación como todo remite a que está organizada políticamente; precisa: “no nos referimos aquí a la nación considerada como objeto de observación, en su estado estático, sino más bien considerada en su estado dinámico, como una realidad práctica” (p. 416).

Por otra parte, no solo se establecen relaciones entre las personas, sino, además, de estas con las cosas (Ruiz Sánchez, 1978a, pp. 205-206), cuestión que nuestro autor también contempla, como ya se observó en el capítulo cinco con respecto al dinamismo *ad extra* al cual tiende el hombre. Cabe mencionar que hay otros tipos de relaciones sociales que no participan del bien común en sí mismas, es decir, no todo tipo de relación social se ordena hacia un fin directamente.

Desde un análisis más profundo, intentando llegar hasta la médula del problema, Ruiz Sánchez se esmera en demostrar la necesidad y posibilidad de la sociedad, esto es, cuál es el fundamento último de la vida social. Al respecto argumenta que:

es indudable que la vida en sociedad significa la posibilidad de superación de la indigencia y la inhabilidad con que se nace –supuesta

¹⁴³ Se han suprimido en la cita las cursivas que coloca el autor en el original.

¹⁴⁴ Se han suprimido en la cita algunas cursivas que coloca el autor en el original.

la indeterminación de la naturaleza humana— por el encuentro con bienes para los cuales esa naturaleza está conmensurada en su estructura, a los que necesita y busca —de allí su dinamismo— apeteciéndolos como a aquello que la completa, perfecciona, plenifica, como aquello para lo que está hecha (Ruiz Sánchez, 1978a, pp. 206-207)¹⁴⁵.

Nuevamente aparece la falibilidad, expresada en términos de indigencia, inhabilidad e indeterminación. Por otra parte, el término encuentro —que estudiamos a propósito del hecho educativo en el capítulo tres— se caracteriza como el puente entre lo que no tiene el hombre y lo que es subsanado con la ayuda social.

Asimismo, el autor asume que la naturaleza del hombre exige la complementación de su esfuerzo con los otros para alcanzar su perfección (Ruiz Sánchez, 1962b, p. 68): “hay determinados bienes que el hombre necesita y no pueden ser conseguidos por su solo esfuerzo sino que tiene que superar su limitación tejiendo su esfuerzo con el esfuerzo de otros” (Ruiz Sánchez, 1973a, p. 55). La descripción que hace el autor de bienes que la naturaleza busca, apetece, necesita, etc., nos remite, además, al concepto de perfectibilidad y la superación de la falibilidad.

En otras palabras, demuestra que el fundamento natural de la vida en sociedad es:

por un lado la necesidad (indigencia) de bienes que no se tienen pero que son exigidos, indispensables, para una naturaleza que los busca y que viene estructuralmente preparada para encontrarlos pero es inicialmente inhábil para lograrlo. Por otro lado, la posibilidad de respuesta, por la inteligencia y la voluntad de otros, y, más tarde, por las propias (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 207)¹⁴⁶.

Este es, sin lugar a dudas, el cimiento del tejido social en el autor. En todos los casos se manifiesta el sentido perfectivo del que está impregnado su propuesta educativa. No obstante, cabe preguntarnos cómo entra en juego el concepto de educación al respecto:

¹⁴⁵ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

¹⁴⁶ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

Si la sociedad tiene un sentido naturalmente perfectivo en cuanto ayuda a conseguir bienes individuales y comunes, la educación, como acto de auxilio para que el hombre logre la capacidad –no innata– de autoconducirse libre y rectamente hacia aquellos bienes (...) resulta ser un **hecho social-cultural** enderezado, no sólo a superar la ignorancia y posibilidad de errar, sino también **a adquirir todos aquellos aspectos cualitativos** que la naturaleza humana reclama para poder ser autoconduccionada, arquitecta de la propia calidad humana que resulta de la conducta de cada uno y de los bienes a que apunta (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 209)¹⁴⁷.

Así, la sociabilidad como actitud intrínseca para vincularse con otros en orden a un fin intencional funda, por tanto, la posibilidad de educación (1972b, 1978b). Es esta visión acerca del hombre como parte y todo de la sociedad la que establece el punto de partida del pensamiento sociológico-educativo en la propuesta del profesor Francisco Ruiz Sánchez.

2.2.2. Ordenamientos comunitarios objetivos

En *Bien común político y educación* (1960a), muestra que la vida del hombre se desenvuelve inscripta en diversos órdenes objetivos de los que es parte. Entre los órdenes objetivos comunitarios, Ruiz Sánchez se detiene particularmente en dos a lo largo de sus obras: la familia y la sociedad política. Refiere al respecto: “La pertenencia por naturaleza a cada uno de estos órdenes, lo inclina al bien común correspondiente. Porque en la perfección del todo halla su perfección la parte” (1960a, p. 34). En *El concepto de la educación integral* (s/f) considera varios tipos de bienes perfectivos, como son: el bien común familiar, profesional, político y divino.

Con respecto a la familia, nuestro autor (1978a) reafirma el carácter estructural, tanto del hombre como de la mujer, ordenado al encuentro entre ambos, a su complementación y denomina al matrimonio como primera sociedad en donde se da un complemento biológico-sensitivo-espiritual. En este sentido, anota algunos aspectos consecuentes como son: la ordenación del hombre y la mujer hacia los hijos, y las diferentes relaciones que implican conductas y dimensiones entre estas personas (conyugal, maternal, filial, fraternal, etc.), con las cosas, con los bienes, entre otros. Los ilustra, por ejemplo, con el nacimiento del hijo y los cuidados que conlleva que no se limitan solo a las necesidades físicas. De aquí deriva la importante

¹⁴⁷ Se han respetado en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

consideración de la familia como una especie de “segunda gestación”, en continuidad con lo que expresaba el Aquinate como promoción y conducción de la prole, que interpreta luego Millán Puelles (1963).

La dimensión educativa en la familia no solo se expresa entre los padres para con los hijos. En efecto, el autor resalta el influjo intencionalmente perfectivo entre los esposos, el cual “es también educación de los cónyuges en tanto que tales (...) y esta ‘educación conyugal’ supone el necesario proceso de autoeducación de cada uno, subordinado a la consecución del bien del otro y del bien común familiar” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 214)¹⁴⁸.

La familia no solo debe velar por el bien de sus miembros, sino que, “supone la educación de otras dimensiones intrapersonales y relacionales respecto a las capacidades para conductas referidas a otros bienes individuales y a los comunes que trascienden el orden social-familiar” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 215). Es el entorno más cercano de sus miembros desde el cual se abren al mundo, al “afuera”, podríamos decir.

Por otra parte, también enfatiza la necesidad de unidad de criterios de los padres con respecto a la plenificación de los hijos, ya que recuerda que el matrimonio es una unidad moral, en donde hay un proceso de unificación de dos personas diferentes (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 214) con distintos tipos de crianzas, costumbres, contextos, hasta cultura, podríamos agregar. Todo esto nos remite a los padres como primeros educadores, esto es, con el deber de educar y de ejecutar los actos necesarios para lograrlo, con prioridad sobre cualquier otra institución y sociedad (Ruiz Sánchez, 1978a, pp. 215-216). De aquí se deriva el tema de la patria potestad de los hijos que la ley positiva debería reconocer por derecho natural.

A su vez, conviene tener presentes algunos presupuestos que nuestro autor expone y que integran la problemática pedagógica familiar (Ruiz Sánchez, 1978a):

- La educación de la inteligencia en cuanto la familia tiene peculiar importancia para la futura capacidad de autoconducción del hombre, “pues es en ella donde primero se deben –intencionalmente o no– los criterios que permitirán emitir juicios verdaderos y rectos acerca de cómo se ha de obrar en todos los órdenes” (Ruiz Sánchez, 1978a, p.

¹⁴⁸ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

216). Resalta la relevancia de la educación de la inteligencia tanto en el juicio especulativo como el práctico (práctico-factivo y práctico-moral). Es desde aquí donde se forma una óptica mental con la que se mira y encara la realidad (Ruiz Sánchez, 1978a, pp. 216-217), tema que retomaremos en función de los fines educativos.

- La educación de la voluntad para la adhesión a auténticos valores perfectivos, descubriendo esos bienes por medio del ejemplo, la corrección, la reflexión, la capacidad crítica y la formación de hábitos que enriquezcan a la voluntad con disciplina criteriosa (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 217).
- La educación de la afectividad que comienza por una regulación desde afuera, los padres, para ir encarnándose en el propio sujeto el ejercicio del juicio crítico (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 217).
- El dominio de sí y la libertad psíquica a través de lo señalado arriba (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 217).
- La educación moral, pues en el actuar diario, gracias a las influencias familiares, se va distinguiendo el bien del mal y se aprende a obrar en consecuencia:

[esto] trae aparejado, a la vez que la presencia social y mental de normas morales, la formación de una conciencia moral recta y verdadera, de hábitos perfectivos (virtudes), etc. Esto permite que el educando vaya aprendiendo, desde pequeño, cómo tiene que conducir su vida, en un orden de perfección, aunque, al comienzo no sepa por qué debe conducirla de tal o cual manera (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 218)¹⁴⁹.

También enfatiza un aspecto de la educación familiar un tanto olvidado en nuestros días: la importancia de cultivar la dimensión familiar en el “otro”. En palabras textuales: “Existe, pues –o debe existir–, una *educación para la familia* que incluye la educación para la vida conyugal y la educación para la paternidad, expresiones más

¹⁴⁹ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

amplias y con más riqueza y sentido que la mal llamada *educación sexual*" (1978a, pp. 218-219)¹⁵⁰.

La explicitación de la trama argumentativa que sustenta aquella afirmación reclamaría distinciones que no pretendemos abordar en esta investigación. De todos modos, es claro que desde la plataforma de Ruiz Sánchez no sería posible un diálogo con las teorías que proponen la perspectiva de género u otro modelo de familia no basado en la unión del hombre y la mujer. El punto de partida, aunque sin salirnos de la discusión social, no puede ser otro que la misma naturaleza humana.

¿Cómo compatibilizar el "deber ser" con diversas circunstancias negativas en las que se desenvuelve el acontecer familiar?

El lector advertirá que estamos suponiendo que la vida del educando se halla insertada en una familia con sentido de perfección y con conciencia de sus deberes. El que, con frecuencia, no sucederá [sic] así en los hechos, no indica nada en contra de lo que decimos ni que estemos en la utopía, sino más bien que muchas familias –por fallas, justamente, de educación– o no tienen conciencia de sus deberes, o viven al margen de la vida moralmente perfecta, o las flaquezas humanas las han herido a tal punto que, simplemente, no hacen nada o lo suficiente para procurarla (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 218).

En tal sentido, nadie puede acusar al autor de ser ingenuo; su propuesta manifiesta coherencia y responde en todos los casos al orden perfectivo inscripto en la naturaleza humana, transida, agregamos, de falibilidad.

En síntesis, "la familia es la sociedad intencionalmente educadora, o lo que debe ser, por su propia naturaleza" (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 219). Desde este planteo, "toda otra institución educativa es subsidiaria de la familia. Esto vale principalmente para la escuela, agente institucional de origen histórico; agente instrumental en el orden de la causalidad eficiente" (1978a, pp. 221-222).

Además de la familia, un papel preponderante revela la comunidad política en su pensamiento educativo en cuanto "el educando es también 'parte' de otra sociedad natural, la comunidad política; y 'parte' de instituciones sociales intermedias" (1978a, p. 223). En tal sentido, se pregunta acerca de la necesidad y la posibilidad de la

¹⁵⁰ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

comunidad política (Ruiz Sánchez, 1978a). La necesidad parece fundarse en la naturaleza del hombre que se haya indigente respecto de bienes que trascienden al individuo:

Ni la mera agregación de individuos, ni la yuxtaposición de familias, aún cuando cada uno procurase para sí con todo su esfuerzo lo que necesita (...), podrían satisfacer las necesidades de bienes culturales, ni de aquéllos que son tales a la vez que condición de supervivencia, convivencia y perfección, como las condiciones económicas, el orden jurídico y la paz, etc. (1978a, p. 224).

La posibilidad de la comunidad política se fundamenta en la capacidad del hombre de ordenar su conducta, por su inteligencia práctica y su libertad, coordinándola con la de los otros hombres en función de bienes que no podría alcanzar por sí solo ni con su familia. De aquí se desprende la necesidad del auxilio perfecto. Una vez más, las categorías de falibilidad y perfectibilidad entrecruzan su pensamiento, en esta ocasión el socio-político.

El profesor mendocino hace, además, en *Fundamentos y fines de la educación* (1978a), un abordaje de las causas de la sociedad política que estimamos no es preciso profundizar según los objetivos propuestos en nuestra tesis. Sí conviene mencionar que dichas causas –como él mismo apunta– se explican desde *Sobre las causas del orden político* (1976)¹⁵¹ de Calderón Bouchet, texto que sigue la doctrina tomista. Según nuestro cometido, interesa subrayar el papel que reconoce en la ley dentro de la causa eficiente. En efecto, siguiendo al Aquinate (*S. Teol.* I-II. q.92, a.1), Ruiz Sánchez destaca su carácter de medio de heteroordenación política, que a modo de paradigma establece el orden de las conductas en la sociedad para conseguir el bien común¹⁵².

¹⁵¹ Una interpretación actual acerca de la obra de Calderón Bouchet la encontramos en Segovia (2015), el cual explica que de esta se pueden extraer tres corolarios: “El primero, es que la política no es un fenómeno, una superficie o corteza, una piel, sin arraigo en el hombre, sino un obrar humano enraizado en su naturaleza; y por lo tanto, una esencia. El segundo, es la imposibilidad de separar el problema político del ético (que a su vez, posee sustento metafísico), porque aquél sólo tiene respuesta en la consideración del orden de los fines. El tercero, que siendo la política praxis humana ordenada al bien humano, su ciencia es un saber práctico que discurre entre diversos niveles, unos más abstractos y otros más concretos, unos dotados de mayor certeza que otros, concluyendo en la praxis misma gobernada por la prudencia” (p. 866).

¹⁵² En esta dirección podemos decir que la ley posee un valor pedagógico.

La ley se constituye en un instrumento que favorece el desarrollo de hábitos perfectivos en los ciudadanos; este es el sentido educativo de la ley en el pensamiento de Ruiz Sánchez. La educación actualiza esa capacidad que lleva consigo el hombre de ordenarse al bien común.

Finalmente, en la educación, más precisamente en el hecho educativo, reconoce su carácter de relación social: “Es evidente que la apertura del educando al mensaje cualitativo del educador sólo es posible, subjetiva e intrínsecamente, por su condición de ser espiritual; y, objetivamente, **por la relación social**, por ende, por la relación sociopolítica” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 245)¹⁵³. De esta manera, reconoce el carácter social-perfectivo del hecho educativo.

2.2.3. Religaciones humanas

En *Fundamentos y fines de la educación* (1978a) desarrolla, a modo de notas antropológicas, el tema de las religaciones. En función de nuestros intereses analíticos hemos considerado oportuno trasponerlo al ámbito de los fundamentos sociales.

Parte de afirmar: “No está aislado, arrancado, sin vínculos, desasido, el hombre” (1978a, p. 180). Y, como es común en su pluma, ilustra la argumentación con ejemplos:

No lo estamos [solos]; ni usted, lector, ni yo; ni el granjero que a estas horas alimenta a sus animales; ni el marino que entrecierra sus ojos ante la movible, variable, monocromía de alta mar (...) ni aún el náufrago solitario (...).

Somos como un nudo de múltiples vínculos que nos ligan a un sinnúmero de cosas, personas, instituciones, etc. Y este hecho de “estar ligados” es, a veces, conocido para unos y para otros no; es un hecho que acontece, en algunas oportunidades, sin que intervenga nuestra voluntad, nuestro querer; y, en otras, es como el fruto de una decisión libre (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 180).

Nos recuerda las dependencias del hombre, ya sean biológicas/físicas, sensibles o intelectuales y de diversa índole –que aborda en otro lugar, como vimos en el desarrollo de las notas antropológicas del autor– que constituyen nuestro

¹⁵³ Las negritas corresponden al original del autor.

presente y nuestro pasado. Estas relaciones pueden ser, a su vez, naturales o sobrenaturales (Ruiz Sánchez, 1973a, p. 43). El hombre está religado a las personas, a cosas, a la naturaleza y –quiera o no– a Dios como primera causa.

En *Fundamentos y fines de la educación* (1978a, pp. 177-197) explica una por una las ligaciones, que aquí solo nos limitamos a señalar. En este sentido, el hombre se halla *ligado a*: los elementos químicos y leyes de la naturaleza; los objetos sensitivos: imágenes, recuerdos, etc.; los objetos de la inteligencia en relación con el conocimiento, la voluntad en vinculación con el querer y con los movimientos afectivos hacia objetos y personas (del pasado, presente y futuro); las personas e instituciones: sus relaciones sociales, la carga histórica de cada relación; la tierra (Patria) y un entorno geográfico ambiental; los contenidos humanos: ideas, criterios, estilos de vida, saberes empíricos y teóricos; las relaciones ético-naturales fundamento de los vínculos jurídicos positivos; Dios como causa necesaria de su ser, como causa eficiente en la línea de la participación, como fin (Bien Común Último trascendente) y como naturaleza divina por la Gracia.

Todas estas vinculaciones atraviesan la existencia humana: “Lo que ahora nos preocupa es mostrar que estas relaciones con otras personas, con cosas y con instituciones (...) son vínculos, que ligan a la vez que constituyen, de algún modo, la conformación singular de cada uno” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 183)¹⁵⁴. En definitiva, estas relaciones forman, en alguna medida, “nuestra realidad individual que, siendo sustantiva, es a la vez relacionada y relativa” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 183)¹⁵⁵.

Sostenido por las categorías clásicas de sustancia y accidente, repara en los accidentes relacionales del hombre y en su condición de estar sujeto a circunstancias variables que constituyen su historia personal y única; de allí la trama peculiar de sus relaciones. Estos vínculos entrañan conductas obligadas, de hacer o de no hacer, que se traducen en perfección o imperfección (Ruiz Sánchez, 1978a, pp. 190-191). Las diversas dimensiones humanas conforman en el hombre accidentes, relaciones que implican líneas de conductas. De este modo, se “abre la perspectiva de la educación de esas dimensiones” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 245).

La distinción que establece entre “ligación” y “religación” le permite argumentar que no se trata de cualquier vínculo o ligadura del hombre, sino de

¹⁵⁴ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

¹⁵⁵ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

aquellos en los que es causa, como agente libre, o que, siendo dados debe ratificar a través de una confirmación voluntaria (1978a, p. 193). De allí que se siga que:

la religación es cultura, esto es, naturaleza más (+) cultivo de ella por la inteligencia y la voluntad libre. Y en esa medida es también riqueza humana... o miseria. Esto último porque, como todo lo humano, incide lo que llamamos 'falibilidad' (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 195)¹⁵⁶.

En este sentido, las relaciones de un sujeto con cada uno de los 'todos' o sociedades de los que es miembro:

configuran verdaderas **dimensiones humanas concretas**, específicamente diferentes, por cuanto son dimensiones de cada uno edificadas sobre la relación real que existe entre él –sujeto– y el bien de cada sociedad (...). Estas relaciones, todas, integran concretamente a cada persona, como accidentes reales; y exigen, por tanto, ser plenificadas (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 223)¹⁵⁷.

Esto es, la religación tiene un sentido de búsqueda de perfección, de auxilio perfectivo, aunque ocurre –de hecho– que puede llevar consigo un sentido imperfectivo por la misma falibilidad.

La madurez se observa en quien "logra darse cuenta de que tiene mucho que aprender de otros, que tiene muchos auxilios que puede recibir" (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 36). El soberbio, por el contrario, cree que solo necesita de sí mismo, que la perfección se halla en él y no necesita de los demás y, en caso de hacerlo, persigue un fin utilitarista (inclusive vil).

En definitiva: "a la tarea de ayudarlo a dirigir sus actos, de modo que consiga los bienes que exige su naturaleza, se la llama educación" (Ruiz Sánchez, 1960a, p. 35). Esta habrá fracaso si "no consigue los bienes individuales y comunes jerárquicamente exigidos por su naturaleza" (Ruiz Sánchez, 1960a, p. 35); de allí, nuevamente, el carácter de auxilio de la tarea educativa.

¹⁵⁶ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

¹⁵⁷ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

En suma, junto con la inteligencia y la libertad, la sociabilidad es para el autor un accidente propio que funda la re-ordenabilidad en el hombre, como se dijo en el capítulo anterior. En efecto, cada persona ha de ordenar su naturaleza, de acuerdo con el orden que esta misma exige (Ruiz Sánchez, 1972a, p. 54). Es por esto que, cuando las asume libremente, sus ligaciones devienen re-ligaciones. En último término, la falibilidad funda la necesidad de la sociabilidad; la perfectibilidad, la posibilidad de salir al cruce con otros y con los distintos bienes.

Como hemos visto, centra su atención en el hombre como parte de la sociedad, o de distintas sociedades, y la exigencia de que estas se ordenen hacia el bien común, enfatizando dos figuras educativas por excelencia: el Estado y la familia. Desde esta perspectiva, tematiza las dimensiones relacionales del ser humano que instauran líneas de conducta perfectivas.

Su planteo educativo muestra varias aristas de importancia desde esta perspectiva sociológica y política, tales como: la del gobernante y las leyes, ya que aquel debe favorecer la perfectibilidad del hombre y el bien común y, en este sentido, es educativa su tarea; la de las sociedades intermedias que deben también promover el bien común y el de sus miembros, respetando su finalidad perfectiva; la de la familia como ambiente físico, psíquico y moral que permite el desarrollo y maduración perfectiva del sujeto y, por último, la de cada sujeto con sus religaciones propias y particulares, que demandan plenitud aunque no están libres de falibilidad.

El carácter perfectible de las vinculaciones da paso, de lleno, al tema de la libertad. Algunas religaciones nos vienen dadas, como el caso de la filial (nadie elige a sus padres); otras, el sujeto puede o no elegir las, como por ejemplo ser padre; pero al elegirlo, o serlo, no se es libre moralmente para ser “mal” padre porque su horizonte de perfección como persona lo impulsa al compromiso de ser mejor padre cada día. Este aspecto relacional perfectivo es constante y dinámico, tanto que a lo largo de su vida le exigirá al hombre elección y búsqueda de plenitud.

Por último, la reflexión educativa que refiere al gobernante no escapa a la propuesta del autor. En efecto, el Estado debe respetar la posibilidad práctica y real de los miembros hacia la trascendencia (Ruiz Sánchez, 1978a). El bien común político y el Bien común trascendente fundan ordenamientos distintos, pero “se exigen recíprocamente” (p. 248). Esto es, la propuesta del autor se formaliza en la perspectiva trascendental: “entre los mismos miembros de la misma comunidad política hay relaciones –dimensiones, conductas, ‘religaciones’– entrañadas en las

otras relaciones pero que se explican y tienen valor en cuanto se hallan en ellas en función de la consecución de Dios” (Ruiz Sánchez, 1978a, pp. 246-247)¹⁵⁸. En definitiva, la noción tomista de *participación* de los bienes (común e individuales) del Bien trascendente opera como telón de fondo.

2.3. Tercera etapa: su interés por el aspecto ambiental de la educación

En esta etapa no se hallan, en las fuentes escritas, registros mensurables que nos permitan ir más allá de lo que allí se expresa y, a su vez, el análisis del tema queda poco resuelto en el autor. Sin embargo, sabemos –por las entrevistas realizadas a sus familiares, su trayectoria académica y demás indicios– que se ocupó del aspecto ambiental de la educación, y de tal manera, que constituía el tópico de su tesis de doctorado.

Desde una suerte de recapitulación de lo ya abordado en la primera etapa, “descripción fenoménica”, se advierte una preocupación constante por el hombre actual, su desatino con respecto a bienes, inquietudes, ocupaciones, etc.; y el fracaso de la educación. En la segunda etapa, “sistematización y elaboración de su planteo sociológico-educativo”, consideramos que elabora un marco conceptual sobre: los fundamentos de la vida social del hombre, su condición de parte de todos sociales, los órdenes comunitarios (entre los que se detiene en el Estado y la familia) y las religaciones. En esta tercera etapa, a partir de las anteriores vislumbra el problema del ambiente con relación a la plenitud educativa.

Al respecto, nos parece claro que la cuestión del ambiente preocupaba al autor. Ejemplos sobran; el hombre: “Está absorbido por las cosas de afuera”, “vive tratando de satisfacer los apetitos que están en inmediata relación con lo que lo circundan” (Ruiz Sánchez, 1958, p. 1). No obstante, sus ideas acerca del ambiente educativo se encuentran con mayor presencia en *Pedagogía* (1972b) y *La contaminación de la educación* (1979), aunque hay ya indicios en *Acerca de la educabilidad* (1972a; 1981), *Esquema tentativo para una estructuración de la temática fundamental de la Pedagogía* (1973a) y en *Fundamentos y fines de la educación* (1978a; 1981; 2003).

¹⁵⁸ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

Por influencias ambientales en el autor entendemos todo aquello que desde el “afuera” puede entrar en el hombre moviéndolo en cualquiera de sus potencias; resaltamos las específicamente humanas (como el conocer y querer) y que, por lo tanto, intervienen en su libertad, ya sea como factores obstaculizadores o favorecedores de la plenitud humana. Si bien pareciera que se queda a mitad de camino, intentaremos explicar su planteo, que se halla en consonancia con todo su pensamiento.

La primera observación por resaltar es que Ruiz Sánchez (1979) alude a los factores extrínsecos que inciden en el hombre. “Cuando esos factores son intencionales, deliberados, se los llama agentes de la educación. Lo que quiere decir que hay otros que no son intencional o deliberadamente educativos pero que inciden sobre el sujeto” (Ruiz Sánchez, 1979, p. 267)¹⁵⁹. Esto es claro y manifiesto, es decir, cada sujeto es influenciado de modo distinto y “recibe”, aunque no pasivamente, las influencias del mundo exterior, del *ambiente*:

hay factores que actúan sin intencionalidad educativa pero con efectos directos e indirectos sobre la perfección del sujeto, como los que proceden de lo que se ha dado en llamar “el ambiente” en tanto “clima psíquico-moral” de las comunidades en que se vive (1979, p. 267).

“Clima psíquico-moral” representa la definición más formalizada del autor sobre el ambiente. Sin embargo, la resultante no es correlacional: personas que se crían en ambientes adversos muestran una predisposición admirable hacia al bien, mientras que otras con padres que les han prodigado un entorno y cuidados inigualables –tómese el término en todos los sentidos: físico, psíquico, moral, espiritual– manifiestan una predisposición adversa, carenciada. Si bien en lo que concierne a este tema no hay recetas, ni podría haberlas, sí se pueden formular algunas recomendaciones.

En este sentido, nuestro autor postula que la clave de una buena educación se halla en estos factores que inciden sobre el hombre, los cuales deberían colaborar con la naturaleza, esto es, en su línea de perfección. Ello significa “objetivamente,

¹⁵⁹ Se han suprimido en la cita las cursivas que coloca el autor en el original.

una aproximación a los bienes que la perfeccionan; y, subjetivamente, un enriquecimiento cualitativo de la persona” (Ruiz Sánchez, 1979, p. 267).

Algunas influencias advienen por elección del sujeto y otras por los factores externos o, bien, por ambas causas. En una primera etapa evolutiva se verifica una primacía de los influjos extrínsecos sobre la libertad; posteriormente, el juego entre aquellos influjos y la libertad (Ruiz Sánchez, 1979). Además, en cada sujeto se da esta combinación de un modo único por la particularísima comunicación que establece con el mundo (personas, instituciones, intereses, motivaciones) desde su libertad, comunicación que puede o no favorecer el desarrollo de sus características accidentales (acción, pasión, relación, etc.). Esto es: “Cada una de estas relaciones (y las acciones y pasiones concomitantes) van dejando huellas en el sujeto; calidades –buenas o malas– también constituyentes” (Ruiz Sánchez, 1979, p. 271)¹⁶⁰. Autores en psicología llaman a estas huellas *matrices de aprendizaje* (Quiroga, 2003).

Al profesor mendocino le preocupa fuertemente el “bombardeo” de influjos en los que “los objetivos valiosos (bienes) son sustituidos por otros con apariencia de bienes pero que son imperfectivos y que se traducen cualitativamente en la persona” (Ruiz Sánchez, 1979, p. 274). En otras palabras: “un sistema de valores (bienes) perfectivos, hacia los cuales el hombre se halla en tensión dinámica, es alterado y sustituido por otros que significan imperfección” (Ruiz Sánchez, 1979, p. 274). Refiere, entonces, fundamentalmente al concepto de ambiente como clima moral que condiciona la perfectibilidad y “reemplaza”, de alguna manera, el proceso deliberativo del ser humano¹⁶¹. Así, explica Ruiz Sánchez (1972b):

En la medida en que tengan valores que concuerden con lo que debemos ser, el contorno sería positivamente colaborador de los agentes educativos. Pero, si contiene elementos que provocan inclinaciones que diversifican al sujeto, lo enajenan, lo hacen vivir sin interioridad, las influencias del ambiente son perniciosas (p. 131).

Como ya se señalara, los medios de comunicación pueden ser particularmente perniciosos, “dicen claramente cómo [se] debe obrar” (Ruiz Sánchez,

¹⁶⁰ Se han suprimido en la cita las cursivas que coloca el autor en el original.

¹⁶¹ Entre nuestros contemporáneos es interesante la crítica que hace J. M. Barrio Maestre (2005) al actual contexto cultural de los educadores quienes, muchas veces, deben batallar contra el ambiente en el que se mueven.

1958, pp. 1-2), de donde se sigue el riesgo de la contaminación ambiental de la educación: “el ambiente ha sustituido a su razón. Y [al hombre] lo dirige” (Ruiz Sánchez, 1958, p. 2).

Según afirma en *Pedagogía* (1972b) el ambiente no es un agente educativo, pero es “el caldo de cultivo donde se realiza la educación” (p. 131); en ella interfieren diversos ambientes, con multiplicidad de elementos integrantes. Se produce, entonces, un fenómeno que Ruiz Sánchez denomina “transambientación”, esto es, unos ambientes ocupan otros propiciando la masificación: “Hay un bombardeo de recetas de vida y que dan por resultado mentalidades iguales. Se produce entonces la transculturación” (p. 131)¹⁶². En conclusión, transambientación y transculturación son las resultantes de tales influencias.

Estas influencias ambientales que desplazan la capacidad de un razonamiento profundo en el hombre van atravesando no solo la opinión pública, sino la capacidad subjetiva de distinción entre lo bueno y lo malo, lo que conviene y lo que no, etc. Hoy –seis décadas después de que el profesor mendocino delineara estas ideas– resulta más que interesante observar cómo una tónica relativista, por un lado, pero totalmente manipulada, por el otro, permea la opinión popular.

Un aspecto crítico que llama fuertemente la atención, es que Ruiz Sánchez no aluda al tema de la palabra o del lenguaje como medio o influencia educativa, su valor y el riesgo de su uso sofista. En nuestros días, la argumentación, aunque más de las veces débil, es manipulada desde la sensibilidad, conformando una influencia ambiental adversa a la plenitud humana. Así, por ejemplo, algunos autores que refieren al tema denuncian la manipulación del lenguaje (López Quintas, 2000) o, desde otra perspectiva, señalan que preguntarse por la verdad de las cosas es un hábito olvidado (Pieper, 1984).

Diluida la fundamentación metafísica, la brecha entre realidad y pensamiento se acentúa y se arriba a un relativismo que impregna el ambiente en el que se vive y se educa, y se va otorgando la libertad a estas influencias que presionan, deciden, impulsan y manejan según sus conveniencias. Las consecuencias de ello son la falta de unidad interior del sujeto (Ruiz Sánchez, 1973a) y la gestación inadvertida de una mentalidad, visión de mundo y conducta en masa. Como posible solución, nuestro autor alude al saneamiento ambiental para la eficacia de los factores educativos en

¹⁶² Se han suprimido en la cita las mayúsculas que coloca el autor en el original.

la familia y, más allá de la familia, a una política ambiental cuya responsabilidad recae en los gobernantes (Ruiz Sánchez, 1973a, p. 124).

Acerca del clima familiar explica (1978a) que el ambiente moral y psíquico en el cual se vive, el clima que se respira en el hogar, puede ser de paz y orden o tensión y desorden, de ejemplaridad positiva o negativa, de generosidad o egoísmo, etc. Este incide en los hijos y es asimilado parcial o totalmente por ellos. Sin embargo, la familia no vive aislada, convive, por ejemplo, en un vecindario y establece, además, otro tipo de relaciones con el entorno (club, escuela, grupo de pares y amistades, etc.). Por ende, pueden penetrar en el orden familiar valores y criterios ajenos a la familia. En sus clases nuestro autor advertía: “La familia tiene demasiadas ventanas”; hoy multiplicadas por las redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram, etc.). Cuando la familia se orienta hacia los valores perfectivos, entra en una especie de competencia con factores disgregadores de la persona.

En conclusión, es importante que el educando desarrolle una capacidad crítica valorativa, “lo que supone una plataforma de valoración para orientar concreta y perfectivamente la conducta. Los progenitores son los responsables de esa plataforma básica, fundamental, que sirve de referencia para los juicios de valor” (Ruiz Sánchez, 1978a, p, 220). Esta capacidad, como se verá más adelante, es uno de los fines de la educación, ordenada a vencer la deformación de la realidad y la vida despreocupada de su ímpetu perfectivo. De aquí que posteriormente nos refiramos también a la necesidad de una mentalidad adecuada. En efecto, los factores ambientales adversos llevan a conformar una visión del mundo masificada, con frecuencia errónea, volátil, insegura y homogénea en función de intereses foráneos (piénsese a modo de ejemplo en las publicidades comerciales que se reciben a diario). Esta visión del mundo masificada, “enlatada” y lista para consumir genera tendencias en el sujeto.

No obstante, nuestro autor deja sin resolver una serie de interrogantes que él mismo se formula (1972b): ¿Cómo se adentran en el sujeto estos factores ambientales?, ¿son controlables sus efectos según las exigencias perfectivas?, ¿en qué medida pueden ser modificados?, ¿es posible controlar estos factores ambientales sin desmedro de la libertad?, entre otros.

Sobre esta plataforma (las tres etapas de su pensamiento acerca de los fundamentos sociales de la educación), exponemos seguidamente algunos aspectos críticos.

3. Aspectos críticos de su pensamiento sociológico-educativo

En este apartado nos detendremos en algunos puntos críticos que surgen del análisis del corpus del autor considerando, como venimos haciendo, el aspecto fundamentativo que deviene de la sociología. Concretamente, aquí nos proponemos reflexionar, en primer lugar, sobre el vínculo pedagógico y cómo aparece este en su obra y, en segundo lugar, acerca de su contrincante figurado en el marxismo y en la persona del brasileño Paulo Freire.

3.1. Vínculo pedagógico

Ya hemos observado que el hombre –parte de las distintas sociedades– establece en sus vínculos sociales diversas relaciones que han de apuntar a satisfacer sus necesidades y su perfectibilidad en todas sus líneas de conducta, especialmente, en el desempeño responsable, en el Estado y la familia. Ruiz Sánchez, tratando el tema de la causa eficiente (1972b; 1973a), concede especial importancia a tres agentes: la familia, el Estado y la Iglesia. Como es de esperarse, los aborda desde su tradición educativa religiosa, como la encíclica *Divini Illius Magistri* (1929), aunque de modo implícito, según las categorías de análisis ya referidas.

La escuela –institución educativa “por excelencia” en nuestros días– no compone un núcleo temático fuerte en su pensamiento. Solo señala que es subsidiaria de la familia en cuanto “agente institucional de origen histórico; agente instrumental en el orden de la causalidad eficiente de la educación” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 221)¹⁶³ que actúa por delegación en forma contractual y, por ello, colabora con, o continúa, la obra educativa de la familia, la sociedad política y la Iglesia (Ruiz Sánchez, 1972b).

Más allá de lo desarrollado por el autor, la educación como “tarea”, esto es, como quehacer práctico, ha de ser contemplada. No efectúa al respecto un abordaje extenso. La figura del educador se halla ceñida a todo agente, en el orden de la causalidad eficiente segunda, que intencional o no intencionalmente, ayude al educando a tender a la plenitud humana, cuestión que aparece evidente en *Pedagogía* (1972b). En otro lugar afirma que es “causa eficiente auxiliar de la acción

¹⁶³ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

educativa” (Ruiz Sánchez, 1973a, p. 102). Distingue dos sentidos en los que se puede emplear la palabra *educador* (1973a; 1972b):

- En sentido amplio: es todo factor personal, institucional o ambiental que, con o sin intención, influye en el orden de la perfección del sujeto¹⁶⁴.
- En sentido estricto: es el factor personal que directa o indirectamente influye con actos, palabras, con su presencia –de manera intencional– para auxiliar a la persona en el orden a su plenitud.

En el plano práctico:

Actúa el educador, o bien de un modo empírico, o bien de un modo que tiene fundamentos más o menos científicos.

Desde otro punto de vista actúa de modo ocasional o bien de un modo sistemático, y a veces, ocasional y sistemáticamente, empírica y científicamente (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 109).

Esta tarea fundamentalmente práctica –esto es, que se realiza en el encuentro con el otro– exige una serie de condiciones (1972b):

- 1) El conocimiento de la naturaleza humana y los caracteres concretos del educando, esto es, con sus condicionamientos históricos, culturales, sociales, personales, ambientales e individuales.
- 2) El conocimiento claro y recto de los fines de la naturaleza humana y los medios para alcanzarlos.
- 3) La intencionalidad perfecta permanente del auxilio.
- 4) El conocimiento de los medios para promover efectivamente al sujeto.
- 5) El amor, como principal característica del educador.

Estas condiciones precisan el carácter pedagógico de su tarea, según los lineamientos propuestos a lo largo de todas sus obras: atender a las características

¹⁶⁴ En esta línea, como bien expresa nuestro autor, se encuentra el factor ambiental abordado más arriba.

particulares de cada educando, sin descuidar las exigencias de su naturaleza; como así también a los fines y los medios que, en cada uno, van a seleccionarse según el fin. En efecto, los medios se hallan subordinados a la finalidad educativa.

Refiriéndose a la quinta condición expresa (1972b): “Se trata del amor de donación, no de cualquier clase de amor; el amor en que el espíritu humano se proyecta a otra persona para beneficiarla; es un amor alterocéntrico (...) pues se quiere procurar el bien para el otro” (p. 109). Supone, entonces, una interpretación cercana a la línea contemporánea de la pedagogía de la alteridad (Ortega Ruiz, 2004).

Este darse al otro exige no solo un compromiso con aquel a quién se dona, sino también consigo mismo. En efecto, se requiere que el educador se ocupe de su propia plenitud (Ruiz Sánchez, 1972b) ya que nadie da lo que no tiene; su vida toda está llamada a ser testigo de esa plenitud:

ser educador significa mucho más que otras profesiones porque aquí estamos en la línea de la perfección del hombre (...).

De manera que este amor de donación implica como una exigencia, no sólo el vuelco sino que el educador esté recorriendo el camino de su propia plenitud, para hacer posible ese vuelco eficazmente (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 110).

Palabras realmente conmovedoras, en las que se observa la extrema coherencia de su planteo educativo. Donación de sí mismo que va acompañada de sacrificio y abnegación (Ruiz Sánchez, 1972b) y que sale al cruce del otro:

Cuando los hombres toman conciencia de la necesidad de auxilio en lo humano de que son menesterosos otros que van en camino de completar su humanidad; y toman conciencia de la posibilidad de salir al encuentro de su demanda, saben cómo hacerlo y quieren otorgar ese auxilio, surge la educación de educador; y la posibilidad intrínseca de la educación comienza a actualizarse (Ruiz Sánchez, 1972a, pp. 59-60).

Dignidad del educador que surge del sentido de su misión, que para el autor es eminentemente trascendente:

el educador es mano concreta de Dios que se dirige a una imagen y semejanza de Dios incompleta para tratar de que se complete esa imagen y semejanza; esa semejanza bosquejada tiene que ser una imagen completada, tiene que ser una pintura perfecta. El educador es la mano concreta que comienza a completarla a esta obra de arte que es cada uno (...) tiene que enseñarle a completarse a sí misma, porque el educando está llamado a autoconducirse (...) de ahí la gran responsabilidad de los educadores, porque su modo concreto de ser, mano concreta de Dios, se va a transferir al educando como pintor de sí mismo (Ruiz Sánchez, 1972b, pp. 110-111).

De aquí se desprende la magnitud de la tarea pedagógica por cuanto la razón última del acto de educar recae en la conformación de una imagen, a semejanza de lo Divino, que ha de plasmarse en el educando.

Como hemos visto, la figura del educador puede entenderse en dos sentidos: amplio y estricto. Desde este último se asume la tarea intencional y personal para con el educando. Sin embargo, el autor no profundiza en el vínculo educador-educando (en el “vínculo pedagógico”) ni en el maestro en tanto figura académica “escolar”; tampoco, en el método o recomendaciones en el orden práctico que posibiliten la plenitud dinámica, tema que referiremos en el capítulo diez.

Sí repara en el concepto de escuela –tal como expusimos arriba– y sus objetivos, que clasifica en *Pedagogía* (1972b) en generales y especiales. Entre los generales se encuentran, en primer lugar, los directos, que divide en *directos inmediatos* –e.g. la enseñanza dirigida a la inteligencia en el orden especulativo y práctico y la necesidad de ciertos supuestos (tales como la educación física, higiene, etc.)– y *directos mediatos* o educación integral que incluye la formación de hábitos y de la persona según su nivel educativo. En segundo lugar, se encuentran los objetivos indirectos que se refieren a la promoción cultural, moral, fáctica de la comunidad y la apertura a la relación real. Por último, los objetivos específicos refieren a la pedagogía diferencial que responden en el autor a la formación en una determinada dimensión (profesional, sacerdotal, etc.).

Más allá de la exposición de estos objetivos escolares hallamos una zona gris en la propuesta del autor. En este sentido, puede observarse como punto crítico un abordaje pobre, casi nulo, de la educación escolar en manos del educador profesional. La imagen pedagógica del maestro como tal, reuniendo el sentido moral

y escolar del término, no es relevante en su propuesta, aunque ciertamente alude a sus caracteres esenciales, como analizamos.

A diferencia de sus predecesores (Agustín de Hipona, Tomás de Aquino) y sus contemporáneos (García Vieyra, Caturelli, entre tantos más), Ruiz Sánchez no desarrolla un aporte significativo de la figura del maestro y otros temas relacionados, como la necesaria vinculación entre signo y enseñanza. Sin embargo, es dable rescatar la coherencia de su planteo y el “encuadre” de todos los aspectos que hacen a lo pedagógico en la figura del educador entendido en sentido amplio.

En suma, hemos tratado de analizar el vínculo pedagógico como una especial relación que, en términos sociales, configura esta interacción educador-educando. El educador es presentado como causa ejemplar de plenitud, hacia la cual debe tender por sí mismo el educando, completando su imagen reflejo de la divina.

3.2. Sus contendientes: el marxismo y Paulo Freire

Como hemos visto, la propuesta de Ruiz Sánchez considera al hombre como un todo –en sí mismo por el hecho de ser persona– y a la vez parte del todo moral como es la sociedad ordenada al bien común y parte de las pequeñas sociedades orientadas hacia los fines perfectivos de sus miembros. Luego, en el sentido social-educativo se opone, ciertamente, a dos extremos por él mismo declarados en *Fundamentos y fines de la educación* (1978a): el individualismo y el socialismo. También en otros escritos (1962b; 1972b) denuncia los totalitarismos como formas erróneas o parcializadas de entender al hombre.

Las teorías marxistas, en boga en aquel entonces, constituían una importante preocupación para nuestro autor¹⁶⁵. Así refiere en *Pedagogía* (1972b):

si no se tiene en cuenta que el hombre es una persona, nos encontramos entonces que para las concepciones marxistas el hombre sólo tiene realidad en la medida en que es parte de la sociedad. En las

¹⁶⁵ Vale recordar los hechos referidos (cfr. biografía) acerca de su persecución ideológica, narrados por sus familiares, y hasta por los medios de prensa escrita (Diario Los Andes) de la época.

concepciones marxistas socialistas, la realidad del hombre es la sociedad y el hombre sólo es parte (p. 46).

Para Ruiz Sánchez el hombre es parte de la sociedad, pero la relación entre persona y sociedad es subordinante; en efecto, los accidentes (como la sociabilidad en el hombre –accidente propio–) se sustentan en una sustancia: el hombre en su realidad personal.

Por ello, en todas las obras (avanzando en nuestra interpretación), podríamos identificar como cara ideológica opuesta del profesor mendocino, a Paulo Freire, quien lleva los postulados de las teorías marxistas al plano educativo y cuya influencia en Latinoamérica fue considerable en la contemporaneidad del autor y lo es aún en nuestros días.

Paulo Freire nació en Recife, Brasil, el 19 de setiembre de 1921. Es internacionalmente conocido por postular la “educación liberadora” en *La educación como práctica de la libertad* (2008 [1967]), *Pedagogía del oprimido* (2005 [1968]), *La naturaleza política de la educación* (1990 [1985]), entre otras publicaciones. Como bien explica Carlos Lasa (1996), el principio que estructura su sistema es la realidad como proceso, como un constante devenir; de este modo, el movimiento se constituye en la esencia de la realidad, negando el fundamento esencial de todo ser. En concordancia con este carácter dinámico de la realidad, la dialéctica se propone como método del que “se sigue el rechazo absoluto del concepto de verdad entendida como realidad inmutable (...). El nuevo concepto de verdad se vuelve contra toda pretensión de establecer parámetros absolutos” (Lasa, 1996, p. 45)¹⁶⁶. Este método se extiende a todos los órdenes; así, la dialéctica de la lucha de las clases sociales posibilita la educación liberadora, postulado omnipresente en sus obras, sobre todo en una de las más representativas de su pensamiento: la *Pedagogía del oprimido* (2005 [1968]).

La primacía de la praxis es otra de las características del pensamiento de Freire: “Habiendo negado el mundo de las esencias, la inteligencia humana queda huérfana de realidades a las cuales contemplar; de allí que la acción haya desplazado a la contemplación” (Lasa, 1996, p. 47)¹⁶⁷. Como señaláramos (cfr. *supra*:

¹⁶⁶ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

¹⁶⁷ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

Conclusiones sobre la propuesta antropológica del autor y derivaciones contemporáneas), esta primacía tiene su correlato en el principio de inmanencia formulado por Guillermo de Occam (Lasa, 1996), según el cual el pensamiento no puede conocer otra cosa que a sí mismo. Posteriormente Kant, heredero del pensamiento de Descartes, concibe al conocimiento como esencialmente activo, es decir que la acción del sujeto tiene origen en “su” pensamiento; no es pensamiento de “algo”, de la realidad; por ello, el hombre (no la realidad extramental) es su propio legislador. Esto es: “El logos como principio de lo real es reemplazado por la acción” (Lasa, 1996, p. 49)¹⁶⁸. En definitiva, en contraposición con el posicionamiento de Ruiz Sánchez, en la primacía de la praxis la razón elabora, construye “la realidad”¹⁶⁹, no la contempla ni la puede conocer.

En Freire, “todo lo real y, especialmente, la realidad social consiste en contradicción”¹⁷⁰ (Caturelli, 1977, p. 17). El hombre no se perfecciona por la búsqueda de una plenitud que lo mueve por ser tal –como en Ruiz Sánchez– sino por el interjuego de las contradicciones (Freire, 2005 [1968]). De estos supuestos se nutre la llamada *pedagogía crítica*, corriente en la que Freire se reconoce como uno de sus pioneros (Vázquez, 2012)¹⁷¹.

Como hemos visto, en estos preceptos que con frecuencia informan la escuela posmoderna, se niega la existencia de la naturaleza humana. En esta dirección, “el hombre no es algo dado sino una realidad a construir por medio de la acción” (Lasa, 1996, p. 54)¹⁷². No habrá, en este sentido, una fundamentación antropológica y social del hombre porque nada es permanente en él, se halla en constante dinamismo¹⁷³: sin una naturaleza humana con un basamento estático (aunque actualizada por ciertos aspectos dinámicos sobre la base del ser substancial-personal), se recurre al cambio constante. Por ello, la posibilidad de

¹⁶⁸ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

¹⁶⁹ “El acto de conocimiento comprende un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción” (Freire, 1975 [1970], p. 31).

¹⁷⁰ “Considero que el tema fundamental de nuestra época es el de la dominación **que supone su contrario**, el tema de la liberación, como objetivo que hay que alcanzar” (Freire, 1974, p. 34. Las negritas pertenecen al autor).

¹⁷¹ Desde la perspectiva crítica, según sostienen Giarelli y Chambliss (1991), la Filosofía de la Educación se enraíza en un análisis de las prácticas por las cuales las comunidades humanas mantienen, renuevan y extienden su existencia.

¹⁷² Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

¹⁷³ “(...) por la acción y en la acción, es como el hombre se construye en cuanto hombre” (Freire, 1974, p. 41).

apelar a fundamentos antropológicos, sociales o éticos de la educación queda truncada.

En consecuencia, la educación que propone Freire no se enmarca en el ámbito pedagógico, sino en el político (Lasa, 1996). En definitiva, el hombre es visto como parte de la maquinaria social en la que se entrecruzan opresores y oprimidos que necesitan liberarse, para instaurar así la revolución “liberadora”. En esta dialéctica, un ser personal no tiene sentido alguno porque se diluye en el engranaje político.

En *El hombre ¿actor o juguete de la historia?* (1978d)¹⁷⁴, Ruiz Sánchez ya indica algunos errores que implica entender al ser humano en tal sentido en referencia a la revolución marxista y al determinismo histórico. La revolución es:

ruptura de la religación ontológica con Dios, con todas las consecuencias ético-religiosas, una ruptura con todo lo humano y con todas sus dimensiones individuales y sociales, puesto que niega al hombre su individualidad substancial –principio de su permanencia– y su naturaleza espiritual, con lo que suprime su condición de persona; ruptura y negación que implican supresión de la libertad, de la tensión vital teleológica perfectiva hacia bienes y valores objetivos permanentes acordes con la naturaleza (...) por instaurar el cambio revolucionario permanente –lo único permanente es el cambio–, traiciona a la naturaleza no sólo en el nivel de las personas sino también de los pueblos; pretende romper con todo pasado, con toda cultura, con toda historia (1978d, p. 66)¹⁷⁵.

Asimismo, en *Un congreso católico con infiltración marxista* (1975), ponencia que presentara en Valparaíso¹⁷⁶, nuestro autor nos advierte la falaz percepción del sistema hegeliano en los postulados de “la escuela cristiana frente al desafío de un mundo en cambio”. En efecto: “se acepta el cambio como algo esencial” (Ruiz Sánchez, 1975, p. 2), se insiste en mostrar el cambio sin juicio crítico de lo que es

¹⁷⁴ Esta obra se subsume como una sección de *Fundamentos y fines de la educación* (1978a, pp. 155-176).

¹⁷⁵ Se han suprimido en la cita las cursivas que coloca el autor en el original.

¹⁷⁶ En razón del documento de la Confederación Interamericana de Educación Católica (C.I.E.C.) preparado por el Consorcio de Centros Educativos de la Iglesia de Lima (Perú) –con el título de Predocumento del XII Congreso Interamericano de Educación Católica– sobre el tema *La escuela cristiana frente al desafío de un mundo en cambio*.

bueno o malo, se insiste en la lucha social, se omite la referencia a documentos educativos que constituyen parte de la tradición eclesial y la necesidad de la Gracia como auxilio educativo, entre otros errores que destaca¹⁷⁷.

En otro lugar (1978a), al referirse al hombre como ser dependiente desmitifica el concepto de liberación: “Tiene sentido hablar de ‘liberación’ con respecto a los factores imperfectivos de una sociedad determinada, concreta, real, mas no en abstracto y universal” (p. 123)¹⁷⁸. En relación con la dependencia cultural, señala que las ideas freirianas proponen una etapa de “desalienación” que:

coincide con una de “concientización”, supuesto que el sujeto está “alienado” ¿por qué? Por la cultura que ha bebido anteriormente (...) de la que se lo quiere “liberar”.

La trampa (...) está en que, en aquello que llaman “concientización” va implícita una actitud dialéctica de oposición, ubicando al educando en una clase, de explotada, de lo que se “toma conciencia”, para adoptar una actitud revolucionaria (...) esa “inyección cultural” del esquema dialéctico, [es] hipócrita, además, porque está disfrazada de “liberación”, que hace al hombre dependiente sin que lo advierta (...) a modo de categoría mental con la que pretende conformar la realidad, categoría de la que será difícil que se “libere” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 126).

En suma, el enfoque crítico “reduce la filosofía de la educación a sociología y, por otra parte, es tributario de un modelo interpretativo fuertemente ideológico” (Vázquez, 2012, p. 32). La cuestión que está en juego es el tema del sentido de la educación dañada, pues su verdadero significado humanístico y social se halla al servicio de intereses ideológicos y políticos, privando al hombre de su horizonte de plenitud.

Hoy, este falaz sistema del cual los ya liberados no pueden “liberarse”, impregna todos los órdenes comunitarios: educación, derecho (leyes), cultura histórica, etc., estableciendo como opresor a aquel que no comparta este sistema circular. En este sentido, al Estado en materia educativa le cabe una función de

¹⁷⁷ En la segunda parte de la ponencia *Un congreso católico con infiltración marxista* (1975), expone los postulados de una verdadera educación católica considerando la naturaleza del ser humano, sus fines, su trascendencia y lo que implica, realmente, una educación y escuela católica según el mandato evangélico y no las teorías marxistas.

¹⁷⁸ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

subsidiaridad que debe estar coordinada con la de otros agentes (como ya dijimos en otro lugar), sobre todo con la familia, agente educativo primero y natural. Esto tiene implicancias muy importantes: concebir que “el hijo no lo es de la familia tanto como del Estado” (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 116) debilita el derecho de la patria potestad¹⁷⁹.

Otro tema que se torna problemático es la educación en materia de sexualidad en la que se arriba a una concepción socio-estatista porque el Estado constriñe fuertemente la libertad de ejercicio de los padres en temas comprometedores:

el Estado no puede ir más allá de lo que atañe a la dimensión social-política del hombre porque el hombre tiene otras dimensiones, y hay otros agentes educadores; de ahí que sus límites estén fijados por la acción educativa de los otros agentes educadores (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 120).

En suma, las temáticas abordadas por nuestro autor contribuyen a prevenirnos contra los abusos del sociologismo o determinismo social que identifica y denuncia. En la perspectiva sociologista, las categorías metafísicas, que para tantos suenan abstractas y lejanas, tales como la distinción entre sustancia y accidentes, se diluyen en cuanto el accidente “invade” a la sustancia y confina la parte al todo. Las teorías marxistas trasladadas al ámbito educativo impregnan todos los ámbitos sociales desacreditando el basamento real-metafísico sobre el cual podrían cimentarse los fundamentos educativos.

Al respecto, como queda demostrado, Ruiz Sánchez no solo elaboró una teoría acerca de dichos fundamentos sino que, además, se preocupó por argumentarlos, desmintiendo las ideas más controvertidas de su época, que aún se respiran.

¹⁷⁹ Según dispone el art. 638 del *Código Civil y Comercial de la Nación* (2014), la responsabilidad parental es el conjunto de deberes y derechos que corresponden a los progenitores sobre la persona y bienes del hijo, para su protección, desarrollo y formación integral mientras sea menor de edad y no se haya emancipado. El concepto de “patria potestad” cambia por el de “responsabilidad parental”, la obligación de los padres o responsables parentales (abuelos, tíos, etc.) cobra relevancia, mientras que parece quitarles autoridad a los padres para velar por el bien, entendido en sentido amplio, de los hijos. En el fondo, se postula que el concepto de patria potestad es obsoleto en cuanto parece que lleva ínsita la idea de los hijos como objeto de protección y no, según se sostiene ahora, como sujetos de derecho en desarrollo.

No obstante, a primera vista, pareciera que su obra revela un alto grado de abstracción, una paradójica falta de realismo, como si no tuviera los “pies en la tierra”. Por el contrario, enfatiza la necesidad de ver al hombre como ser situado, como el ser que es:

El hombre es un ser situado y concretamente diferenciado. Esto quiere decir que aunque nosotros hablemos en universal “el hombre”, “el hombre” no existe, lo que existe son este hombre y aquel hombre concretos, y el hombre tiene todas sus dimensiones, todo su dinamismo, todas sus relaciones muy concretas y diferentes a las de los otros hombres (...) su constitución concreta con sus caracteres personales en cada hombre es diferente (Ruiz Sánchez, 1972, p. 56).

Este planteo, como hemos visto, hace hincapié en el valor de las relaciones a nivel personal, es decir, no es un planteo educativo descarnado. En efecto, cada hombre asume sus relaciones propias y concretas.

Concluyendo con este capítulo, podemos afirmar que Ruiz Sánchez también fundamenta la tarea educativa en la realidad social e histórica del hombre. Esta conceptualización de la persona como parte del todo moral que es la sociedad, se nutre, una vez más, de su tradición tomista, aunque la refiere solo pocas veces de modo explícito.

Asimismo, a partir de nuestra hermenéutica hemos podido vislumbrar tres etapas en el desarrollo de su pensamiento sociológico-educativo: un primer período fenoménico signado por una mirada peyorativa del hombre y la sociedad; un segundo momento en el que tematiza las categorías medulares de su propuesta (el hombre como todo y parte del todo moral que es la sociedad, los ordenamientos comunitarios objetivos y las relaciones humanas); y, un tercer momento en el que reflexiona sobre la contaminación de los ambientes educativos.

Finalmente, analizamos algunos puntos críticos que surgen del análisis considerando, primero, el vínculo pedagógico y cómo aparece este en la obra del autor y, segundo, su posicionamiento respecto de la ideología de Paulo Freire.

En el capítulo que sigue abordaremos el tema central de la Filosofía de la educación: la fundamentación ética de la tarea pedagógica en relación con sus fines.

CAPÍTULO 8: FUNDAMENTACIÓN ÉTICA DE LA EDUCACIÓN Y FIN DE LA MISMA

El tercer pilar sobre el cual se asienta la concepción de educación en nuestro autor es la fundamentación ética. Si bien se observa con mayor claridad en *Fundamentos y fines de la educación* (1978a, 1981b, 2003), la preocupación por una fundamentación ética de la educación –en relación con el fin de la educación que propone– se percibe en casi todas sus obras. Como se verá, no es conveniente separar la fundamentación ética de los fines del hombre y de la educación. Por lo mismo, se advertirá que hemos desarrollado en este capítulo aspectos que conciernen a los fines de la educación, que también serán retomados en el siguiente. En esto rompemos el esquema de presentación de su obra más conocida en orden a nuestra interpretación hermenéutica.

Como en las temáticas previas, se parte del concepto de subalternación aplicado ahora a la relación entre la Ética y la Pedagogía. En segundo lugar, se refiere al problema moral de los actos humanos en Ruiz Sánchez. En tercer lugar, se alude a los hábitos perfectivos: las virtudes. En cuarto lugar, se analiza la relación de los fines del hombre con los fines de la educación en el autor. De allí se interpreta, en quinto lugar, el esquema de los fines de la educación, abordando, por un lado, la distinción entre fines universales y diferenciados de la educación y, por otro, cómo se presentan los primeros en el autor. Ya en sexto y último lugar, se indaga acerca del problema de la fundamentación moral de la educación en la actualidad.

El capítulo que presentamos tiene como objetivo analizar la fundamentación ética y los fines de la educación en las obras de Ruiz Sánchez, identificando los conceptos que retoma de su tradición de pensamiento y aquellos que podrían aportarle originalidad a su pensamiento educativo. Según los objetivos propuestos para este estudio, cobra importancia aquí analizar los fines de la educación y su relación con los fines del hombre y las diversas dimensiones que los conforman.

1. Ética como ciencia subalternante de la Pedagogía

El pensamiento educativo de nuestro autor, más precisamente el hecho educativo, se vincula desde otro ángulo –distinto de la Antropología y la Sociología– con la Ética, cuyo valor reside en la relación de los fines del hombre con los fines de la educación y la importancia de los hábitos y virtudes para la labor educativa.

Si bien en su pensamiento varias disciplinas se ven interrelacionadas desde las cuales se podría hacer una taxonomía de las Ciencias de la Educación¹⁸⁰, Antropología, Sociología y Ética son las que proporcionan los supuestos a partir de los cuales intenta fundamentar el hecho educativo.

Estimamos que la subalternación de la Pedagogía a la Ética se verifica en función de los principios¹⁸¹. Ruiz Sánchez (1972b) explica esta relación como sigue:

Los fines que el educador persigue están subordinados a los fines del hombre porque su fin es colocarlo en actitud para alcanzar sus fines [valgan las redundancias]. Y la ciencia que se ocupa de los fines del hombre y de lo que le conviene o no, es la Ética (p. 29).

Como se deja ver, la base metafísico-antropológica siempre está presente en su planteo¹⁸². El hombre es un ser moral porque primero es tal; aunque, es el “único” ser moral, por lo que “todo lo que hay en él de ‘humano’ incide en el carácter de ‘ser moral’.” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 253). Para el autor, la Ética es uno de los supuestos ncionales de la reflexión educativa (1973a). Esto porque, por un lado, los fines de la educación (objeto de estudio de la Pedagogía) se subordinan a los fines del hombre (objeto de la Ética); por otro, la ciencia que trata acerca del modo y reglas para la adquisición de las virtudes –la Pedagogía– dice necesaria relación con la que refiere a su necesidad, naturaleza y especificidad –la Ética– (Ruiz Sánchez, 1973a, p. 27).

¹⁸⁰ Con sus debidas distinciones.

¹⁸¹ Además de la subalternación en razón del fin y del sujeto.

¹⁸² A propósito de los fundamentos éticos de la educación expresa el autor en *Fundamentos y fines de la educación* (1978a): “Aquí también, como hicimos en otros temas, queremos partir de la **realidad** del hombre y su naturaleza y, desde aquélla, obtener las conclusiones teóricas y teórico-prácticas, tras el camino que significa la reflexión objetiva sobre esa realidad” (p. 253. El destacado en negrita corresponde al autor).

Sostiene Martínez García (2002) acerca de la vinculación entre la Ética y la Filosofía de la Educación (también Pedagogía para nosotros según las distinciones ya realizadas) que aquella es la ciencia de los actos voluntarios según su ordenación al bien, siendo la felicidad el máximo bien del hombre. En tal sentido la Filosofía de la Educación no se dirige a cualquier acto voluntario, sino hacia los del educador “por los que se ayuda al educando a crecer moralmente” (p. 34). En otras palabras:

La Ética trata, en efecto, de los actos voluntarios en su moralidad u ordenación al bien. La Filosofía de la educación lo hace, por el contrario, en su educabilidad u ordenación a satisfacer una determinada necesidad, la de llegar a ser capaz de obrar virtuosamente (Martínez García, 2002, p. 34)¹⁸³.

En consecuencia, el primer compromiso del educador profesional “es conseguir que su propia tarea sea un acto ético: debe actuar éticamente, como persona que se dirige a personas (...) ha de ser un acto personal bueno” (Cardona, 2001, p. 19). La moralidad no escapa a ninguno de los actos humanos, menos al educativo. En la recíproca relación de educador-educando se establece un vínculo ético; por ello, la tarea educativa como tarea moral implica esta relación en la que, educando y educador, se van realizando en el camino hacia la plenitud. Desvincular al hombre de sus fines, o en otras palabras de su razón de ser, implicaría renunciar a su posibilidad perfectiva.

En lo que respecta a la relación entre educación y escuela, Ruiz Sánchez subraya la importancia de la educación moral, trascendiendo todo intento de reducir el hecho educativo a lo meramente académico o escolar. Esto es así porque considera a la persona en todas sus dimensiones (sociales e individuales) y en sus actos. La definición de hombre como ser moral equivale a decir que es un ser que se conduce o que obra por un fin al que conoce y quiere, o que es dueño de sus actos (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 254). De esta manera, el término “conducta” remite a todas las actividades que *conduce* el sujeto de forma voluntaria, esto es, que llevan el “sello” específico de la inteligencia y la voluntad libre¹⁸⁴ (pues, hay actividades que

¹⁸³ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

¹⁸⁴ “Cada ser obra **lo que debe obrar**, según su naturaleza” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 255. El destacado en negrita corresponde al autor).

se dan sin la conducción del sujeto, como respirar¹⁸⁵). En consecuencia, “la Ética le ayuda al hombre prescribiendo normas que el hombre tiene que asumir libremente para que su conducta se ordene a los fines” (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 98), en todos los ámbitos en los que se desenvuelve su existencia.

Adentrándonos en el abordaje hermenéutico del autor, conviene ahora tratar el problema de los actos humanos.

2. Problema moral: los actos humanos en Ruiz Sánchez

Es en *Pedagogía* (1972b) y en *Fundamentos y fines de la educación* (1978a) donde aborda el problema de los actos humanos. En la primera fuente, desarrolla el tema en función del sujeto de la educación –esto es, en el marco de sus fundamentos antropológicos–, mientras que en la segunda –seis años después– lo hace dentro de los fundamentos éticos de la educación. El análisis del acto humano ayuda a considerar sus fallas y la posibilidad de superarlas mediante el auxilio educativo.

Como veremos en el transcurso del apartado, el pensamiento tomista (*S. Teol.* I-II, q.1-48) impregna toda su fundamentación ética, desde la concepción de fin, la distinción de los actos humanos, las influencias de las circunstancias y las pasiones, hasta llegar a las virtudes¹⁸⁶.

En primer lugar, es necesario distinguir “acto del hombre” de “acto humano”¹⁸⁷. Explica Ruiz Sánchez, siguiendo a Tomás de Aquino, que cuando aludimos a acto del hombre “estamos indicando un sujeto y una acción de ese sujeto” (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 53) como, por ejemplo, rascarnos la picazón, lo mismo lo puede hacer un animal y será “acto del perro”. Pero, cuando referimos a “acto humano”, se indica una cualificación en el acto, “es un acto que lleva la formalidad específica del hombre. El acto humano es el que procede de la voluntad dirigida por la inteligencia, o de la voluntad deliberada, como decían los antiguos” (*Ibíd*). Tomás

¹⁸⁵ Vale recordar aquí los modos de perfectibilidad de la que es parte el hombre.

¹⁸⁶ Se puede ampliar lo que aquí se expone a partir de la obra de Étienne Gilson (1951) *El tomismo*, o de Antonio Millán Puelles (2001) *Fundamentos de filosofía*, o bien de Mario Caponnetto (2017) *Santo Tomás de Aquino. Aproximaciones a su pensamiento*, entre tantos otros autores.

¹⁸⁷ Vale aclarar no es lo primero que distingue Ruiz Sánchez.

de Aquino lo define: “Llamamos (...) acciones propiamente humanas a las que proceden de una voluntad deliberada” (*S. Teol. I-II, q.1, a.1*)¹⁸⁸.

En el análisis de la conducta humana lo primero que señala Ruiz Sánchez (1972b, 1978a) es la representación del fin. Este fin, siguiendo al Aquinate, es conocido como tal y apetecible, con cierto valor que la inteligencia aprecia. “El fin es principio del obrar humano” y “es lo primero en la intención del agente” (*S. Teol. I-II, q.1, a.1*). Para nuestro autor: “Conducir implica conocer el fin y el (los) camino (s); querer el fin, y en función de éste, elegir el medio o una secuencia de medios” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 254)¹⁸⁹.

Los animales disponen de una especie de seguro que los hace actuar infaliblemente, es decir, operan siempre de acuerdo con las leyes de su naturaleza. El hombre, por el contrario, no cuenta con una garantía perfecta, es decir, su conducta no concuerda necesariamente con lo que debe ser, esto es, “según la relación entre su naturaleza y los bienes que la perfeccionan o, si se quiere, los fines a los que debe apuntar con aquella conducta” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 267)¹⁹⁰. Por ejemplo, el hecho de ser madre, no garantiza ser “buena madre”.¹⁹¹

Interesa remarcar que cada acto humano supone la ordenación implícita o explícita a bienes. La voluntad apetece un objeto que es juzgado como “bueno” por la inteligencia, “capaz de poner al sujeto en pos del objeto-fin visualizado y juzgado como bueno” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 258). Es aquí donde aparecen los componentes del acto humano que inciden en la perfectibilidad de la conducta y que para nuestro autor son susceptibles del auxilio educativo.

Sin tratar de agotar el tema, recurriremos al esquema del obrar humano. Destacamos a continuación solo algunos aspectos que Ruiz Sánchez remarca en *Pedagogía* (1972b).

¹⁸⁸ “(...) tanto el obrar como el obrar por un fin se deben a un principio intrínseco, estos movimientos y actos se llaman voluntarios; pues el término voluntario implica esto, que el movimiento y el acto se deben a la propia inclinación (..) en los actos del hombre se encuentra plenamente lo voluntario, porque él conoce perfectamente el fin de su obrar y se mueve a sí mismo” (*S. Teol. I-II, q.1, a.1*).

¹⁸⁹ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

¹⁹⁰ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

¹⁹¹ Como refiere nuestro autor en otro lugar: “El problema, pues, es esa posibilidad de que la conducta de hecho pueda discrepar o coincidir con la que debe el hombre ejecutar. Y es éste el único ser al que se le ocurre tal cosa” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 269).

La inteligencia conoce el fin e inmediatamente se produce una resonancia afectiva de agrado y desagrado. La inteligencia lo juzga como conveniente o no, es un juicio sobre la bondad del bien. Si lo juzga conveniente, busca los medios para conseguir tal fin. En esta dirección: “ese acto de la inteligencia por la cual va juzgando los medios en relación con el fin, en relación con los otros medios y en relación conmigo, en la terminología de Santo Tomás se denomina ‘concilium’. Es la deliberación” (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 52)¹⁹². Esta deliberación concluye y se decide “hacer tal cosa”, a este juzgar lo que es más conveniente hacer, se lo denomina juicio práctico.

Ahora bien, esta deliberación puede ser demasiado rápida y superficial, o prolongada porque el sujeto no ve claramente, o puede estar teñida por los afectos que la condicionan. Un papel importante juegan las circunstancias que afectan a los actos y a los posibles medios en su elección.

Al juicio práctico sigue la elección: “a ese acto de la voluntad que concluye con el acto de la inteligencia se llama elección” (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 52)¹⁹³. Luego, “la voluntad quiere lo señalado por el juicio-conclusión de la deliberación” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 261)¹⁹⁴. En la elección, señala nuestro autor, la voluntad libremente; para ello, se deben cumplir ciertas condiciones:

no hay libre arbitrio perfecto sin inteligencia que 1°) conozca; 2°) conozca sin error; 3°) juzgue los medios y las circunstancias en relación con el fin y de acuerdo a su valor objetivo. Es decir, sin “teñido” o coloreo o presentación especial de acuerdo a un afecto o inclinación subjetiva. Como no lo hay sin voluntad 1°) fuerte, que pueda adherir al juicio de la inteligencia; 2°) recta, es decir, no inclinada por otra pasión; y 3°) dominante, es decir, dueña, motor, causa activa eficiente, de un orden de los estados y movimientos afectivos (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 262)¹⁹⁵.

Así funda las necesidades y aspectos educables desde el punto de vista de la libertad. En efecto, no siempre el hombre conoce cuál es su fin o lo conoce sin error, juzga y elige los medios adecuados para el mismo, no siempre la voluntad tiene

¹⁹² Se han suprimido en la cita las mayúsculas que coloca el autor en el original.

¹⁹³ Se han suprimido en la cita las mayúsculas que coloca el autor en el original.

¹⁹⁴ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

¹⁹⁵ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

la fuerza para adherir a lo que la inteligencia le muestra –según referíamos en el capítulo seis en relación con la falibilidad–.

Por último, se pasa a la ejecución del acto. Con el “imperium” de la inteligencia la voluntad mueve a las potencias ejecutoras (“uso activo”) y las potencias ejecutoras son movidas por la voluntad (“uso pasivo”, porque estas obedecen a la voluntad). En suma: “Todos estos actos son correlativos, la inteligencia que guía, la voluntad que va empujando y las potencias que van obedeciendo” (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 53). Al llegar al fin o al objeto buscado, la inteligencia contempla –contemplación– y la voluntad goza –frucción–.

Esta lógica del desarrollo del acto humano no siempre funciona de esta manera. Puede acontecer que:

aquello que para la razón es conveniente y a la vez es agradable físicamente y es afectivamente agradable se refuerza la intención; en cambio puedo juzgar algo como conveniente y quererlo, pero desde el punto de vista afectivo es desagradable, lo juzgo como conveniente pero cuesta más ejecutar, la intención es más fría (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 53).

Está refiriendo, entonces, a la potencial interferencia de la afectividad en el acto humano: “En la deliberación la afectividad nos traiciona (...) está incidiendo en el juego de la voluntad en relación con la deliberación, y, por tanto, está incidiendo en el juicio práctico, en la elección” (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 53).

Como vimos, en este plano la falibilidad se explica por los movimientos afectivos que influyen en la inteligencia “coloreando” los objetos de las tendencias. Estas inclinaciones alimentadas por la imaginación y “justificadas” por la inteligencia pueden “servir” al objeto de la tendencia. En definitiva:

De todo esto se desprende la posibilidad de apetecer un bien aparente (por error de la inteligencia influida por los afectos); o un bien que sólo lo es parcialmente (...) un bien que aparece como tal –

deseable— al sujeto, pero que “objetivamente” es un mal (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 259)¹⁹⁶.

Los actos humanos (accidentes, en lenguaje filosófico) cualifican al hombre en la línea de la relación (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 264). Todo acto humano debe tender a la plenitud, fin propio de la educación. Nadie puede plenificarse con actos de suyo malos: “Mi carácter de sustancia singular, concreta, pues, está parcialmente configurada por cualificaciones que provienen de los objetos con los que entro en relación” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 265)¹⁹⁷.

El acto humano perfectivo tiende al cumplimiento de la norma moral que le impone cierto orden, expresión de la misma naturaleza humana. Aquí opera la conciencia moral, “un juicio de la inteligencia que surge de la comparación entre la norma moral —aún errada— y el acto concreto que ejecuté, o que estoy realizando, o que proyecto” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 272). La conciencia moral verdadera (esto es, que coincide con la norma objetiva), recta (que se ajusta a la propia razón) y cierta (que juzga con seguridad, sin miedo a equivocarse), favorece el acto humano perfectivo; por ello, se constituye, como veremos luego, en uno de los fines de la educación. Por su parte, el concepto de “orden” tendrá preponderancia en la concepción de educación del autor, ya que la *plenitud dinámica* remite al ordenamiento de la interioridad y de la conducta.

En conclusión, la tarea educativa intenta darle un sentido perfectivo a cada acto humano posibilitando un juicio objetivo, o lo más objetivo posible, de la inteligencia y un querer recto de la voluntad. En definitiva, se intenta que el hombre sea dueño de sus actos (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 254), meta que reclama el ejercicio de las virtudes.

Destacamos la importancia del análisis del proceso de los actos humanos que nuestro autor efectúa en sus distintas obras por su implicancia educativa, la que profundizaremos a continuación a partir del concepto de virtud.

¹⁹⁶ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

¹⁹⁷ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

3. Hábitos perfectivos: las virtudes

Si bien los hábitos perfectivos constituyen un concepto relevante para el autor, no presenta un tratamiento exhaustivo de la educación en virtudes, como se observa, por ejemplo, en Isaacs (2003). Refiere a ellas de modo breve en *Fundamentos y fines de la educación* (1978a), en *Pedagogía* (1972b) y en *Esquema tentativo para una estructuración de la temática fundamental de la pedagogía* (1973a). De todos modos, los fines de la educación que tematiza pueden interpretarse como un esquema expositivo hacia el logro de virtudes (según su fin sea total, parcial e inmediato) en orden a la ejecución de actos buenos.

Los hábitos operativos son disposiciones adquiridas y estables que cualifican a una potencia y le permiten ejecutar cierta especie de actos con facilidad y perfección (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 273). Distingue (1978a) las potencias determinadas *ad unum* (como la vista, el oído, la imaginación) de las no determinadas *ad unum* (inteligencia y voluntad).

No todos los actos y hábitos son perfectivos del hombre, ni las intenciones del agente que los realiza. “Los hábitos que, a la vez que facilitan una específica operación, perfeccionan al sujeto por el objeto de esta misma operación, se llaman virtudes, en sentido propio” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 274). Claro es que toma esta definición de su tradición tomista (*S. Teol. I-II*, q.55 a.1; q.56 a.3), lo que indica explícitamente en sus notas.

Como refiere Victorino Rodríguez Rodríguez (1993) en la introducción a las cuestiones 55 a 67 de la *Suma Teológica I-II*: “La virtud es moral y constitutivamente buena. En esto está por encima de las facultades, que son moralmente indiferentes de suyo. Por el hecho de que el hábito virtuoso está causado por el acto bueno e intrínsecamente ordenado a él” (p. 416).

El término virtud proviene del Latín *vis*, que significa fuerza. “Cuando ese modo de obrar, por decirlo así, se troquela en nuestra conducta y uno se habitúa, ya no es necesario el derroche inicial, y actuar según esa pauta requiere cada vez menos empeño” (Barrio Maestre, 2007, p. 18). Esto es, “una vez que está bien asentada, los actos congruentes con ella –el discurrir con cordura, o el actuar correctamente– surgen con naturalidad” (Barrio Maestre, 2007, p. 17), es decir, se forja como una

segunda naturaleza¹⁹⁸. La virtud –como decía Aristóteles (*Política*, Libro VIII, 1340a)– consiste en gozar rectamente.

La virtud humana importa en orden de la operación, de allí que diga el Aquinate que corresponde a un hábito operativo (*S. Teol.* I-II, q.55, a.2), que hace bueno al que la posee y a su obra (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, Libro II)¹⁹⁹, por lo que implica la perfección de la potencia (*S. Teol.* I-II, q.55, a.3)²⁰⁰. La cuestión 55 concluye con la definición de virtud como *hábito operativo bueno*.

Ruiz Sánchez, siguiendo a Tomás distingue, por un lado, los hábitos del intelecto práctico en el “obrar”, tales como la prudencia y la sindéresis, y las llamadas virtudes de las potencias apetitivas: justicia, fortaleza, templanza, etc. Por otro lado, los hábitos del intelecto especulativo –de los primeros principios, ciencia y sabiduría– y los del intelecto práctico en el orden del “hacer” como el arte (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 274). Así los hábitos de los primeros principios, de ciencia y de sabiduría perfeccionan el operar de la inteligencia desde el punto de vista especulativo, pero sin hacer bueno a su poseedor, como afirma siguiendo al Aquinate (*S. Teol.* I-II, q.66, a.3)²⁰¹. En cambio, la prudencia “cualifica la inteligencia para la recta y concreta elección de los actos desde el punto de vista de los bienes auténticamente perfectivos y, por tanto, de la plenitud del hombre” (Ruiz Sánchez, 1978a, pp. 275-276).

¹⁹⁸ Una ética realista se propone como tarea que la segunda naturaleza que es fruto del “obrar” secunde a la primera que es fruto del “ser” (*S. Teol.* I-II, q.78, a.2).

¹⁹⁹ Para ampliar el tema de la educación en Aristóteles recomendamos el libro de Carlos Gomez (2014) *Paideia. Un proceso educativo para las virtudes dianoéticas en el hombre según Aristóteles desde la Ética Nicomáquea*.

²⁰⁰ De aquí se sigue la distinción de las causas en la virtud como bien expone Tomás de Aquino (*S. Teol.* I-II, q.55, a.4): “Esta definición abarca perfectamente todo lo que es esencial a la virtud. Efectivamente, la definición perfecta de cada cosa se hace teniendo en cuenta todas sus causas; y la antedicha definición comprende todas las causas de la virtud”.

²⁰¹ “(...) la virtud se especifica por su objeto, según consta por lo dicho (q.54 a.2; q.60 a.1). Por tanto, absolutamente hablando, es más noble aquella virtud que tiene un objeto más noble. Pero es evidente que el objeto de la razón es más noble que el objeto del apetito, pues la razón aprehende las cosas en universal, mientras que el apetito tiende a las cosas en su ser particular. En consecuencia, absolutamente hablando, las virtudes intelectuales, que perfeccionan la razón, son más nobles que las virtudes morales, que perfeccionan el apetito.

Pero si se considera la virtud en orden al acto, entonces la virtud moral, que perfecciona el apetito, al que corresponde mover las demás potencias al acto, según se ha dicho anteriormente (q.9 a.1), es más noble. Y como la virtud se llama así por ser principio de algún acto, dado que es perfección de la potencia, se sigue también que la razón de virtud compete más a las virtudes morales que a las virtudes intelectuales, si bien las virtudes intelectuales son absolutamente hábitos más nobles”.

Las virtudes se clasifican en intelectuales y morales (Libro II de la *Ética* de Aristóteles) según la potencia en que inhieren: el entendimiento o razón en el caso de las primeras, la “parte apetitiva” en el caso de las segundas (S. *Teol.* I-II, q.56, a.5). Solo la prudencia es, al mismo tiempo, una virtud intelectual (porque reside y perfecciona al intelecto práctico) y una virtud moral (por la materia que regula: la moralidad de los actos humanos). En este último sentido, es “cierta rectitud de discreción en toda clase de actos y de materias” (S. *Teol.* I-II, q.61, a.4).

Nuestro autor (Ruiz Sánchez, 1978a) también refiere a las restantes virtudes cardinales²⁰²: justicia, templanza y fortaleza. La justicia es la voluntad firme y constante “de dar a cada uno lo suyo” (S. *Th.*, II-II, q. 58, a. 1); la fortaleza cualifica el apetito irascible en orden al bien arduo y difícil; la templanza, el apetito concupiscible que se dirige al bien deleitable²⁰³.

Aborda luego los hábitos artísticos; al respecto señala que “el acto artístico termina en una obra distinta de la del sujeto” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 276); sin embargo, como ya explicitáramos antes, significan algo bien hecho, no la perfección del hombre propiamente. Sorprende que nuestro autor no haya referido aquí al arte educativo, a la prudencia del educador, aunque lo hace en otro lugar –en *Posibilidad de considerar la educación como un arte* (1978c)–, como vimos en el capítulo tres de esta investigación.

El autor aclara (1978a) que, si hay objetos de una misma potencia específicamente diferentes, los actos y los hábitos serán también diferentes, como es el caso de una prudencia paternal, otra conyugal, otra política, etc.

En definitiva, siguiendo a Tomás de Aquino (S. *Teol.* I-II, q.56, a.3), especifica que la virtud es “un hábito que ‘hace bueno al que obra’; pues se trata de un hábito que confiere no solamente la aptitud para obrar sino también el recto uso de tal aptitud” (1978a, p. 275).

²⁰² La prudencia, la justicia, la fortaleza y la templanza se llaman virtudes cardinales (de cardo, que significa quicio o gozne), porque son la base que sostiene toda la vida moral y a la que se reducen las demás virtudes.

²⁰³ “(...) la justicia [es] cierta rectitud de alma por la que el hombre obra lo que debe en cualquier materia; la templanza, cierta disposición del alma que modera cualquier pasión u operación, para que no traspasen los límites debidos; la fortaleza, cierta disposición del alma por la que se afianza en lo que es conforme a la razón frente a cualquier ímpetu pasional o al cansancio de las operaciones” (S. *Teol.* I-II, q.61, a.4).

Como hemos visto, considera –aunque muy brevemente– la distinción de las virtudes que hace Tomás de Aquino a partir de Aristóteles (virtudes intelectuales²⁰⁴: la sabiduría, la ciencia y el entendimiento y virtudes morales²⁰⁵: prudencia, justicia, fortaleza y templanza). Sin embargo, no aborda las virtudes sobrenaturales (cfr. *S. Teol.* I-II, q.62), aunque su propuesta se abre a la educación cristiana (1978a, pp. 359-362).

El tema de las virtudes constituye para Francisco Ruiz Sánchez una especie de corolario de los fundamentos éticos de la educación. En su breve explicación hace una síntesis del esquema tomista, su tradición explícita (según nuestra hipótesis).

En resumen, este tema en sí mismo no ocupa un lugar relevante en su obra, aunque se entrevé su importancia en el tratamiento de los fines educativos, ya que por medio del orden estable (fin total de la educación subordinado a la plenitud dinámica) se verá habilitado el sujeto para el desarrollo o actualización de los hábitos perfectivos o virtudes. De allí que recree el concepto tomista de *status virtutis* en el de *plenitud dinámica*, como se verá posteriormente, otorgándole a la prudencia un papel preponderante. La virtud, en efecto, capacita e inclina para obrar bien; de allí la relevancia de la predisposición que conlleva el estado de plenitud en su carácter dinámico. A continuación, exponemos la relación entre los fines del hombre y los fines de la educación en la obra del profesor mendocino en concordancia con los objetivos delineados para esta investigación.

²⁰⁴ Al respecto aclara el Aquinate que: “como los hábitos intelectuales especulativos no perfeccionan ni conciernen en modo alguno a la parte apetitiva, sino tan sólo a la parte intelectual, pueden llamarse, ciertamente, virtudes en cuanto que confieren facultad para una buena operación, que es el conocimiento de la verdad (pues esto es la buena obra del entendimiento); pero no son virtudes en el segundo sentido, como si confiriesen usar bien de la potencia o del hábito. Pues porque uno tenga el hábito de la ciencia especulativa no está inclinado a usar de ella, sino que es capaz de conocer la verdad de aquellas cosas sobre que versa su ciencia, pero el usar de la ciencia adquirida depende de la moción de la voluntad. Y por eso la virtud que perfecciona la voluntad, como la caridad o la justicia, hace también que sea bueno el uso de estos hábitos especulativos (...)” (*S. Teol.* I-II, q.57, a.1).

²⁰⁵ Sobre esta distinción dice Santo Tomás: “para que el hombre obre bien se requiere no sólo que esté bien dispuesta la razón por el hábito de la virtud intelectual, sino que también esté bien dispuesta la facultad apetitiva por el hábito de la virtud moral. Por consiguiente, así como se distingue el apetito de la razón, así se distingue también la virtud moral de la virtud intelectual” (*S. Teol.* I-II, q. 58, a. 2).

4. Relación de los fines del hombre con los fines de la educación en el autor

Teniendo en cuenta la naturaleza humana –primer presupuesto de nuestro autor– trataremos de referirnos ahora al fin de la educación y su relación con los fines del hombre.

Al respecto, señala: “la determinación de los fines del hombre depende de la concepción antropológica y ética que se adopte” (Ruiz Sánchez, 1973b, p. 8; 1978a, p. 301). Sin lugar a dudas –desde su perspectiva–, la realidad asume su carácter definitorio en términos metafísicos, pues, como hemos visto antes, el concepto de naturaleza nuclea toda su propuesta.

Así pues, “la finalidad de la naturaleza humana, determinará también –por aquella vía de subordinación y supuesto qué y por qué se educa– la finalidad de la educación” (Ruiz Sánchez, 1973b, p. 1). En efecto, esta relación de subordinación supone que el fin de la educación debe adecuarse al fin del hombre.

Si bien no efectúa un abordaje profundo y extenso de los fines del hombre, en su desarrollo esquemático se advierte, nuevamente, la tradición tomista. Así señala, siguiendo a Maritain (1944) en las lecciones quinta y sexta del libro *Siete lecciones sobre el ser*, que “todo agente obra por causa de un fin”²⁰⁶ y, “la potencia se explica –está determinada, especificada– por el acto” (Ruiz Sánchez, 1973b, p. 2). Así, por ejemplo, el ojo está ordenado a la visión, el oído a escuchar, la articulación de la mano “está determinada por su fin: aprehender, asir [agarrar] objetos materiales” (Ruiz Sánchez, 1973b, p. 7).

El fin del hombre es un tema clásico porque nuclea una de las preguntas cruciales para el hombre. Ya Tomás de Aquino –y mucho antes Aristóteles– se preguntaba acerca de él. El Aquinate –siguiendo a Aristóteles en su *Física* (Libro II, c.9)– afirmaba: “el fin es principio del obrar humano (...) es propio del hombre el obrar siempre por un fin” (*S. Teol.* I-II, q.1, a.1). En efecto, el fin tiene razón de causa: “aunque es lo último en la ejecución, es lo primero en la intención del agente” (*S. Teol.* I-II, q.1, a.1).

La naturaleza humana posee una finalidad intrínseca; en efecto, los fines explican la estructura del hombre. Así pues, desde el mayor bien al menor, Ruiz

²⁰⁶ Como sostiene el mismo Aquinate: “Todo agente obra necesariamente por un fin” (*S. Teol.* I-II, q.1, a.2).

Sánchez expone, en *Los fines de la educación* (1973b) y en *Fundamentos y fines de la educación* (1978a), que los fines del hombre son: Dios (Bien común último trascendente), el bien político, el bien común familiar y el bien individual en sus diferentes concreciones. En nuestro autor estos fines incluyen dimensiones concretas: sociales frente a los fines comunes, familiar, frente al bien común familiar con sus respectivas dimensiones (conyugal, paternal, filiar, etc.), etc. Estas dimensiones, a su vez, establecen líneas de conducta relacionales, como se explicó en el capítulo anterior.

Si bien observamos una clasificación de estos bienes desde la tradición tomista, podemos afirmar que uno de los autores que marca este esquema en Ruiz Sánchez es Charles De Koninck con su obra *De la primacía del Bien Común. Contra los personalistas* (1952)²⁰⁷. Allí expone que Dios es el Bien Supremo del hombre, pero como bien común, no como bien privado. En efecto, como advierte Ossandón (1981) aludiendo a la obra de Charles De Koninck: “Como esta formalidad se da en todos los entes creados, todos tienen a Dios como su bien común y llegamos así a lo más profundo de la dignidad de la persona humana” (p. 72), y, en tal sentido agrega que la persona es una de las criaturas cuyo fin es someterse incondicionalmente al Bien Común Supremo del universo (Ossandón, 1981)²⁰⁸.

En la elaboración de los fines del hombre de Ruiz Sánchez, también se deja ver la influencia de otra de las obras de Charles De Koninck titulada *In defense of*

²⁰⁷ Al respecto de esta obra es interesante la apreciación de Palacios (2011): “El libro de Charles De Koninck es uno de los pocos escritos contemporáneos que me han hecho reflexionar con fruto. En él he encontrado trabajados con gran vigor tres puntos sobre manera importantes: primero, una noción del bien común más perfecta y elaborada que la de Maritain, y que permite combatir tanto al anarquismo como al totalitarismo sin necesidad de introducir en la concepción de la vida pública la distinción entre individuo y persona, de la que De Koninck no hace mención siquiera; segundo, la afirmación de que el bien común es superior al bien personal no sólo en toda sociedad humana, sino en el universo, y tercero, la certeza de que todo confluye hacia su perfección en Dios, bien común separado del universo. De esta suerte, la persona está siempre encuadrada en el bien común, que es el que asegura su dignidad; y la noción plenaria y fecunda de éste me permite hablar hoy de una concepción que ya no es, como la de Maritain y sus seguidores, comunitaria y personalista, sino pura y simplemente comunitaria” (p. 386).

²⁰⁸ “Ordinariamente este sometimiento al Bien Común Supremo pasa por la subordinación de la persona a otros bienes comunes inferiores pero que, en tanto que comunes, son superiores a los privados correspondientes. Así el hombre se somete al bien común familiar desde su nacimiento. Más tarde al bien común escolar, municipal, gremial, y finalmente al bien común de la sociedad política, el más alto entre los bienes comunes naturales, pero sin olvidar nunca que todos ellos están sometidos al Bien Común Supremo, a la causa final del universo total” (Ossandón, 1981, pp. 72-73).

Saint Thomas (1945), en donde este autor contraataca las ideas maritanianas propulsadas por Eschmann en *In defence of Jackes Maritain* (1945)²⁰⁹.

Desde Charles deKoninck concluye que los fines del hombre perfeccionan las distintas dimensiones de la persona, pero como una unidad en esa imbricada relación de “todo” y “parte” que la constituye: “la criatura intelectual es ordenada a Dios como una parte al bien del todo” (De Koninck, 1945, p. 84).

En definitiva, en lo que respecta a los fines del hombre nuestro autor, si bien toma en su propuesta postulados tomistas, no define el tema en la Bienaventuranza, tal como la expresa el Aquinate. En efecto, no aborda la *beatitudo* entendida como felicidad²¹⁰. Su propuesta se acerca a la interpretación tomista, pero desde Charles De Koninck, como hemos referido.

Ahora bien, podemos preguntarnos cómo se explica que se pueda asumir un fin general para todos los hombres:

siendo todos los hombres diferentes en su singularidad, tienen una misma naturaleza que los hace semejantes y una teleología también común, propia de aquella naturaleza; lo cual permite concluir que existen fines generales o universales de la educación; esto no se contrapone con el hecho de que el modo concreto de alcanzar los fines sea diferente en cada sujeto singular (Ruiz Sánchez, 1973b, p. 1).

El problema educativo en relación con los fines del hombre se hace manifiesto en la necesidad de auxilio para alcanzar estos fines:

en esta inhabilidad innata para la conducción, respecto de todas sus dimensiones frente a todos sus fines y, a la vez, en la necesidad de que cada hombre se autoconduzca, reclamada por la propia naturaleza, se inserta el problema de la educación, y más concretamente, incluido en

²⁰⁹ Sobre estas disputas remitimos a la ya mencionada crítica que hace Palacios (2011).

²¹⁰ El término *beatitudo* es el que utiliza Tomás en la Suma Teológica; *felicitas* es el término usado por Aristóteles. Con tal distinción, el Aquinate parecería resaltar la distancia entre la felicidad eterna y la terrena (Larrañeta Olleta, Introducción a las cuestiones 1-5; S. *Teol.* I-II).

áquel, el problema de los fines de la educación (Ruiz Sánchez, 1973b, p. 9; 1978a, p. 303)²¹¹.

Una vez más aparece la falibilidad como telón de fondo que justifica el auxilio educativo. Desde esta plataforma se observa la ya referida ordenación de los fines de la educación a los fines del hombre: “los fines subordinantes, los de la vida humana, determinan y condicionan a los fines de la educación” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 301) y “la educación está subordinada a la vida del hombre cuyo dinamismo tiene, naturalmente, un sentido plenificador” (1978a, p. 303).

Avanzando en nuestra interpretación del autor, conviene a continuación exponer cómo se presenta el esquema de los fines de la educación en su pensamiento.

5. Esquema de los fines de la educación en Francisco Ruiz Sánchez

Este apartado intenta delinear los conceptos fundamentales del autor acerca de la fundamentación ética de la educación y el fin de la misma. Según se viene desarrollando, los conceptos: actos humanos, hábitos (virtudes) y subordinación del fin de la educación al fin del hombre, conforman los pilares que sostienen sólidamente el hecho educativo desde la perspectiva moral.

El esquema que propone con respecto a los fines de la educación, evidencia una configuración única, radicalmente original.

Si bien los siguientes capítulos también analizan los fines de la educación, aquí disponemos los elementos que los configuran de la mano de las categorías que ya se anticiparon. En tal sentido, conviene una primera distinción de los fines: en universales y diferenciados.

²¹¹ Se ha suprimido en la cita el subrayado que coloca el autor en el original.

5.1. Fines universales y fines diferenciados de la educación

Ya los conceptos de naturaleza humana y ser personal permiten diferenciar entre los fines universales de la educación, es decir, válidos para todos los hombres por el solo hecho de ser tales y los fines diferenciados:

El supuesto, pre-pedagógico, que nos lleva a hacer la distinción entre fines universales y fines diferenciados de la educación, no es otro que el reconocimiento, por un lado, de algo real e idéntico en todos y cada uno de los hombres cualesquiera fueren su raza, su nacionalidad, su sexo, su edad, la época histórica en que vive, sus características individuales y, por otro lado, las variantes que surgen de los factores que acabamos de referir y de otros, a nivel de la concreta realidad personal (1978a, p. 305)²¹².

Lo común en todos los hombres –entiéndase en términos metafísicos y antropológicos– es lo que posibilita identificar los fines universales de la educación y, por su parte, lo distintivo (como bien señala: raza, nacionalidad, sexo, época histórica, realidades personales, es decir, circunstanciales) posibilita tematizar fines diferenciados de la educación.

La relevancia de esta distinción reside en que logra “desmontar” dos extremos reiterados en la historia de la educación. Uno de estos extremos entiende al hombre como una realidad meramente metafísica, idealista, estructural con todas sus potencias, por lo que establece un modelo educativo sumamente rígido, que no contempla las particularidades personales, forzando una interpretación racional de la “pedagogía realista”. El otro extremo conduce a una interpretación constantemente contextualista del hombre (educando) que desplaza la posibilidad de considerar con certeza fines universales de la educación, negando toda metafísica y toda antropología. Ambos extremos desvirtuarían la realidad y acarrearían decisiones pedagógicas erróneas en la práctica educativa.

Por otra parte, dicha distinción permite advertir el error de la crítica de su obra, sobre todo de *Fundamentos y fines de la educación* (1978a), que señala que solo postula fines universales de la educación (e. g. De Bona, 2011). Aunque es verdad que se ha dedicado sobre todo a estos, también le otorga un lugar a los fines

²¹² Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

diferenciados. Un análisis integral de su pensamiento posibilitaría adecuar su propuesta a fines de esta índole: región, etapa evolutiva del sujeto, etc.²¹³

En efecto, el educando, sujeto concreto de la solicitud educativa, es una persona real con una esencia o naturaleza humana, pero con una historia personal y particularidades únicas e irrepetibles:

Es cierto, sí, que somos diferentes: también es cierto que a todas las diferencias con que nacemos, hay que agregar las que van constituyendo la personalidad individual y que surge –ya lo mencionamos– como el resultado de una ecuación cualitativa e históricamente única (...) ecuación en que intervienen como factores, las características individuales y diferentes con que nacemos y los múltiples factores de origen extrínseco que van “tocando” nuestra intimidad hora tras hora, día por día, cada año que pasa (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 305).

No obstante, como se dijo, constreñir al hombre a estas diferencias (como hacen en nuestra contemporaneidad las teorías contextualistas) clausura la formulación de fines educativos universales, los que emanan inmediatamente de su naturaleza:

si no hubiese “algo” igual, real y objetivo, por debajo de las mil y unas diferencias, desde las físicas hasta las más recónditas de nuestra interioridad, no podría pensarse el hombre y reconocer como tal a cada uno de aquéllos con quienes hablamos, de quienes leemos, con quienes tratamos (...) (1978a, p. 305)²¹⁴.

Ahora bien, sobre los fines universales de la educación –objeto de muchas de las obras del profesor mendocino– cabe preguntarnos cuáles son, si pueden englobarse en un fin o en muchos, a qué aluden, etc. Estos son algunos de los interrogantes que intentamos develar en el siguiente apartado.

²¹³ “Mirando el hombre desde sus peculiaridades individuales, constitutivas, evolutivas, relacionales concretas, podemos hablar de fines diferenciados, en la medida en que esas peculiaridades puedan ser ‘tipificadas’, esto es, llevadas a un cierto plano de universalidad” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 306. Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original).

²¹⁴ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

5.2. *Presentación de los fines universales de la educación*

En primer lugar, conviene exponer cómo inicia la argumentación sobre el problema de la determinación del fin de la educación:

nos hemos planteado el problema tratando de visualizar, en primer lugar, cuál podría ser el fin último de la educación o acción pedagógica, mirada desde los ángulos de todos los agentes que actúan sobre el educando, lo que equivale a decir, cuál sería el **fin primero en el orden de la intención**; aquél que, en definitiva, se quiere conseguir y por el cual adquieren sentido todos los otros fines de la educación: aquella situación o característica o conjunto de características o estado del ser del hombre, logrado por la acción educativa, que implicaría haber superado sus iniciales oquedades o falencias (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 307)²¹⁵.

Este reconocimiento de un primer fin de la educación, a modo de intención suprema rectora, responde a una determinación “por vía de análisis y suposición; esto es, tratando de encontrar lo que estaría comprendido en el fin último o supuesto por él” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 307). Es decir que establece un único fin, al cual podrían ordenarse otros fines subordinados, a los cuales se llegaría por un riguroso análisis. En todo momento esta metodología que determina los fines de la educación tiene en cuenta –como punto de partida– la realidad del hombre, esto es, “de cada hombre, de todos los hombres, única manera de que los procedimientos lógicos empleados no nos llevasen al error” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 307).

También en el punto de partida de su reflexión (en la línea de una de nuestras hipótesis) refiere a sus referentes teóricos:

Si bien hemos pretendido elaborar el tema por nuestra cuenta en lo que tiene de estrictamente pedagógico, nos hemos apoyado en el examen crítico de muchos que nos precedieron en este intento o que aclararon nociones o que llegaron a conclusiones que sirven a nuestro propósito, ya como presupuestos, ya desde el ángulo pedagógico (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 307).

²¹⁵ Se han dejado en la cita las negritas que coloca el autor en el original, a la vez que otras han sido eliminadas.

En definitiva, estas afirmaciones permiten intuir la *originalidad* de su planteo con respecto a los fines de la educación, pero apoyada en la rica tradición sobre el tema.

El fin último de la educación es para Ruiz Sánchez la *plenitud dinámica*, este fin es el primero en la intención, subordinado al fin del hombre. A su vez, la plenitud dinámica 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 (este último desde una perspectiva pedagógica cristiana).

FIN ÚLTIMO DE LA EDUCACIÓN → *plenitud dinámica*

Implica:

1. Como fin total: el orden estable.
2. Como fines parciales: los hábitos perfectivos y el desarrollo de las potencias.
3. Como fin inmediato: los hábitos correctos.

Figura 4: Elementos implicantes del fin de la educación. Tomados de Francisco Ruiz Sánchez (1978a).

La plenitud dinámica constituye, por tanto, el estado de superación de la falibilidad a la cual debe tender la educación:

La palabra “plenitud” la oponemos a la indigencia inicial del hombre y a las carencias en lo humano que potencial, pero naturalmente, puede conservar total o parcialmente toda su vida. Sobre todo, la oponemos a los factores intrínsecos que lo hacen falible e inhábil como autoconductor de su propia vida hacia su perfección (1978a, p. 309)²¹⁶.

²¹⁶ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

La plenitud dinámica es un estado, una disposición constante que implica tener en sí mismo todas las condiciones para autoconducir la vida rectamente, es decir, eficazmente en todas las líneas de conducta en orden a los bienes perfectivos, esto es, que plenifican al ser humano. Conviene resaltar que se alude a plenitud, pero en su carácter *dinámico*: “plenitud no quieta, sino plenitud en el dinamismo, plenitud de aptitudes en el movimiento” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 311)²¹⁷.

Esta plenitud dinámica no parte desde cero como una reconstrucción constante del sujeto sino de la naturaleza humana como punto de partida objetivo que posibilita el dinamismo plenificador. Además, su concreción en “aptitudes adquiridas” refleja el trabajo que debe hacer el educando para lograr esta disposición continua, es decir, dichas aptitudes no surgen de modo espontáneo en el hombre ni por simple evolución cualitativa, sino con esfuerzo, como sosteníamos con respecto a la etimología de *virtud* (fuerza).

La plenitud dinámica abarca todas las líneas de conducta (según analizáramos en el capítulo sobre los fundamentos sociales de la educación), confiriéndole la disposición necesaria para el recto obrar en cada dimensión. Aunque se trata de una categoría universal, es decir, un fin de la educación válido para todos, implica también una adecuación personal a las dimensiones concretas y a los bienes individuales que el sujeto debe alcanzar mediante tal estado perfecto.

Si bien es dable advertir una cierta similitud entre los términos *plenitud dinámica* y *status virtutis* (Tomás de Aquino, *Comentario a las sentencias*, Libro VI, d.26, q.1, a.1 in c), esta semejanza no la abordaremos aquí, sino en el siguiente capítulo. Desde nuestra trama argumentativa conviene ahora reflexionar acerca del problema moral y cómo influye este actualmente en la educación.

6. Problema de la fundamentación moral de la educación en la actualidad

Cierto es que, a partir del concepto de naturaleza que bien retoma Francisco Ruiz Sánchez de la tradición realista, puede aludirse a un concepto de educación que contemple, como vimos, la finalidad propia del hombre. El problema de la posmodernidad es, indudablemente, haber clausurado la posibilidad de un

²¹⁷ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

conocimiento certero acerca de la naturaleza del hombre al relativizar todo conocimiento.

El análisis exhaustivo de este problema excede el propósito de nuestro estudio. No obstante, podemos señalar algunos efectos de constreñir el concepto de educación a los ámbitos de la educación formal. “Dado que a partir de Marx el hombre se ha convertido en un ser puramente social (tesis VI de Marx sobre Feuerbach), será la *sociedad* la encargada de determinar el fin que deba alcanzar la educación” (Lasa, 2018, p. 11)²¹⁸. Si es la sociedad la que establece qué es educar y cuál es, por tanto, su finalidad, esta finalidad puede quedar “atada” al devenir cambiante de las modas pedagógicas, una brújula orientada hacia “donde soplan los vientos”.

Cuando el cometido principal en materia educativa no es tarea de los maestros ni de los padres, se corre el riesgo de que el Estado efectúe una reproducción ideológica de la pedagogía en boga. Como exponía Pring (2016): “La mercantilización del mundo educativo ha incrementado la presencia y el poder del Estado en esta materia, en cuanto regulador del mercado” (p. 37). En este sentido, dirá Lasa (2018):

Al que reflexiona sobre la tarea de educar ya no le interesa saber qué es la educación y cuál es su finalidad principal, sino estudiar su funcionamiento con el fin de ponerla al servicio de las exigencias, siempre coyunturales, de una sociedad demandante (p. 12).

La pregunta por el sentido educativo, esto es, por una finalidad ajustada a la medida del hombre queda invalidada: “A partir de la asunción, por parte del iluminismo y del romanticismo, de la idea de *sujeto que se auto-define* y la consiguiente negación de la existencia en la *physis* [naturaleza], se pierde toda posibilidad de fundar valores objetivos” (Lasa, 2018, p. 12)²¹⁹. En esta dirección, si el sujeto puede auto-definirse podrá colocar uno u otros fines educativos a merced del capricho, la moda, las necesidades del mercado, etc. Surgen, entonces, una serie de paradojas que quedan sin resolver: ¿Qué sentido tiene educar desde prerrogativas tan cambiantes?, ¿qué márgenes de veracidad distinguen la educación de la dese-

²¹⁸ Las cursivas corresponden al original del autor.

²¹⁹ Las cursivas corresponden al original del autor.

ducación?, ¿qué límites se pueden establecer a un sujeto autosuficiente?, ¿cuál es la razón de ser de las instituciones educativas en deriva?

En el fondo, la razón última de estos vaivenes en educación tiene que ver con el abandono de la Filosofía y su sustitución por la Sociología: “Marx niega que el hombre posea una naturaleza, reduciendo su ser al *conjunto de relaciones socio-históricas*. Esta visión supone afirmar que ya no hay nada en el hombre que lo ponga en contacto con una Realidad Eterna fundante” (Lasa, 2018, p. 12)²²⁰. Por ello, reflexionar sobre el ser, el ser participado, los objetos perfectibles y hasta sobre la educación –en su significación más profunda– no tiene sentido alguno.

La teoría crítica en educación es heredera de estas ideas que, como veíamos con Freire, pretenden emancipar al hombre, liberarlo de todo hasta de su ser. Cabe, por tanto, un replanteo que permita reconocer la posibilidad de una apuesta educativa a la medida del hombre, que en la obra de nuestro autor encuentra una propuesta integral que puede aportar a las teorías pedagógicas actuales. Al respecto, en el siguiente capítulo, abordaremos su concepción de educación.

²²⁰ Las cursivas corresponden al original del autor.

CAPÍTULO 9: CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN EN FRANCISCO RUIZ SÁNCHEZ

Como vimos a lo largo de esta investigación, la necesidad de la educación se justifica en la falibilidad del hombre y su posibilidad en la perfectibilidad a la que está llamado. Asimismo, el concepto de persona constituye el punto de partida sobre el cual se cimienta el fundamento antropológico de la educación. Los fundamentos sociales comprenden al hombre como parte de diversos todos morales que configuran líneas de conductas perfectivas, mientras que los fundamentos éticos establecen el fin del hombre como concepto relacional al cual se halla subordinado el fin total de la educación.

Ahora bien, cabe preguntarse: ¿es posible definir la educación? Pregunta ciertamente central: “Cualquier intento de reflexionar sobre la educación, en la perspectiva que sea, o de llevar a efecto un acto educativo, exige saber qué es educar” (Martínez García, 2002, p. 122).

“Educación” es un término análogo que puede entenderse de diversas maneras. Hace unas décadas atrás, Víctor García Hoz (1981) en su libro *Principios de pedagogía sistemática*, distinguía tres significados²²¹. Ruiz Sánchez, sin detenerse en el sentido vulgar ni etimológico del término, expone una definición propia, es decir, se interroga acerca del constitutivo formal de la educación.

En este sentido, el presente capítulo se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta una breve reflexión acerca de lo que comprende una definición educativa y el problema que supone en nuestros días; en segundo lugar, se aborda la conceptualización en Ruiz Sánchez; en tercer lugar, se analiza la plenitud dinámica como fin de la educación y algunas categorías importantes que

²²¹ En sentido vulgar, en sentido etimológico y el concepto de educación propiamente dicho. La palabra perfeccionamiento es crucial aquí, pues se alude a la educación como el perfeccionamiento intencional de las potencias específicamente humanas (García Hoz, 1981, p. 25).

implica; en cuatro lugar, se presenta la relación de la plenitud dinámica con el *status virtutis* de Tomás de Aquino.

A partir de este análisis se intenta arribar al concepto de educación propiamente dicho en Francisco Ruiz Sánchez desde todos los puntos de vista posibles, sus implicancias y aspectos que lo componen.

1. Problema de una definición educativa

En continuidad con lo que se viene exponiendo acerca de la finalidad educativa, la posmodernidad²²² ha declarado la muerte de toda certeza y la verdad parecería ser volátil y circunstancial. Como sostiene Vásquez Rocca (2011), en la posmodernidad “la razón y su sujeto –como detentador de la unidad y la totalidad– vuelan en pedazos (...) se trata de un movimiento de deconstrucción del *cogito* y de las utopías de unidad” (p. 288)²²³. De allí, “el irreductible carácter local de todo discurso” (Vásquez Rocca, 2011, p. 288).

En tal sentido, explica Bicocca (2011) que en la actualidad continúan elementos tributarios de la filosofía moderna, sobre todo de Kant con el dogma de la imposibilidad metafísica, al cual se agrega la idea posmoderna tecno-artística que sostiene que todo lo real, incluido el mismo hombre, es un constructo elaborado por él mismo, quien decide, asimismo, lo que quiere ser y lo que son las cosas.

Al mismo tiempo, se exagera la *opinología* y lo que decretan los medios de comunicación, como jueces de la verdad, queda establecido como definitorio desde un análisis que suele ser superficial y fenoménico. Mucho se opina acerca de la educación en estos medios y en otros espacios sociales, pero pocos intentos hay de hacer una reflexión minuciosa que permita llegar a sus causas últimas y a una definición real.

Definir implica poner límites a algo (*de-finitio*) y delimitar. Para responder la pregunta “qué es esto”, es preciso identificar la *esencia* de tal cosa. En efecto: “Toda definición consiste en una delimitación conceptual de la esencia que se busca definir”

²²² Término introducido en el campo filosófico hace tres décadas por Jean Lyotard con su trabajo *La condición postmoderna* en 1979 (Vásquez Rocca, 2011).

²²³ Las cursivas corresponden al original del autor.

(Martínez García, 2002, p. 123). La dificultad surge cuando se niega la posibilidad de conocer la esencia, “esto que es”, que termina construyendo una aproximación desde la apariencia –el carácter local, ya referido, propio de la posmodernidad– y no desde la cosa, esto es, desde la realidad en cuestión.

El problema del conocimiento y sus avatares contemporáneos ciertamente nos excede. No obstante, definir qué es la educación, implica haber comprendido “lo propio” que conlleva el término²²⁴; en efecto, “la definición parece ser acerca del *qué es*, y todo *qué es* es universal y predicativo (Aristóteles, *Analíticos Posteriores*, Libro II, 3, 90b)”²²⁵; es decir, es la explicación del enunciado nominal. “La definición indica que es ‘tal cosa’.” (*Analíticos Posteriores*, Libro II, 3, 91a).

La definición esencial se construye mediante el género próximo y la diferencia específica; “en la definición no entra otra cosa que el género denominado primero y las diferencias” (Aristóteles, *Metafísica*, Libro VII, Cap. 12, 25).

La necesidad de elaborar el concepto de educación ratifica su carácter no evidente. En un primer momento, se trata de considerar qué tiene de idéntico cualquier definición de educación. Si bien refiere a la mejora del ser humano, como ya hemos visto, no hay consensos con respecto a en qué radica esta mejora. En efecto, cada teoría educativa, partiendo de sus axiomas (verdaderos o no), concluye en una posible definición de educación. No obstante, una verdadera teoría en tal sentido, o mejor una “verdadera” definición de educación, debe llegar desde lo común que se manifiesta en el género hasta la diferencia que lo especifica concluyendo en su universalidad; pues, toda definición es universal (Aristóteles, *Analíticos segundos*, Libro II, 13, 96b)²²⁶, y esto le compete propiamente a la Filosofía de la Educación (o Pedagogía, según hemos analizado en el capítulo cuatro) –no a la Sociología– debido al necesario análisis causístico.

²²⁴ Ya Aristóteles decía “Una definición de *definición* es la ya explicada, otra definición es *enunciado que indica por qué es ‘algo’*. De modo que la primera significa ‘algo’, pero no demuestra, mientras que la segunda es evidente que será algo así como una demostración del *qué es*, diferente de la demostración por la posición ‘de los términos’. En efecto, es diferente decir por qué truena y decir qué es el trueno” (*Analíticos Posteriores*, Libro II, 3, 91a. Las cursivas corresponden al original del autor).

²²⁵ Las cursivas corresponden al original del autor.

²²⁶ “(...) toda definición es siempre universal: en efecto, el médico no dice lo ‘que es’ sano para un ojo, sino para todo ojo, o para una especie determinada” (Aristóteles, *Analíticos segundos*, Libro II, 13, 97b, 25).

Ruiz Sánchez (1972b) se pregunta: ¿Cuál es el principio metodológico fundamental en la búsqueda del constitutivo formal de la educación? Y responde:

La esencia tiene un principio formal y otro material pero el que produce una determinación en la esencia es el principio formal. De modo que cuando hablamos del constitutivo formal de la educación hablamos de aquel principio de la esencia que hace que la educación sea educación (p. 63).

Sin embargo, la educación pertenece al género de los accidentes –no de la sustancia–. El accidente existe en razón de la sustancia, es decir, pertenece al sujeto en que inhiere, como afirma Tomás de Aquino (*S. Teol. I-II*, q.110, a.2 ad3) siguiendo a Boecio. La educación en sí misma no posee una entidad, sino que se da en el hombre al modo que el accidente en la sustancia. Como muestra Gelonch (2016), la educación no es en sí misma, sino en otro.

Ruiz Sánchez (1972b) observando al hombre íntegramente considerado desde la perspectiva de la plenitud o perfección dinámica, señala que “si la educación es un auxilio para esta perfección dinámica, aquello en que consista la perfección va a determinar cuál es la esencia o naturaleza de este auxilio” (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 63). He aquí la razón que nos permite acercarnos al centro de la definición del autor, como veremos a continuación.

Para nuestro autor es posible arribar a un concepto de educación reconociendo, desde la pedagogía realista, las esencias de las cosas y sus causas. Conviene, a continuación, exponer los tres puntos de vista desde los cuales el profesor mendocino explica la educación.

2. Determinación de la educación en Ruiz Sánchez: tres puntos de vista

Como hemos visto, de cara al fin de la educación –la plenitud dinámica– Ruiz Sánchez se pregunta por la esencia de la educación, es decir, por lo que hemos llamado el constitutivo formal de la educación. En efecto, “el fin lo preside todo; sin ese fin todo sería distinto o no sería” (Gelonch, 2016, p. 20)²²⁷.

²²⁷ Se han suprimido en la cita las cursivas que coloca el autor en el original.

La génesis del concepto de educación se observa ya en *El fracaso de la educación moderna* (1959) en donde expresa que “educar es ayudar al hombre a ser tal” (p. 2) y, posteriormente, en *Bien común político y educación* (1960a) donde refiere: “La educación es un auxiliar del movimiento vital del hombre, del movimiento de su naturaleza” (p. 34), se trata, pues, de ayudar a que llegue a su humanidad plena. Como asegura en otro lugar (Ruiz Sánchez, 1962b), en el hombre, como en todo ser vivo, existe un proceso de maduración en su naturaleza y la educación hace que ese proceso sea de perfeccionamiento.

Algunos elementos importantes de su definición, además, pueden observarse al inicio de *Fundamentos y fines de la educación* (1978a), en lo que ha denominado “visión sinóptica del problema”; también en *Pedagogía* (1972b) y en *Esquema tentativo para una estructuración de la temática fundamental de la Pedagogía* (1973a). Por su parte, en *Introducción a los fundamentos antropológicos de la educación* (1978b) expone que se considera la educación desde la forma accidental que constituye al hombre en “hombre educado” (causa formal), pero además puede entenderse como un auxilio desde la causalidad eficiente para adquirir esta formalidad, o bien, como proceso interior fruto de la acción auxiliar en la naturaleza del educando. En *El niño y el sentido de la vida humana* (s/f) también alude a los esfuerzos del educando por encauzar al niño hacia la plenitud a la que está llamado, al igual que el hombre adulto, pero acorde a los caracteres de la etapa infantil.

En *Pedagogía* (1972b) vuelve la mirada al hombre como todo y parte de distintas sociedades que configuran en él dimensiones perfectivas. En este escrito, los elementos que componen su análisis acerca de la esencia de la educación se entrecruzan con los fundamentos sociales de la educación que luego serán expuestos en *Fundamentos y fines de la educación* (1978a). En definitiva, interesa remarcar la interacción entre ambas dimensiones que subraya:

esta distinción que hacemos del hombre como todo y del hombre como parte, jamás nos permitiría lograr por ejemplo la perfección del hombre como todo sin lograr la perfección del hombre como parte y estos dos ángulos de perfección están implicados uno en el otro y no se pueden dar uno sin el otro (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 97).

Como ha quedado demostrado en el capítulo anterior, el fin de la educación –y, por tanto, la esencia misma de esta– debe adecuarse a los fines del hombre que tienen relación con el bien común social, además del individual y del sentido de

trascendencia. Ahora bien, por dos vías llega el autor en *Pedagogía* (1972b) a la raíz del problema de la esencia de la educación; la primera, mediante una vía negativa y, la segunda, desde una vía positiva.

Desde el punto de vista negativo –o vía negativa– el profesor mendocino (1972b, 1973a) explica en qué no consiste la educación y al respecto enumera: no significa tener las potencias desarrolladas, pues puede un sujeto tenerlas desarrolladas y ser un asesino; no es un desarrollo parcial del cuerpo (somatismo pedagógico, atletismo); tampoco es un cultivo exclusivo de la razón especulativa, como en el enciclopedismo o en el racionalismo, ni de la razón práctica como aparece en el pragmatismo americano; no consiste en un cultivo o amplificación de los sentimientos, como en Rousseau; no radica en un cultivo de la voluntad negando la razón como en Nietzsche; tampoco es la exaltación de la individualidad (individualismo), como se advierte en ciertos planteos que refieren a la formación de la personalidad y, por último, no es una socialización despersonalizadora o masificación.

Desde un sentido positivo –o vía positiva– aparece el concepto de *orden* como concepto medular. Este supone comprender al hombre como *todo* (ser personal) y como parte (ser social, con relación a...). Desde este punto, se requiere la perfección de las partes en el mismo todo (hombre), unidad y proporción: “no sólo se requiere la perfección de las partes sino la unidad, por consiguiente, para que haya unidad habiendo multiplicidad de partes se requiere orden y proporción; también es necesaria la jerarquía (...) en una naturaleza heterogénea con partes heterogéneas” (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 84).

Hasta aquí aparecen estos elementos indispensables: *orden* y *proporción* en vistas a la *unidad* y en el marco de una *jerarquía*; como refiere en otro lugar (Ruiz Sánchez, 1973a), orden, proporción y jerarquía de las partes con el todo y de las partes entre sí. A su vez, “la perfección de la parte individualmente considerada” supone tres aspectos: entitativo, operativo y potencial, mas “no constituye la perfección del hombre si no se da también la perfección en la relación de unas partes con otras” (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 84). En otras palabras: “si no hay orden y jerarquía y proporción en la relación de las partes con el todo no va a ver perfección humana” (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 85). Como asegura categóricamente: “lo formal es el orden (...), pero si no estamos intencionalmente ordenándolo [al hombre] no estamos educándole [educándolo]” (1972b, p. 85).

Puede aquí advertirse una diferencia central con corrientes pedagógicas actuales que proponen desarrollar capacidades y hacen hincapié en la tarea “intencional” de la enseñanza (por ejemplo, Basabe y Cols, 2007)²²⁸ sin reparar en el sentido ordenador, perfectivo, que le compete como tal. No basta desarrollar las capacidades del sujeto (aquí nos quedamos a mitad de camino); deben desarrollarse desde este marco unificador y plenificador²²⁹.

Según el autor la educación es:

el arte de ayudar (arte auxiliar) al hombre a que consiga su plenitud y el orden interior y a ordenarse (autoordenarse) libremente de un modo estable (supone los hábitos) a los bienes individuales y comunes, naturales y sobrenaturales que lo perfeccionan como hombre o que perfeccionan su naturaleza (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 98)²³⁰.

Esta definición, que también aparece en Esquema tentativo para una estructuración de la temática fundamental de la Pedagogía (1973a), luego será profundizada en Fundamentos y fines de la educación (1978a).

El autor explica que “el género próximo es: arte de ayudar y la diferencia específica le viene dada por los fines” (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 98)²³¹. Se trata de una definición esencial desde el ángulo de la acción que emana de un agente, esto es, del educador, cuyo fin “como en toda acción, la especifica y constituye, por tanto, un elemento imprescindible en la definición” (1978a, p. 20).

Pero, no solo la educación se entiende como la acción del educador sobre el educando, sino también, como un proceso “que resulta ser, una vez adquirido, una cualidad permanente que modifica a la naturaleza” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 20)²³².

²²⁸ Reconocidas autoras desde la Didáctica General a partir del libro de Alicia de Camilloni et al. (2007) *El saber didáctico*

²²⁹ “El psicologismo dice ‘educar es desarrollar aptitudes’. Es cierto que educar implica esto pero va más allá. El psicologismo se queda allí. Entonces, no es que esté mal hablar de un desarrollo de aptitudes, pero es insuficiente” (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 85).

²³⁰ Se han suprimido en la cita las mayúsculas que coloca el autor en el original.

²³¹ Se han suprimido en la cita las mayúsculas que coloca el autor en el original.

²³² Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

A partir de estas consideraciones, Ruiz Sánchez (1978a, 1962b)²³³ concluye que la educación es un término análogo, que puede referirse a:

- 1) El *proceso* que acontece en el sujeto (educando, por ejemplo: “Pedro progresa en su educación”).
- 2) El *acto que emana del educador* y que incide en el sujeto (“Pedro recibe de sus padres una buena educación”).
- 3) La faena, esto es, *la misión que incumbe* a los padres, los maestros, la iglesia, el Estado (e.g. “La educación es tarea de las familias”).
- 4) *La educación de alguna facultad* del sujeto (“educación de la voluntad”) o de alguna de sus dimensiones perfectibles (“educación estética, educación política...”), etapa evolutiva (“educación del niño”) o modalidad (“educación permanente, inicial...”).

Estas distinciones no aparecen en *Pedagogía* (1972b). Años más tarde, en *Fundamentos y fines de la educación* (1978a), expresa que el concepto de educación puede ser abordado desde tres ángulos distintos, estos son: primero, desde el ángulo del *agente*, en el que se evidencia la educación como acción de educador; segundo, como *resultado*, enfatizando la finalidad educativa; y, tercero, como *proceso* en el cual se manifiesta el cambio que posibilita la educación, esto es, el paso de la potencia al acto.

²³³ En *El concepto del hombre y la educación* (1962b) estas distinciones se presentan en una nota a pie de página.

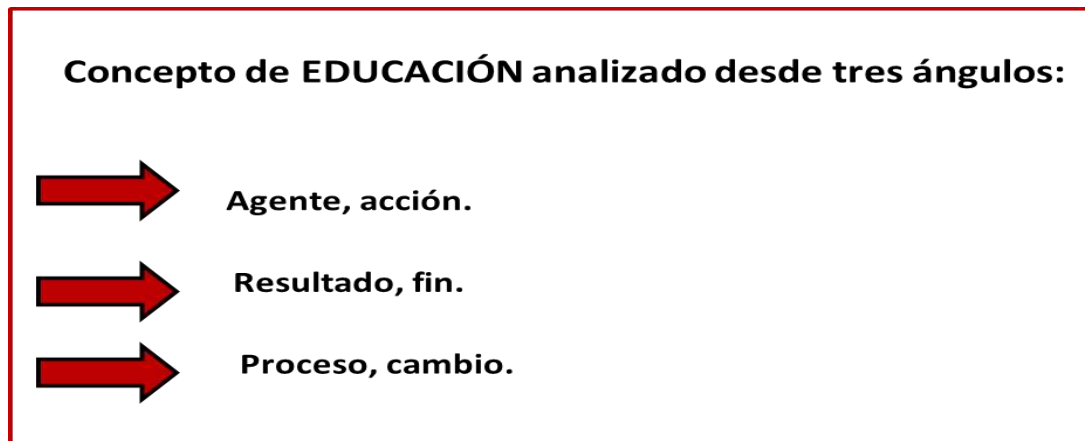


Figura 5: Ángulos desde los cuales el autor analiza el concepto de educación. Tomados de Francisco Ruiz Sánchez (1978a).

Dicho de otro modo, en otro lugar (Ruiz Sánchez, 1979):

un intento de definición, sólo puede lograr fruto desde tres ángulos: 1) la educación en cuanto algo adquirido que afecta al sujeto – “forma” accidental, en sentido aristotélico– y lo convierte en “educado”; 2) en cuanto acción intencional que emana de un agente e incide sobre el sujeto para auxiliarlo en su línea de perfección humana; 3) en cuanto proceso que acontece en el sujeto como consecuencia del encuentro entre, por una parte, aquella acción intencionalmente perfectiva de origen extrínseco y, por otra, la naturaleza del sujeto (p. 266)²³⁴.

La definición del autor, desde la **acción** del agente educador es:

El auxilio al hombre, en tanto que indigente y falible, por el cual éste puede lograr su plenitud dinámica, esto es, la capacidad estable para ordenarse libre y rectamente, en su dinamismo interior y en su autoconducción hacia los bienes individuales y comunes, naturales y sobrenaturales que plenifican su naturaleza (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 21)²³⁵.

Esto es, el género próximo al que alude en *Pedagogía* (1972b), el “arte de ayudar”, es reformulado aquí por “el auxilio al hombre”, al cual agrega “en tanto

²³⁴ Se han suprimido en la cita las cursivas que coloca el autor en el original.

²³⁵ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

indigente y falible”, es decir, especifica la necesidad de ese auxilio mediante la categoría *falibilidad* (cfr. capítulo seis), cuya materia remota es el hombre en cuanto educando y próxima “el dinamismo interior y el de la conducta” (1978a, p. 22).

Sobre de la educación como auxilio también refiere en *El fracaso de la educación moderna* (1959), en *Bien común político y educación* (1960a), en *Acerca de la educabilidad* (1972a) y en *Esquema tentativo para una estructuración de la temática fundamental de la Pedagogía* (1973a): “la educación es un auxilio para la perfección” (p. 79). Este auxilio educativo se concretiza en el hecho educativo, en esta relación de *encuentro* que expusimos en el capítulo tres.

La educación como *auxilio*, si bien se define en su generalidad como una de las ayudas al hombre, se distingue de los otros auxilios por su fin, el cual le concede la especificidad: la perfección operativa del sujeto en todas sus dimensiones posibles a modo de estado permanente, de segunda naturaleza. Asimismo, la palabra “auxilio” muestra que el protagonista del proceso educativo es el educando y, por tanto, “la acción del educador no es creadora sino coadyudante o auxiliar” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 22).

La educación en el sentido señalado es accidente, es decir, existe en el sujeto en el cual inhiere y es principio de la acción. En términos de González Álvarez (1952), la educación “no es tanto un ente, en el riguroso sentido del término, cuanto algo de un ente. La educación no es un ser sino forma de un ser. Mas no es forma substancial sino forma accidental” (p. 34).

Una discrepancia relevante entre *Pedagogía* (1972b) y *Fundamentos y fines de la educación* (1978a) es que en la primera solo refiere a *plenitud* mientras que en la segunda alude a “*plenitud dinámica*” como diferencia específica, a “la capacidad estable para ordenarse libre y rectamente, en su dinamismo interior y en su autoconducción” (p. 21), al orden “en la interioridad y en la conducta” (p. 22).

A partir de esta definición de educación desde la acción del agente, en *Fundamentos y fines de la educación* (1978a) considera las causas de la educación (material, formal, eficiente y final):

- La materia o sujeto: es el hombre, en tanto que indigente y falible (materia remota o mediata) y el dinamismo interior y la conducta (materia próxima). El carácter de “homo viator” exige la plenitud que

no posee. Aquí aclara que también las facultades del hombre pueden considerarse como materia de la educación.

- La forma (constitutivo formal-esencial) de la educación: la plenitud dinámica que implica el orden de la interioridad y de la conducta.
- La causa eficiente o agente: la misma naturaleza del sujeto y la acción del educador como coadyudante.
- El fin: la *plenitud dinámica*, término del auxilio educativo (acción del educador) y de las acciones del mismo sujeto.

Podría objetarse que las causas formal y final no se distinguen esencialmente. Al respecto, visto desde el proceso, lo que se considera causa final “coincide, en su logro, con la causa formal: la cualidad estable accidental que actualiza la naturaleza a través de la actualización de las capacidades” (Vázquez, 2012, p. 58).

Ciertamente, la educación como **proceso**, como un cambio que va aconteciendo en el sujeto en el cual se manifiesta el movimiento en pos de un fin que lo orienta, término del proceso, es:

el proceso o movimiento interior del hombre que resulta del encuentro entre el falible dinamismo autoconductor de la naturaleza humana y los auxilios deliberadamente perfectivos que inciden sobre ella, para lograr su plenitud dinámica, esto es, la aptitud adquirida y estable para ordenarse, libre y rectamente, en su interioridad y en su conducta, hacia los bienes individuales y comunes, naturales y sobrenaturales que perfeccionan aquella naturaleza (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 25)²³⁶.

Si bien el autor no analiza esta definición, ella pone de manifiesto el paso de la potencia al acto. Podríamos agregar que este proceso se produce constantemente en cada intención o acción concreta que acerca el sujeto a los bienes perfectivos. Aquí, el educando se halla en cierta pasividad en cuanto que es movido. Decimos “cierta pasividad”, porque se sabe que el sujeto de la educación es activo desde su naturaleza como causa eficiente principal. En *Acerca de la educabilidad* (1972a), propone que el proceso de la educación es igual a: “actualización de potencias +

²³⁶ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

[más] dirección adecuada hacia la perfección propia del hombre, conseguida y asegurada por las virtudes” (p. 38)²³⁷.

En un análisis comparativo entre esta definición y la que presenta Víctor García Hoz en *Principios de pedagogía sistemática* (1981), “perfeccionamiento intencional de las potencias específicamente humanas” (p. 25)²³⁸, se advierte una semejanza considerable, aunque García Hoz no refiere a virtudes sino al perfeccionamiento de las potencias. La definición del español (1981) implica, desde todas las manifestaciones de la naturaleza humana, la actualización operativa de la cultura: intelectual, técnica, estética, moral y religiosa; la satisfacción de todas las necesidades humanas: biológicas, psicológicas, etc.; las posibilidades de actividad: el juego, la lucha, el estudio y el trabajo; todos los factores formativos, ya sean humanos y/o técnicos; todos los ámbitos: la familia, la profesión, la amistad y la Fe y, por último, la realización personal (que implica singularidad, autonomía y apertura a las cosas, a las personas y a la trascendencia).

Sin lugar a dudas, la propuesta de García Hoz (1981) en cuanto refiere a perfeccionamiento del hombre, a la vinculación con bienes que le convienen y a la conexión de la educación con el fin del hombre, en tanto que “sirve para que el hombre alcance su destino” (p. 20), muestra elementos comunes con los que propone el profesor mendocino. Por su parte, el autor español también alude a la educación como ordenación del hombre en cuanto este significado está incluido en el concepto de perfección. “Si la educación no es una perfección natural será una perfección humana; es decir, una perfección que arranca de la voluntad del hombre: la educación es perfeccionamiento voluntario, intencional” (García Hoz, 1981, p. 23); conclusión análoga a la que arriba Ruiz Sánchez mediante su detallado análisis de la perfectibilidad del hombre. Finalmente, las posibilidades de actividad, los factores formativos y los ámbitos de García Hoz (1981) quedan expresados en Ruiz Sánchez dentro de los fundamentos sociales, la perfección de todas las líneas de conducta del sujeto, sus relaciones, ambientes, etc.

La definición de educación que presenta el profesor mendocino desde el ángulo de **resultado**, esto es, como fin del agente y del proceso de la educación remite a:

²³⁷ Se ha suprimido en la cita el subrayado que coloca el autor en el original.

²³⁸ Se han suprimido en la cita las cursivas que coloca el autor en el original.

La plenitud dinámica del hombre, esto es, la capacidad o aptitud adquirida y estable para ordenar, libre y rectamente, el falible dinamismo de su interioridad y el de su conducta, hacia los bienes individuales y comunes, naturales y sobrenaturales que perfeccionan su naturaleza (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 24)²³⁹.

Esta conceptualización muestra la riqueza cualitativa en que consiste formalmente la educación, esto es, una capacidad adquirida y estable (1978a). El estado al que se apunta no es innato, como ya vimos, sino una “aptitud adquirida” que representa un esfuerzo ascético constante por alcanzarla. Junto con el autor (1978a) destacamos aquí que:

- Hay un doble dinamismo en el hombre: el interior y el “ad extra”;
- Estos no se hallan naturalmente ordenados, en términos perfectivos;
- Es el mismo sujeto el que tiene que conseguir su propia ordenación que no posee de modo innato;
- Necesita de esta ordenación para acceder a los bienes que perfeccionan su naturaleza.

De lo expuesto hasta aquí podemos deducir que Ruiz Sánchez intentó dilucidar qué es la educación desde todas las perspectivas posibles. En el conjunto de definiciones que elabora –desde la primera, en *Pedagogía* (1972b)– está presente el término plenitud, pero su enunciación en *plenitud dinámica* recién aparece en *Fundamentos y fines de la educación* (1978a).

Además, en todas está explícito el *orden interior* ya se trate de la educación como acción, proceso o resultado, que posibilita la aptitud necesaria para que el sujeto pueda ser conductor de su propia solicitud educativa (autoconducción, elección libre). En consecuencia, la acción del maestro debe orientarse a la posterior autoconducción personal.

También en todas las definiciones de educación se propone arribar a un estado tendiente a “buscar”, “elegir”, “optar” los bienes que perfeccionan al sujeto, en

²³⁹ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

sintonía con los fines del hombre (individuales y comunes, naturales y sobrenaturales que lo perfeccionan como tal).

En resumen, su exposición muestra una profunda reflexión personal sobre lo que es la educación y una concordancia entre sus elementos desde los distintos puntos de vista planteados.

No obstante, desde nuestra interpretación, proponemos un reordenamiento de los ángulos desde los cuales el autor analiza el concepto de educación: acción, resultado y proceso (cfr. Figura Nº 5). Así pues, en un orden temporal podrían presentarse según el siguiente esquema: acción del agente, proceso y resultado. En efecto, el auxilio educativo que significa la acción del agente (causa eficiente secundaria) posibilita el proceso –paso de la potencia al acto– en vistas a lograr la plenitud (el resultado). No obstante, en el orden de la causalidad el fin figurado a modo de “resultado” es lo que da razón a la acción del sujeto y al proceso.

Nosengo, en *Persona humana y educación* (1978), también presenta tres significados del término educación: 1) el grado de perfección alcanzado por una persona (Juan tiene una buena educación); 2) el proceso de desarrollo de un sujeto en movimiento hacia una perfección o un modelo ideal (Juan se está educando), y; 3) la acción de quien se ocupa de educar a una persona (El maestro está educando a Juan). En estas distinciones advertimos un paralelismo con nuestro autor.

En síntesis, *educación* es en todos los casos un concepto análogo (Ruiz Sánchez, 1978b), “cuyo analogado principal es la formalidad adquirida que constituye a un hombre en ‘educado’.” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 20). Es decir, en su causalidad formal se trata de un accidente de cualidad (por el cual se considera al hombre “educado”); desde la causa eficiente es auxilio y proceso interior, movimiento (acción-pasión) que acontece en el sujeto; desde la causa final es *plenitud dinámica*. Luego, es preciso detenernos a continuación en este concepto original del autor y en los aspectos que lo componen.

3. Plenitud dinámica como fin de la educación

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). Como ya se señalara, el fin es primero en

el orden de la intención y último en el orden de la ejecución (*S. Teol.* I-II, q.1, a.1, ad1). Si es el fin el que mueve a todo agente educativo a realizar determinadas acciones en orden a su consecución, es el que otorga unidad a las acciones que se constituyen en auxilio educativo; por este cobran su más profundo sentido y razón.

“El hombre no puede conseguir directamente que una cosa sea dirigida a otra si no sabe hacia dónde debe dirigirla. Esto se manifiesta por el ejemplo del arquero, quien directamente arroja la saeta observando el blanco hacia el cual la dirige” (Tomás de Aquino, *Comentario de la Ética a Nicómaco*, Libro I, Lección II, 23). De allí la importancia de conocer y tender nuestra autoeducación y la de los educandos hacia un fin claro.

Una educación sin finalidad se vuelca a los medios: si no hay fin que especifique la actividad pedagógica, esta queda al azar y los medios pasan a cobrar el valor del fin (Da Silva, 1947). 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 (adviértase la relación con el capítulo tres y ocho de esta investigación) 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 tal sentido: “Esta supremacía de los medios sobre el fin y el consecuente colapso de todo serio propósito y eficacia real parecen ser el principal reproche que se le puede hacer a la educación contemporánea” (Maritain, 2008 [1943], pp. 20-21). Al respecto, David Perkins (2001), en su libro *La escuela inteligente*, expone el “síndrome del salvador” para referir que los educadores parecen estar buscando siempre “la” respuesta en algún nuevo método o teoría educativa.

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 (a los que no va dirigido el escrito). 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.

De modo más reiterado el concepto 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 (1960c) 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* (1962a) refiere a la necesidad de que el hombre alcance la plenitud.

Ahora bien, podemos preguntarnos en qué consiste de modo más preciso esta plenitud dinámica. Una primera aproximación, como ya vimos, es que 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)²⁴⁰.

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 autor: “se trata de la plenitud de aptitudes adquiridas que le permiten al hombre autoconducirse libre y rectamente –en todas las líneas de conducta

²⁴⁰ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

correspondientes a sus dimensiones concretas– hacia los bienes individuales y comunes que perfeccionan su naturaleza” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 311)²⁴¹.

Este estado implica “posibilidad real de perfección, estar en potencia para...” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 312). Constituye un punto de llegada respecto de la falibilidad; pero, al mismo tiempo “es el punto a partir del cual se puede lograr una conducción correcta del propio vivir, porque se han superado relativamente las falencias naturales y se han logrado las aptitudes necesarias para aquella conducción” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 313)²⁴².

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; así, la plenitud dinámica es el fin último, pero a ella se ordena el orden estable, a este, los hábitos perfectivos, los que son consecuencia de actos buenos.



Figura 6: Esquema que manifiesta la recurrencia e implicancia de los fines de la educación en orden a la plenitud dinámica. Adaptación de Francisco Ruiz Sánchez (1973a, 1973b, 1978a).

²⁴¹ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

²⁴² Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

Interpretamos –como grafica la figura previa– que es *esta relación circular* la que representa el fin dinámico de la educación. En razón de que la plenitud dinámica constituye el punto de partida, esto es, fin hacia el cual 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 –el educando como “homo viator”– en relación con los fines subordinados de la educación (total, parciales e inmediatos) hasta alcanzar la plenitud definitiva (o la frustración; concepto que estamos anticipando aquí).

Si bien estos tres elementos son importantes, nuestro autor se detuvo fuertemente, en sus escritos, en el análisis del orden estable como fin total de la educación, por lo cual los hábitos operativos y los actos correctos muestran un desarrollo cuantitativamente menor en su propuesta.

En lo que sigue, referiremos al orden (u ordenamiento) como primera categoría constitutiva del fin de la educación en las obras *Fundamentos y fines de la educación* (1978a), *Los fines de la educación* (1973b), *Pedagogía* (1972b) y *Esquema tentativo para una estructuración de la temática fundamental de la Pedagogía* (1973a), textos dedicados a la explicación de los fines de la educación.

3.1. Ordenamiento como primera categoría constitutiva del fin total de la educación

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 interior

Estimamos que la tematización de “orden” se halla de manera primigenia en *El concepto de educación integral* (s/f). Asimismo, en *Pedagogía* (1972b) explica sus elementos, pero los formaliza acabadamente en *Esquema tentativo para una estructuración de la temática fundamental de la Pedagogía* (1973a) y en *Fundamentos y fines de la educación* (1978a).

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 Sánchez, 1973b, p. 14).

Esta relación y religación del hombre con las cosas, instituciones, personas, etc., individuales y comunes, que “no siempre se produce de forma adecuada” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 315), supone que (1973b):

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. (p. 15).

El hombre se halla en relación con los distintos objetos, dado que la potencia se ordena al acto, así la inteligencia se orienta a conocer la verdad y la voluntad al bien, etc.; pero no están determinadas estas potencias al tipo de objeto que es solicitud de “la verdad” y “el bien”, etc. En consecuencia, es necesario el orden ya que –como vimos en los capítulos cinco y seis– 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 exige unidad de líneas de conductas en cada dimensión humana (...) se hace necesaria la reducción de algunas tendencias y la subordinación de otras” (Ruiz Sánchez, 1973a, p. 60)²⁴³.

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:

²⁴³ Se ha suprimido en la cita las cursivas que coloca el autor en el original.

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 Sánchez, 1978a, p. 317).

Remarcamos “regulación inteligente”, ya que, como veremos más adelante, esta regulación reside en la virtud de la prudencia. 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 su propuesta 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 Sánchez, 1978a, p. 319). Para este orden interior “ad extra” se requiere que el hombre esté formado (Ruiz Sánchez, 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 evidencian la actualidad de esta propuesta. En efecto, reconocer que el hombre *ab initio* no se halla 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. La regulación inteligente es aprendida, de allí la necesidad de enseñarla y vivirla.

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 no²⁴⁴. Así pues, la *conducción* se opone a la idea de un despliegue

²⁴⁴ “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” (*Comentario a las sentencias*, Libro VI, d.26, q.1, a.1 in c)

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).

Esta conceptualización del orden –que luego Ruiz Sánchez extenderá a la interioridad y la conducta– se basa en la doctrina aristotélica-tomista (específicamente, en el *Comentario a la Ética a Nicómaco* de Tomás de Aquino). En efecto, 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”²⁴⁵ (Libro I, Lección I, 2) tal como vimos en el capítulo ocho. 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 éstos 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 Sánchez, 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. Los esquematiza en un orden inverso, aunque a los fines didácticos conviene analizarlos como los enumeramos. Explicaremos, a continuación, cada uno de estos aspectos.

²⁴⁵ 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).

La *mentalidad adecuada* supone, primeramente, el trabajo sobre una peculiar, subjetiva e individual manera de ver el mundo, las personas, las cosas y las relaciones que se desprenden de ellas; la mentalidad es una “lente subjetiva que todos y cada uno poseemos” (1978a, p. 323)²⁴⁶. En otras palabras:

Se trata de una realidad que va conformándose en la interioridad de cada persona, cualesquiera fueren sus características individuales y sociales, desde su nacimiento, como una resultante subjetiva de su propia historia concreta y singular, en virtud de una misteriosa alquimia cualitativa y que (...) se traduce en una lente interior a través de la cual vemos la realidad externa e incluso a nosotros mismos; que condiciona o “tiñe” los resultados de la visión del mundo y sus relaciones con nosotros (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 323)²⁴⁷.

Dado que esta mentalidad no es siempre adecuada, requiere del auxilio educativo: “necesita [el hombre] de una visión adecuada a la realidad extrínseca y a su propia realidad como persona” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 323)²⁴⁸. Esta lente subjetiva que se va formando a veces no permite ver las cosas tal cual son, de aquí que la educación desde todos los ángulos –hétero y autoeducación– debe posibilitar trabajar esta objetividad, hasta con uno mismo, en el conocimiento real de las capacidades, limitaciones, posibilidades, medios para destrabar los condicionantes, etc.

En segundo lugar, como fin subordinado a la formación, la *docilidad o disposición activa de apertura espiritual* hace referencia a la comunión espiritual, al encuentro del educando con la intención del mensaje del educador, y a un penetrar del educador con su actitud y con su palabra en la interioridad del educando (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 324). El autor sustenta este aspecto en la llamada potencia obediencial a través de la obra de Fritz Marz (1965) y de Tomás de Aquino (*S. Teol.* II-II, q.49, a.3 in c y ad 2), aunque no se explaya más allá de lo referido.

²⁴⁶ Al respecto de su conformación, aclara que la “génesis psíquica y los factores que contribuyen a formarla, no encuentran en este trabajo el lugar propio para su tratamiento” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 323). Entendemos que desde la psicología tal cometido podría tener un sólido sustento teórico.

²⁴⁷ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

²⁴⁸ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

Aquí resultaría relevante profundizar en el educador como causa ejemplar, pues como dice nuestro autor (1978a): “La docilidad o disposición activa de apertura espiritual al otro que llega con su ejemplo o con su verbo, se edifica sobre aquella potencia obedencial (p. 324)²⁴⁹. Esta disposición de docilidad le exige al educando ser objetivo en su apreciación de la figura del educador. En nuestra época esta docilidad requiere un mayor tamiz, ya que los agentes educativos si no poseen un sentido perfectivo en su relación, desviarán al sujeto de su plenitud, en vez de acercarlo.

En tercer lugar, enumeramos la *capacidad de juicio crítico objetivo* dado que, supuestas la mentalidad adecuada y la docilidad, se arriba al juicio crítico, término muy empleado en el lenguaje pedagógico, ya sea como capacidad, habilidad, u objetivo del sistema educativo con formulaciones diversas según posicionamientos en, última instancia, filosóficos²⁵⁰. Ruiz Sánchez (1978a, 1973b) advierte que, antes de decidir su conducta, el educando debe poseer esta capacidad crítica, valorativa respecto de: primero, su propia interioridad (incluyendo sus actitudes, disposiciones, limitaciones, inclinaciones, etc.); segundo, sus conductas posibles, y la relación de estas con sus fines y la propia y ajena perfección; tercero, todas las circunstancias concretas en la que se desarrolla cada línea de conducta. En este último aspecto refiere a lo que Tomás de Aquino denomina “circunspección”, parte de la prudencia (*S. Teol. II-II, q.49, a.7*).

Este aspecto referido arriba, supone una constante ejercitación crítico-reflexiva conducida por el educador (1978a). Contrariamente a posturas actuales, esta habilidad no implica la “desnaturalización” o “deconstrucción” de los órdenes existentes –como los seguidores de Derrida buscan traspolar a la educación (Kinchebe, 2001)– o su ejercicio desde la metodología de la pedagogía crítica. Según vimos, supone la mentalidad adecuada y el reconocimiento del “ser” en su sentido metafísico para la posterior reflexión y crítica desde una plataforma siempre realista. Tampoco se confunde con una suerte de “opinología” que reemplaza, en las aulas, al

²⁴⁹ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

²⁵⁰ Sobre el pensamiento y crítico y su relación con la lectura se puede consultar la tesis de Hilda Emilia Difabio de Anglat (2005) *Competencias para la comprensión de textos y el pensamiento crítico en nivel medio y universitario*.

conocimiento académico. Por el contrario, se centra en el discernimiento del sujeto gracias a la más noble capacidad de conocimiento de la realidad: el pensamiento²⁵¹.

Esta capacidad de juicio crítico “es difícil de conseguir” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 326)²⁵². Y, agregamos, se ejercita durante toda la vida en miras a la plenitud. No es un juicio crítico desde la mera circularidad argumentativa –como se suele plantear en la metodología áulica– sino que apunta a la conducta perfectiva. Su importancia radica en que sin él “tampoco podría logarse una conducta perfectiva fundada en una apreciación personal y objetiva” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 326).

En cuarto lugar, se halla la *comprensión del sentido de la propia vida en cada dimensión relacional y con respecto a su totalidad*. Podríamos aseverar que este es uno de los fines de la educación más necesario en nuestro tiempo. Ya numerosos autores han aludido al *nihilismo* que impregna la vida de muchos, expuesto, por ejemplo, en *La era del vacío* de Gilles Lipovetsky (2000). En efecto, detrás de estos planteos resuena la falta del sentido de la vida, que Ruiz Sánchez ubica –desde otra mirada– como fin subordinado a la formación. De nada serviría la mentalidad adecuada, la docilidad, el juicio crítico, si el educando desconociera o no entendiera el sentido de su vida y el sentido de cada una de las dimensiones relacionales concretas (Ruiz Sánchez, 1978a).

Lamentablemente, hoy esta dimensión no es atendida como se merece en la escuela. De modo progresivo, niños y adolescentes no encuentran sentido a sus vidas. La tasa de suicidio adolescente va en aumento²⁵³. Un informe de UNICEF especifica que se ha triplicado en los últimos treinta años, al tiempo que aparecen nuevas patologías vinculadas con la violencia escolar como el *bullying*.

Ya nuestro autor en el año 78’ denunciaba:

muchas décadas de escuela que lo son de cualquier cosa menos “escuelas de vida humana perfectiva”, han dado lugar a una realidad educativa traducida luego en realidad social deformadora, por omisión,

²⁵¹ De allí la necesidad de crear *centros de sabiduría*, como propone Carlos Lasa (1996).

²⁵² Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

²⁵³ “En la Argentina, el suicidio adolescente es la segunda causa de muerte en la adolescencia después de las lesiones de tránsito. El relevamiento de datos mostró que hubo un aumento de las tasas en las últimas décadas en el país entre las y los adolescentes de 15 a 19 años. En términos de magnitud, el fenómeno se presenta con mayor frecuencia en los varones y en aquellos que han alcanzado menor nivel educativo” (UNICEF, 2019, p. 65).

en la medida en que no se ha auxiliado al educando para que encuentre, comprenda y pueda luego asumir libremente, el sentido cualitativo perfectivo –para cada uno y para los demás– de cada dimensión de conducta. De ahí la des-orientación, la angustia, y, a la par de muchos otros fenómenos contemporáneos, el desolador panorama de nuestras sociedades en materia de “calidad humana” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 328).

Con el transcurrir de los años este panorama se ha agravado y la pregunta por el sentido de la vida en la educación formal sigue siendo una grieta que pocos proyectos escolares se atreven a cruzar. En este sentido, advierte (1978a): “No podría, en verdad, el sujeto de la educación, lograr un compromiso, un vuelco vital, capaz de traducirse en conducta perfectiva, si ignorase el sentido total de su vida y (...) el sentido de cada dimensión relacional concreta” (pp. 236-237). Esto no implica un conocimiento solo teórico “sino comprensivo y práctico” (1978a, p. 327). Aquí presenta ejemplos; rescatamos aquel que refiere a la vida militar: no se podría concebir la formación militar sin conocer la conducta de los militares, las obligaciones y responsabilidades que entrañan esta dimensión. Análogamente, no se podría formar al hombre *en clave perfectiva* si se desconociera el sentido de su propia vida; sentido que se va adquiriendo de modo progresivo con experiencia, reflexión y madurez vital.

En quinto lugar, entre los fines que comprende la formación, enumeramos la *capacidad de prescripción recta*, la cual alude a “la capacidad –no innata– de prescribir rectamente o de juzgar con acierto lo que ha de realizarse, aquí y ahora, en cada momento de cada línea de conducta, por parte del educando” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 329)²⁵⁴. Ese aspecto se relaciona medularmente con el concepto de formación como sabiduría de vida o sabiduría práctica; en efecto, se trata del juicio acertado –correcto– que precede a cada acto, es decir, previo a la ejecución, que dice relación con la prudencia: “la prudencia es el centro o la médula de lo que llamamos formación” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 329) entendida desde la tradición tomista (S. Teol. II-II, q.47).

Su importancia reside en que:

²⁵⁴ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

si la inteligencia no es capaz de “prescribir” el acto que perfectamente conviene poner en la existencia, no habrá posibilidad de ordenar la conducta desde la interioridad con un sentido perfectivo; menos aún será posible que pase de ser conducta perfecta “pensada” a conducta “vívida”. Y si no se es capaz de esto último –que no sólo depende del juicio prescriptivo recto, sino también del querer–, no se podrá hablar de hombre educado, en la medida en que sería imposible alcanzar la plenitud dinámica (1978a, pp. 329-330).

La prescripción recta, desde el punto de vista pedagógico, implica varios aspectos prudenciales (Ruiz Sánchez, 1978a), tales como:

- 1) La experiencia: entendida como memoria de vida reflexionada de la que se extraen conclusiones que pueden constituir un verdadero sistema normativo para iluminar el presente.
- 2) Conocimiento y valoración de la propia dignidad: en tanto persona, individuo y miembro de una sociedad; supone el conocimiento y valoración de los fundamentos de la dignidad humana, considerada natural y sobre-naturalmente, sus implicancias y límites.
- 3) Razonamiento correcto y completo en la deliberación: indispensable para que haya juicio sabio, prudente; esta capacidad reside en la inteligencia, pero presupone el influjo de la voluntad y el dominio de los afectos (y sus influencias); es decir que remite al proceso mental en el que se examinan las posibilidades, la viabilidad en relación con el fin perseguido, proceso que puede estar viciado por no medir bien cada medio o cada razón para elegirlo o por la primacía de unas razones sobre otras en virtud de las influencias afectivas.
- 4) Capacidad de previsión de cada acto concreto y sus efectos: capacidad de la inteligencia para conocer bien el posible acto perfectivo por la consideración de sus consecuencias o efectos.
- 5) La precaución o cautela: ayuda a excluir del acto concreto todo posible elemento imperfectivo –refiere nuevamente a la circunspección en Tomás de Aquino (*S. Teol.* II-II, q.49, a.7)–.

- 6) La perspicacia: significa una agudeza especial de la inteligencia ante situaciones excepcionalmente complejas y que no permiten eludir decisiones, como expone Tomás de Aquino (*S. Teol. II-II, q.51, a.4*).
- 7) La sensatez: se refiere a la capacidad de juzgar bien con un juicio adecuado como fruto de la deliberación (*S. Teol. II-II, q.51, a.3*).

En sexto lugar, la *conciencia moral verdadera, recta y cierta* remite a la conducta proyectada en relación con la regla o norma moral perfecta, es decir que la conciencia moral surge de “medir” el acto concreto con la regla de perfección:

juicio por el cual veo que mi acto –pasado, presente o próximo– es bueno o malo, plenificador de mi vida o una carie en ella (...) la conciencia moral es la regla o norma de acción más concreta y próxima a mi acto (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 333)²⁵⁵.

Este juicio puede ser erróneo, de allí la necesidad de la educación de la inteligencia en los principios universales del orden moral (de lo bueno y lo malo, lo perfecto y lo imperfecto) y en la capacidad para razonar desde estos principios hacia una conclusión práctico-moral, personal, concreta acerca de la conducta proyectada (conciencia recta). Por otro lado, la voluntad también debe estar cualificada por las virtudes, ya que una voluntad débil o torcida “tiñe” los juicios de la inteligencia. Enfatizamos en este aspecto, con el autor, en el requerimiento de marcos de costumbres perfectivas posibilitados por un buen ambiente.

Debe ser, además, cierta en cuanto que excluye la ignorancia y la duda acerca de la moralidad de la acción concreta²⁵⁶.

En definitiva, la formación según el planteo del profesor mendocino exige varios aspectos que remiten a la prudencia según el tratado de esta virtud en Tomás de Aquino (*S. Teol. II-II, q.47-56*) y a otras cuestiones sobre el tema (e.g. *S. Teol. I-II, q.57 y 61; Comentario de la Ética a Nicómaco, Libro VI*). Enfatizamos la

²⁵⁵ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

²⁵⁶ Remarcamos aquí con el autor (1978a, p. 335) que la certeza es una actitud subjetiva que supone un juicio de la inteligencia y una adhesión por parte de la voluntad para que se excluyan juicios o razones probables.

importancia que le confiere a la formación como sabiduría de vida, que impela un *saber vivir bien* (Ruiz Sánchez, 1973a, 1973b).

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 aspectos integrales: la mentalidad adecuada, la docilidad, la capacidad de juicio crítico objetivo, la comprensión del sentido de la vida, la prescripción recta y la conciencia moral verdadera, recta y cierta.

Como se señalara, la prudencia reside en el intelecto (S. *Teol.* I-II, q. 41, a.1) pero, en cuanto recta razón en el obrar (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*), inhiere en el entendimiento práctico (S. *Teol.* I-II, q. 41, a.2). 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 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 diferente de la que hace nuestro autor, aunque en *Acerca de la educabilidad* (1972a) refiere a la formación desde la finalidad educativa. 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, pero integrada a la educación realista.

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)²⁵⁷. 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.

²⁵⁷ Se han suprimido en la cita las cursivas que coloca el autor en el original.

El tercer aspecto, el **orden interior**, supone: “1) que el sujeto pueda preordenarse 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, por tanto, difícil deslindarlas en el análisis (Ruiz Sánchez, 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)²⁵⁸.

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, 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)²⁵⁹.

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

²⁵⁸ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

²⁵⁹ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

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)²⁶⁰.

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 rectamente y las apetezca dominando –*dominus*– por sobre la multiplicidad de inclinaciones” (Ruiz Sánchez, 1978a, pp. 344-345)²⁶¹.

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 Sánchez, 1973b, p. 29).

Por último, la estructuración deliberada de la unidad interior²⁶² 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 (Ruiz Sánchez, 1978, p. 318), condición y a la vez efecto de la libertad psicológico-moral, permite al sujeto un actuar proyectado

²⁶⁰ Se han suprimido en la cita los subrayados que coloca el autor en el original.

²⁶¹ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

²⁶² También la llama “ordenación del dinamismo interior interpotencial” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 345).

al mundo natural y social y a lo Absoluto” (Vázquez, 2012, p. 163). Implica la simbiosis de los tres elementos que se grafican a continuación:

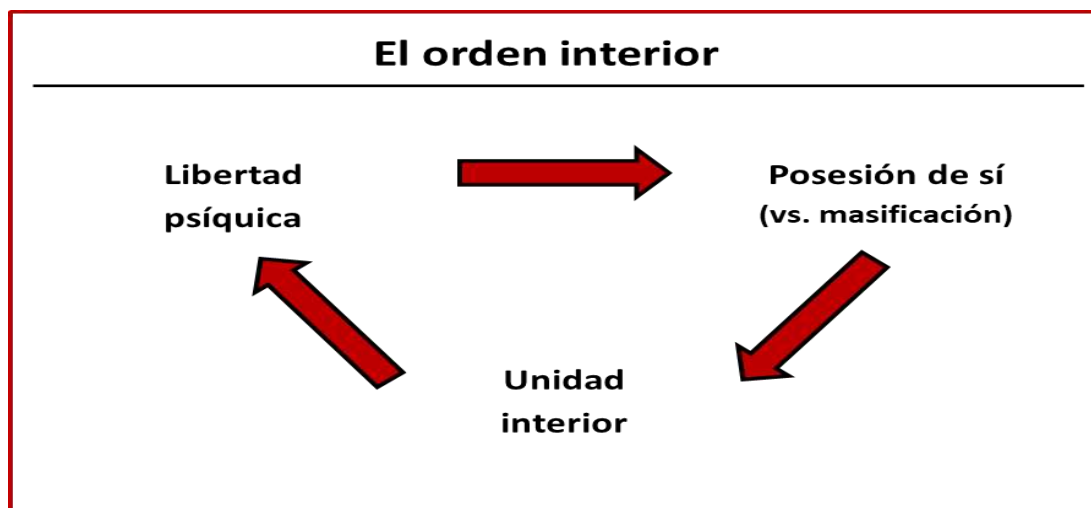


Figura 7: Recurrencia e implicancia de los fines del orden interior como fin de la educación. Adaptación de Francisco Ruiz Sánchez (1973a, 1973b, 1978a).

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. Más acá de condiciones tan extremas, ver la vida bajo una luz humorística es “una especie de truco” que se aprende dominando el arte de vivir (Frankl, 1990 [1946]).

3.2. 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 Sánchez, 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 hombre²⁶³. 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):

- 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 perfecta 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 (en esta dirección, exponemos la motivación perfecta en el capítulo décimo). 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 Sánchez, 1973b, p. 34).

²⁶³ “Las virtudes morales son hábitos electivos: la elección es, en efecto, un acto de orden apetitivo” (Rodríguez Luño, 1983, p. 220).

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

Como se señalara, 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)²⁶⁴.

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 pueden establecerse los parámetros de la educación integral.

3.3. Actos correctos como fin inmediato de la educación

El último fin de la educación 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.

Implica, por un lado, 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) en las que el hombre se perfecciona en función del todo (cfr. capítulo 7). El concepto clásico de *vida buena* no se entiende solo en la individualidad, sino en el marco de la *polis*. 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, como cierre de este capítulo, abordamos la relación entre el concepto de plenitud dinámica y el de estado de virtud en Tomás de Aquino.

²⁶⁴ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

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

Como hemos visto, la plenitud dinámica es el fin último de la educación, 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, toma sus bases del *status virtutis* de Tomás:

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 (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 70)²⁶⁵.

En *Fundamentos y fines de la educación* (1978a) 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 explica:

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 *Introducción a los fundamentos antropológicos de la educación* (1978b, p. 40 y p. 54), en *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*

²⁶⁵ Se han suprimido en la cita las mayúsculas que coloca el autor en el original.

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).²⁶⁶

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, como se muestra *infra*.

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).

²⁶⁶ El énfasis es nuestro.

Alimentar a la prole y dedicarle todos los cuidados que requiere (Millán Puelles, 1963) implica completar *per-ficere* 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 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)²⁶⁷.

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 Puelles, 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).

²⁶⁷ Las cursivas pertenecen al autor.

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 Sánchez, *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*. Como afirma Ruiz Sánchez, 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) constituye un *estado*. Entre el estado pre-educativo, si se quiere, y el ya educado, hay una diferencia de lo imperfecto a lo perfecto (como veíamos en relación con los términos falibilidad y perfectibilidad).

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)²⁶⁸.

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.

²⁶⁸ Las cursivas son del autor.

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)²⁶⁹.

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). El estado de virtud, como fin de la educación, corresponde propiamente “al estado de prudencia” (Martínez García, 2002, p. 350)²⁷⁰.

Francisco Ruiz Sánchez también formaliza uno de los fines de la educación (el segundo componente del orden estable: la formación) en la prudencia, que hace al hombre libre moralmente, pues le da auténtico señorío de sus actos: “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)²⁷¹. 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*.

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

²⁶⁹ Se han suprimido en la cita las cursivas que coloca el autor en el original.

²⁷⁰ Se han suprimido en la cita las cursivas que coloca el autor en el original.

²⁷¹ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

otra cosa sino que éste logre poseer los instrumentos que eficazmente le [lo] capaciten para tal perfección (Millán Puelles, 1963, pp. 74-75)²⁷².

Ahora bien, es preciso enfatizar que, si bien se hallan 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 dinámica²⁷³. Según hemos desarrollado en el presente capítulo, aunque parte de la tradición realista de un modo inmediato y explícito²⁷⁴ elabora una sistematización única que le otorga un carácter original.

A juicio de De Bona (2011), el profesor mendocino 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)²⁷⁵.

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).

²⁷² Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

²⁷³ También otros autores (De Bona, 2011; Andrielli, 1978) destacan la vinculación entre la plenitud dinámica y el estado de virtud.

²⁷⁴ Según las distinciones metodológicas que estableciéramos en el capítulo dos, la tradición inmediata corresponde a aquellos autores que el autor utiliza para sustentar sólidamente su pensamiento.

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, como resalta la posmodernidad) 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 (es todo y es parte, como decía nuestro autor). En definitiva, abarca tanto el enriquecimiento de la persona cuanto de todas sus líneas relacionales (Ruiz Sánchez, 1978a).

Sintetizando el desarrollo abordado en este capítulo, la definición de educación del profesor mendocino sustentándose en el concepto de naturaleza como presupuesto antropológico firme, implica tres ángulos distintos que la sitúan como *acción* del agente, como *proceso* y como *resultado*. Desde aquí se 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 (tradición inmediata) 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).

De Bona (2011) plantea que en dicho despliegue se echa en falta la concreción histórica de los fines en relación con la cultura en la que se ponen en práctica. Desde este señalamiento y reflexiones propias, en cuanto la educación

debe ayudar a distinguir lo importante, lo que tiene sentido, de lo que no lo tiene²⁷⁶, en el siguiente y último capítulo, nos planteamos las posibles derivaciones del pensamiento educativo de Francisco Ruiz Sánchez en el marco de lo que hemos denominado la *pedagogía del sentido*.

²⁷⁶ “Una de sus tareas es ampliar lo más posible el campo visual de valores, de manera tal que el hombre se haga cargo de toda la abundancia de posibilidades de sentido y de valor que están a su alcance (...). Hoy más que nunca, afirma Frankl, la educación es educación de la responsabilidad. Vivimos en una sociedad de abundancia, no sólo de bienes materiales sino también de información. En ella nos acosan estímulos e incentivos de todas clases, y no sólo sexuales. Por eso la educación debe ser ayuda para que el hombre pueda distinguir qué es o no lo importante, qué es o no lo fundamental; en una palabra, qué es lo que tiene sentido y qué es lo que no lo tiene” (Ballesteros, 1994, p. 86).

CAPÍTULO 10: DERIVACIONES DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO DEL AUTOR

El objetivo de este último capítulo es reflexionar sobre algunas derivaciones de la propuesta del profesor Francisco Ruiz Sánchez. Decimos “algunas” porque, según el análisis que venimos realizando, su pensamiento educativo abre un panorama rico de variadas aristas.

En términos estructurales el capítulo expone, en primer lugar, el posible problema que presenta el corpus del autor; en segundo lugar, la crisis de la educación que denuncia; en tercer lugar, las reflexiones personales sobre lo que hemos denominado la *pedagogía del sentido*, y; en cuarto lugar, la motivación perfectiva como apuesta práctica que emana de su teoría educacional, desde nuestra interpretación.

El análisis realizado aquí, se aleja en parte de la hermenéutica intentada en los capítulos anteriores en cuanto se busca, a partir de su obra, dar un paso adelante hacia marcos conceptuales propios.

1. Posible problema educativo que presenta la obra del autor

Como hemos visto en el capítulo nueve, Ruiz Sánchez llega a una definición formal de educación estableciendo primero quién es el sujeto de tal educación (el hombre) y, por lo tanto, cuáles son las notas que sustancial y accidentalmente lo atraviesan. La especificación de este género próximo proviene de la finalidad educativa que le confiere razón de ser al concepto educativo, el cual implica, según el autor, tres ángulos de análisis: como *acción*, como *proceso* y como *resultado*. Especial atención merece, en su planteo, la educación como auxilio en tanto sitúa a los educadores en la relación de encuentro en el ejercicio del hecho educativo desde el plano artístico de la acción educativa.

Ahora bien, en la obra del autor (por obra, como señaláramos, entendemos todo el *corpus* escrito que hemos detallado en el capítulo uno: manuscritos, artículos

académicos y científicos, artículos periodísticos y, fundamentalmente, sus libros), el problema que se advierte, según nuestra interpretación, es la generalidad de su propuesta.

En efecto, la educación es una realidad eminentemente práctica a la que se ordena la propia actividad del sujeto (autoeducación) y la de los agentes educativos más la influencia de factores de distinta índole (el ambiente, los objetos con los que se vincula, etc.). Inclusive en el plano teórico podría esperarse un desarrollo que posibilite, por ejemplo, visualizar cómo se pueden desarrollar los hábitos operativos buenos en orden a la plenitud. Sobre esto nuestro autor dice muy poco, no obstante, para ser justos, es preciso entender cuál era su intención.

Según nuestra interpretación, su cometido era fundamentar, como efectivamente lo logra, el hecho educativo desde todas las disciplinas posibles o, al menos desde aquellas que se tornan imprescindibles (la Antropología, la Sociología y la Ética) y, a partir de allí, formular una definición de educación que, en parte, se relaciona con la de Tomás de Aquino, aunque presenta diferencias importantes. Esto es, en lugar de ofrecer recomendaciones a los educadores sobre cómo efectivizar la tarea pedagógica en la práctica, se ocupa de las causas y principios primeros y últimos que animan el hecho educativo. En consecuencia, una mirada constreñida a nuestro contexto (signado por la imposibilidad metafísica debida al principio de inmanencia y el carácter local de los presupuestos educativos) efectuaría un reproche al autor que no es justo.

Por otra parte, podría criticársele que, aunque también refiere a fines diferenciados de la educación y enfatiza su importancia, a la postre, no los desarrolla. Sin embargo, en su teorización, concibe al sujeto educativo en su concreción y circunstancias, considerando sus peculiaridades individuales, constitutivas, relacionales, históricas, contextuales. (1978a, p. 306). Al respecto, expone en *Los fines de la educación* (1973b):

Pero como la naturaleza del hombre no tiene, en la realidad, la abstracción con que la considera la ciencia, el educador concreto encontrará un sujeto educable también concreto, con características singulares y diferenciadas, que permiten abordar el problema de los fines diferenciados de la educación, de los que no nos ocuparemos en este trabajo (p. 1).

En tal sentido, enfatiza esta educación diferenciada en distintos lugares; por ejemplo, refiriéndose a la plenitud en el marco social del bien común, señala:

Aquella plenitud exige, además, que la mencionada “adecuada proyección vital humana” sea diferenciada, según el “lugar”, papel o función diferenciado que se ejerza en el orden socio-político (...) así la plenitud de la proyección socio-política del agricultor concreto no será igual a la del comerciante (...). Las diferencias provienen no sólo de las correspondientes por la naturaleza concreta de los sujetos sino también del diferente ángulo de cada uno en su relación con el bien común. Cada proyección dinámico-social, cada conducta con relevancia sociopolítica, implica por consiguiente capacidades cualitativas diferentes (1978a, p. 244)²⁷⁷.

Así, en *El concepto del hombre y la educación* (1962b) asegura que el objeto de nuestra reflexión no es puramente especulativo, sino en último término práctico. De ahí afirma vehementemente la necesidad de otros tipos de reflexión:

- a) ético: para poder conocer el camino de la perfección del hombre, cuál ha de ser su conducta y cuál no ha de ser; qué virtudes ha de adquirir para reforzar su naturaleza, etc.
- b) metodológico: para poder emplear los mejores medios en la tarea práctica-práctica de apuntalar al hombre en su camino (1962b, p. 80).

Es decir que estos planos, que preocupan tanto al educador hoy, no escaparon a la consideración de nuestro autor, aunque los aborda en clave fundamentativa:

La cuestión metodológica es importante en educación, pero subordinada a la cuestión del fin del hombre, y de lo necesario para el fin (o los fines). De nada vale saber el cómo realizará su travesía perfecta el “homo viator”, si no conoce el adónde, ni el por dónde (fin y camino) ha de llevar su vida. Nos parece importante la aclaración –por otra parte obvia– cuando se observa una siempre creciente preocupación

²⁷⁷ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

metodológica (en sí misma saludable) unida a un olvido del tema del fin perfectivo del hombre (lo cual no es ya tan saludable) (1962b, p. 80)²⁷⁸.

Una vez más queda argumentado explícitamente que su propósito consistía en determinar los fines de la educación en su sentido universal. No obstante, aparecen planteos ulteriormente prácticos en *Esquema tentativo para una estructuración de la temática fundamental de la Pedagogía* (1973a) en cuanto recuerda que la educación es un arte prudencial que se mueve en el terreno de lo concreto singular. También ello es evidente en *Fundamentos y fines de la educación* (1978a) porque, en el plano concreto, es el educador, no el teórico, quien “conocidos los fines generales, [puede] proponerse su logro para un educando concreto, circunstancias incluidas, en el orden existencial: este pertenece por consiguiente, al plano prudencial, y, quizá, al plano del arte” (p. 306). Además, expresa: “La educación (...) es un conjunto de actividades muy concretas con condicionamientos impuestos por el sujeto, el medio y los agentes, cuya finalidad última incluirá la aptitud para la encarnación del orden moral (...)” (1973a, p. 94).

Desde su labor como supervisor de enseñanza privada, puede explicarse el desarrollo operativo que efectúa en *Esquema tentativo para una estructuración de la temática fundamental de la Pedagogía* (1973a) de los fines de la educación concretizados en los niveles de enseñanza y de los fines de cada nivel según los objetivos de un instituto (uno de los contenidos de lo hoy llamamos PEI –Proyecto Educativo Institucional–). Esta concretización puede tornarse más específica avanzando hacia los objetivos de un departamento de materias afines, un curso, un ciclo y/o asignatura, como bien presenta de modo esquemático (1973a, pp. 75-76). Respecto de los objetivos de una política educativa señala que deben subordinarse a los fines de la educación y al bien común considerando los distintos agentes, que no pueden reducirse a una mera política de la enseñanza (instrucción) y que deben considerar los factores ambientales, especialmente, los medios masivos de comunicación (1973a, p. 68)²⁷⁹.

²⁷⁸ Se han suprimido en la cita las negritas que coloca el autor en el original.

²⁷⁹ Afirma De Bona (2011) –siguiendo a Ballesteros (2000)– que: “las virtudes no son arquetipos atemporales que llegan a regular la vida de los individuos que practican una racionalidad universal sin ningún tipo de referencia a la experiencia concreta en que viven esos individuos. Es decir, hoy no se puede experimentar la misma vivencia sobre el valor o el honor con que vivieron los griegos o no se puede vivir la santidad como lo hicieron los santos medievales. Para ello el hombre debe precisar de qué virtudes habla hoy día, pues se

Esto es, si bien no desconocía esta dimensión práctica de la educación, su meta (a lo largo de sus obras) fue otra: fundamentar la educación en sus causas y supuestos. En tal dirección, son poco conocidos los principios que expone el autor en *Pedagogía* (1972b) y en *Esquema tentativo para una estructuración de la temática fundamental de la Pedagogía* (1973a). Por principios de la educación entiende (1972b):

aquellas normas fundamentales de las cuales deriva la acción pedagógica, o de la cual se derivan otras normas concretas para la acción pedagógica, normas concretas que tendrán que tener en cuenta las situaciones bien concretas. Estos principios de la educación son principios de acción, son conclusiones de la Pedagogía; lo que es conclusión de la Pedagogía acerca de la educación sirve de principio normativo para la acción pedagógica (p. 101).

Estos principios, que se detallan en *Pedagogía* (1972b), son:

- 1) *La subsidiaridad de la acción educativa respecto de la naturaleza*: la educación es un auxilio que viene a incidir en la naturaleza de una persona, por lo que este auxilio es subsidiario –“el arte debe seguir a la naturaleza”–.
- 2) *Respeto a la naturaleza del educando* (según el concepto de naturaleza que vimos en el capítulo cuatro de esta investigación), que no significa respetar toda espontaneidad (distinto de la interpretación de Rousseau, por ejemplo).
- 3) *Auxilio ordenador*: exigencia de plenitud requerida por la misma naturaleza.
- 4) *Subordinación a los fines del hombre*: según la referida relación entre fines del hombre y fines educativos (cfr. capítulo ocho).
- 5) *Subordinación y adaptación de los medios a los fines de la educación y a las condiciones concretas del educando*: en el hecho educativo (cfr. capítulo tres) el método es un medio respecto de: el fin, el sujeto

designan con las mismas palabras contenidos axiológicos que son diferentes. Por eso no basta coincidir en la necesidad de las virtudes para el desarrollo de la vida moral, hay que aclarar de qué virtudes se trata” (p. 201).

y aquello a lo cual se aplica. Además, debe adecuarse a las condiciones (biológicas, psíquicas, espirituales, etc.) del educando.

- 6) *Falibilidad del dinamismo perfectivo del hombre*: condición que el educador debe considerar (cfr. capítulo seis).
- 7) *Inmutabilidad de la esencia humana y de sus religaciones esenciales perfectivas y de la mutabilidad de los condicionamientos concretos del dinamismo humano*: en el hombre la esencia y sus relaciones esenciales no cambian; sí muta, por ejemplo, el modo concreto de religación en cada hombre²⁸⁰.
- 8) *Intencionalidad pluralista, simultánea y jerarquizada de los fines*: al intentar un fin, en realidad, se persiguen varios; por ejemplo, al mismo tiempo que procuramos la corrección de un acto, “lo que estoy persiguiendo es la formación de un hábito y en el fondo lo que estoy procurando es el orden interior (...)” (p. 103). Esto es, en una misma acción, en forma simultánea se verifica pluralidad intencional que debe ser jerarquizada.
- 9) *Subordinación de la intencionalidad del educador a la intencionalidad creadora de Dios*: dado que la intención de Dios está plasmada en la naturaleza (el hombre no es creador de su estructura y dinamismo hacia la perfección), el educador auxilia en este sentido.
- 10) *Traslado o trasvasamiento de la intención del educador al educando*: en pro de que este encarne el criterio de conducción (de la hétero a la autoeducación).
- 11) *Unidad*: a pesar de la pluralidad de fines, situaciones, medios, etc.
- 12) *Subordinación y coordinación de los agentes educativos*: del que se desprende la importancia de los padres como coordinadores de estas

²⁸⁰ Enfatiza la importancia de tener en cuenta ambos aspectos: “el educador debe tener en cuenta esto porque nos vamos a encontrar con dos corrientes, la una va a poner el acento solo en lo esencial del hombre y va a descuidar sus condicionamientos concretos y entonces, la educación resulta falseada porque el hombre siempre está condicionado, y nos encontramos también con corrientes que ponen el acento en lo que cambia sin tener en cuenta que hay algo que permanece esencialmente” (1972b, p. 103).

influencias y del gobernante como encargado de cuidar la comunidad política en orden al bien común.

13) *Universalidad o integralidad de la educación*: responde a educar en todas las dimensiones, considerando la integralidad del sujeto.

14) *Jerarquización y armonía*: auxilio que respete la estructura jerárquica de la persona.

Se advierte, entonces, que Ruiz Sánchez procuró llegar hasta el fondo de una propuesta pedagógica; al respecto, los principios de la educación que enuncia pueden operar como hilos o bisagras que unen la teoría con la práctica educativa.

Ya para cerrar el análisis hermenéutico de nuestro autor, se aborda, a continuación, algunos aspectos que manifiestan en sus escritos la necesidad de superar concepciones pedagógicas erróneas.

2. Crisis de la educación actual

No solo se halla en Ruiz Sánchez una teorización universal (sobre la educación, el hecho educativo, su finalidad, etc.) y los principios que establece en orden a la práctica, sino también que varios de sus escritos –poco conocidos– reflejan las observaciones del autor sobre la educación en crisis.

En efecto, el trasfondo que acompaña al hombre contemporáneo se manifiesta en la crisis educativa. TrASFondo que tiene relación, en *Migajas antropológicas* (1958), con las agitaciones o solicitudes externas, el escaso tiempo para pensar, el llamado a ser “multitud”, la absorción de las cosas externas que provocan su vacío de humanidad, etc. Este hombre: “Ha perdido el orden interior; el dominio de sí. Y el poder de dominar y ordenar todo lo que a sí se refiera. Y el curso de su vida” (1958, p. 1).

En este sentido, en *El fracaso de la educación moderna* (1959) expone:

Vivimos en el siglo de la educación. Así pareciera indicarlo la preocupación académica por los temas pedagógicos (...). Y vivimos, por paradoja, en el siglo mal educado (...). Porque nunca como en este siglo,

se han visto mejor realizadas las posibilidades inmensas de corrupción y de odio que alberga el hombre en su corazón (p. 2).

De aquí desprende la enumeración de signos que manifiestan el fracaso de la educación: la multitud de inteligencias en pos de los errores más groseros, los hombres de voluntad envilecida, los que han mercantilizado sus vidas en pos de los números, los que actúan por las influencias de los *slogans* y el ambiente, que se hallan dislocados en sus órdenes comunitarios (familia, gremio, sociedad política, etc.), los que no saben por qué viven, o son educados para triunfar olvidando su sentido de trascendencia. Entre estos signos, destaca uno que se halla en el fondo del problema de la educación actual:

no se ha sabido ver en el hambre insaciable de la inteligencia y de la voluntad, la natural inclinación a la Verdad y al Bien Absoluto; lo único esencialmente satisfactorio (...).

El hombre crece sólo en la medida que se abreva en Dios. Esta es la sustancial y dramática opción: o se llena de Dios, o pierde humanidad. De ahí que conocer la dirección de su dinamismo vital es importante (...).

Y la pedagogía moderna la ha ignorado o negado. Ha edificado sobre el concepto del hombre "libre" de Dios (1959, p. 2).

Aparecen también otras causas secundarias del fracaso de la educación según el autor (1959), a saber:

- Los postulados naturalistas de la concepción antropocéntrica del humanismo, sobre todo, los que siguen a Rousseau, el intelectualismo positivista spenceriano y las formas socialistas que proponen la bondad natural del hombre o reducen la naturaleza a la sensibilidad o a la inteligencia.
- El auge de la psicología en el terreno educacional mediante, por ejemplo, evaluaciones psicométricas con la consecuente pérdida del sentido de la unidad del hombre.
- El desquiciamiento (desorden) de los órdenes objetivos en que está inserta la vida humana.

- El restringido orden escolar en el que se observa la reducción de la educación a la enseñanza.

Sobre este último aspecto señala que, si bien es indudable que para educar es necesario enseñar, la pregunta central es qué enseñar. Al respecto destaca la influencia del enciclopedismo, el positivismo, el cientificismo y el pragmatismo:

Se entendió por educación el desarrollo de lo que está vinculado en esas enseñanzas (...). Pero todo será estéril si no se le enseña a ser “hombre”; si no se educa su *unidad humana*. Todo aquello será follaje seco si no se sostiene en un tronco lleno de vida (1959, p. 6)²⁸¹.

Sus palabras parecieran no perder vigencia: “si a esto [a una enseñanza que “atrofia”] se une la ruptura de los contrafuertes familiares y sociales, nos queda un hombre sin defensas” (1959, p. 6).

Reclama una educación y, por tanto, una enseñanza que contemple la unidad del hombre, que promueva el ejercicio de la verdadera libertad, que posibilite las elecciones perfectivas del sujeto y forje hábitos en esa dirección.

Otro aspecto que evidencia el deterioro de la educación, es la “parcial” preocupación por los métodos, que “ha dejado en penumbras el problema de los fines; de los que dependen aquellos” (1959, p. 6). Concluye: “no hay educación, en el más estricto y auténtico sentido del término” (p. 6).

En *Crisis y salud del hombre actual* (1960b) reitera estos síntomas de la educación contemporánea y expone, a modo de recorrido, el declive antropológico que permite comprender la crisis educativa: la negación de la naturaleza humana en cuanto el hombre “ignora su esencia y la dirección filotea de su vida” (s/p).

Ruiz Sánchez (1960b) sintetiza la pendiente en sus distintas etapas y asegura que el comienzo se da en el siglo XV, aunque conviene remontarse al nominalismo. Desde allí el giro se profundiza en Descartes con su visión inmanentista:

Los lazos ontológicos con Dios empezaron a ser ignorados. Se conservaron los lazos noéticos, que Emanuel Kant se encargaría de

²⁸¹ El destacado en cursiva es nuestro.

cortar. Y hasta la débil y pálida imagen del Dios que quedó, fue borrada por un Nietzsche (...).

Todo estaba ya trastocado. El hombre ahora es el centro.

Esta liberación mal entendida se fue propagando a todos los ámbitos humanos, haciendo jirones la realidad del hombre. En filosofía, la primacía de la razón, o de la idea, o del sentido, pero no del objeto real (...).

Hoy, Dios es el hombre con pretensión de superhombre, aunque de hecho, es Dios esclavo. Dios es el Estado con pretensión de máquina perfecta (s/p).

Como muestra, la crisis educativa está íntimamente relacionada con la crisis antropológica: al negar lo que el hombre es, se clausura la posibilidad de una concepción firme de educación. No obstante, en lo más profundo de esta crisis sobresale la pérdida del sentido de la trascendencia:

Se ha perdido de vista lo que es el hombre: realidad minúscula, pero tendida hacia el gigantesco objetivo de aprender experiencialmente a Dios (...).

La [Las] consecuencia [consecuencias] son las deformaciones en torno al concepto más completo de educación; el de ser la tarea auxiliar del hombre, en el afán de colorear esa "imagen" y de completar la "semejanza" hasta hacerla superabundar en los reflejos que muestra del Autor (p. 6).

Es decir que la labor "auxiliante" de la educación permite la unidad que el hombre por sí solo no posee, pero que reclama como creatura ordenada a su Creador. En definitiva, el fracaso de la educación reclama la apertura sobrenatural, hacia la cual se ordena el hombre en su condición de "viador", esto es, su plenitud definitiva.

Exponemos a continuación algunos indicios de una propuesta propia, la *pedagogía del sentido*, que retoma y resignifica los conceptos del planteo educativo de Francisco Ruiz Sánchez.

3. Reflexiones contemporáneas hacia una pedagogía del sentido

Desde el problema potencial del corpus del autor y nuestra interpretación al respecto, buscamos presentar algún aporte personal en orden a resignificar su propuesta. Para ello, proponemos la *pedagogía del sentido* en una acepción propia²⁸².

En primer lugar, conviene preguntarnos por qué es importante tematizar una pedagogía del sentido, qué de novedoso tiene o, en otras palabras, qué la hace necesaria²⁸³. La palabra *sentido*, según el *Diccionario de la Real Academia Española*, proviene de *sentir*, y este último término, del latín *sentire*. Alude, principalmente, a la percepción de los sentidos. Otras palabras derivadas son: consentir, asentir, disentir, etc. La raíz del verbo sentir es indoeuropea y proviene de *sent* que quiere decir *ir adelante, tomar una dirección*. Sentido, nos remonta también al término *telos* que remite a fin, finalidad; es decir: *sentido telético*. Una pedagogía del sentido intenta dilucidar cuál es la razón última de la educación, cuál es el sentido de la educación en sí.

Así como el sentido se dice también de las facultades psico-fisiológicas (“el sentir” aparece, por ejemplo, en la función del sentido común que reúne los datos de los sentidos externos en el conocimiento), el sentido de la educación nos remite al *aspecto direccional* de toda la labor educativa, confiriéndole cierta unidad o carácter unitario, como hemos visto en la propuesta del profesor mendocino. Por esta vía, el

²⁸² Si bien esta denominación aparece en teorías (que son contemporáneas) y algún punto de contacto podemos establecer con ellas, su acepción última se diferencia de la nuestra porque o se trata de la “pedagogía del sentido de la vida”, de corte frankliano (e.g. Riesco Lázaro, Sánchez Cabaco y Urchaga Litago, 2010) o refiere a una dimensión de la educación, por ejemplo, la moral (e.g. Moscoso Pérez, 2004). Por su parte, Prieto Castillo (1996) refiere a la *Pedagogía del sentido* desde los postulados de la mediación pedagógica, exponiendo aportes en relación con la comunicación vinculada con la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

²⁸³ En esta dirección coincidimos con Prieto Castillo (1996) cuando afirma: “Nosotros concebimos la pedagogía como el intento de comprender y *dar sentido* al hecho educativo, en cualquier edad y en cualquier circunstancia en que se produzca, dentro de los espacios de la educación formal, no formal e informal (aunque nuestra reflexión se centra sobre todo en las dos primeras, pero no podemos dejar de lado la última, desde la relación materno infantil hasta las influencias de los medios de comunicación)” (p. 5. Las cursivas corresponden al autor). En la pregunta por el sentido, Prieto Castillo (1996) relaciona los siguientes elementos: el interaprendizaje, los puentes (partir siempre de lo cercano a lo lejano), la personalización, la comunicación, la expresión y el texto paralelo. Este último elemento es retomado en *Educación con sentido, apuntes sobre el aprendizaje* (1994). Allí, entre variadas y eficaces estrategias, merece destacarse esta, es decir, el texto paralelo entendido como un material generado por el propio estudiante a medida que se produce su aprendizaje en el marco de la mediación pedagógica.

término *sentido* se relaciona con el vocablo *educare* (García Hoz, 1981) que hace referencia a conducir, guiar, llevar a un hombre de un estado a otro. Como sostiene Prieto Castillo (1996), la educación con sentido implica:

todo lo que sostiene a un ser humano en su crecimiento y en su logro como educador, todo lo que enriquece la promoción y el acompañamiento del aprendizaje, todo lo que enriquece la gestión de la institución educativa para cumplir con sus funciones, todo lo que enriquece el uso de medios y la práctica discursiva en función del aprendizaje (p. 5).

Desde nuestra tematización, distinguimos dos conceptos en la pedagogía del sentido:

- El sentido de la educación en sí (el cual es *objetivo*): alude a que la educación en sí misma posee un sentido que es preciso descubrir, esclarecer, pero que está “ahí”.
- El sentido de la educación para mí (de carácter *subjetivo*): que versa sobre lo que constituye para mí la razón de la educación, “mi sentido”.

En una primera apreciación podría interpretarse que estas acepciones son contradictorias; pero, no se oponen en cuanto el sentido de la educación se predica de ambas. En efecto, la educación posee un sentido en sí misma, una riqueza en sí que no depende de quien la pueda apreciar, sino “de lo que es”, como una bella flor del campo (aunque nadie la vea o conozca, ella sigue “siendo ahí”, no depende de nosotros para ser). Sin embargo, como la educación en tanto hecho, no acaece sino en las personas, el sentido de la educación debe ser captado, asimilado, aprendido por ellas.

En esta línea, *aprender* deriva en su etimología del verbo *apprehendo* que dice relación con “apoderarse de algo” (Hernández de Lamas, 2000, p. 6). Trasladado a lo que venimos reflexionando, el sentido de la educación está “afuera” y puedo captarlo, reconocerlo, pero no lo puedo inventar, aunque sí internalizar, hacerlo propio. En el peor de los casos, puedo arribar a un sentido distinto, derivado de una razón subjetiva.

Las motivaciones para presentar la *pedagogía del sentido* se vinculan con aspectos que atraviesan la labor docente en la actualidad²⁸⁴:

1-*Las constantes reformas educativas* a nivel sistémico en las que parece que han renunciado –muchas de ellas– a pensar la educación desde sus planteos más profundos. En esta dirección, como diría Mauricio Biccoca (2015), la educación actual se encuentra haciendo malabares ante distintos fenómenos socio-culturales en los cuales se encuentra inserta, pero a los que aún no ha sabido responder en forma adecuada y efectiva.

Las reiteradas reformas llevan a contraponer la educación en varios aspectos: como hecho social (en orden al bien común) y como realización partidaria (no siempre alineado a este bien común); la educación como un acto eminentemente social (o socializador) y la educación como hecho interior que acontece en cada sujeto; la educación que debe contemplar los procesos de cambio, tales como: el avance de las tecnologías –las Tic y su incorporación en las aulas, el trabajo en las plataformas educativas, las aplicaciones educativas, etc.–, pero desvalorizando los planteos o cuestionamientos más profundos; la educación en habilidades (o la tan mencionada educación en capacidades), pero desprovista de los objetos que las especifican.

2-El contexto de la posmodernidad y el conocimiento, tan debatido actualmente. Autores lo llamaron “la era del vacío” (Lipovestky, 2000) –era en la que nos creemos totalmente libres; no nos damos cuenta de que estamos condicionados a los medios de comunicación, a la opinión popular, al consumo, al placer y sensibilismo– o, como lo denomina el polaco Zygmunt Bauman (2004), “la modernidad líquida”. En efecto, nuestros tiempos son fluidos (cambiamos de trabajo, de pareja, de lugar de residencia); sin embargo, el giro hacia el sentido es la gran *pregunta olvidada*, pero la más importante. En ella radica reflexionar acerca de la razón de ser, justificación o finalidad de algo. Va ligada al conocimiento y a la necesidad de estabilidad, “cierta permanencia”, que nos arrebatara el mundo de los cambios constantes.

²⁸⁴ Prieto Castillo (1996) refiere, por su parte, a los caminos del sinsentido, tales como: el abandono, la violencia y la mirada clasificatoria y descalificadora. El autor destaca acá la importancia de la mirada que clasifica, que no mira de frente o que hiere. Cuando explica las distintas miradas concluye que en definitiva hablamos de cómo se percibe al otro, cómo me percibo a mí mismo y cómo me construyo ligado a la comunicación, de este modo, se pregunta y responde: “¿Qué es un espacio de comunicación? Un espacio de intercambio de miradas” (p. 23).

3-En consonancia con lo referido arriba, se vincula con problemáticas que repercuten en el sentido de la vida, o también de la felicidad. Así como recuperar el sentido de la vida ayuda a vivir mejor, comprender el sentido de la educación nos posibilitaría ser mejores educadores de nosotros mismos –“autoeducadores”– y para los demás, es decir, “hacia el otro” en esa donación que hace el docente de sí. En definitiva, se trata de *humanizar nuestras prácticas educativas*.

A fin de caracterizar esta pedagogía del sentido, estimamos que dos aspectos ya tematizados por Ruiz Sánchez son fundamentales en el debate contemporáneo: la falibilidad y la perfectibilidad. Pues, una visión acertada de la educación debe contemplarlos, ponerlos en valor; en cuanto uno (el primero), como vimos, funda la necesidad de la educación y el otro (el segundo), su posibilidad. En el fondo, el auxilio perfectivo permite superar esta falibilidad, otorgándole al hombre un grado cualitativo superior del cual decimos “es un hombre educado”. Por su parte, como analizamos, la indeterminación de las potencias operativas superiores y su capacidad para actualizarse posibilitan su educabilidad.

Ahora bien, en la práctica educativa estos conceptos (aun desde el plano teórico) pueden brindar herramientas al docente de hoy. Es en este sentido que a continuación proponemos la motivación perfectiva como construcción derivada de nuestras reflexiones sobre el pensamiento del autor, haciendo posible poner en acto esta *pedagogía del sentido* que aquí visualizamos en su génesis.

4. Motivación perfectiva. Apuesta práctica de la propuesta de Francisco Ruiz Sánchez

Sin negar el valor de las teorías de la motivación²⁸⁵, se considera que las mismas realizan un abordaje de tipo psicológico-funcional, sin referencia al desarrollo perfectivo. Esto quiere decir que, más allá de las referidas teorizaciones, el fenómeno motivacional puede ser abordado desde los aspectos perfectivos del ser humano, o sea, a partir de una definición de educación que la asuma como una tarea integral, considerando al hombre como una unidad en la cual participan distintas dimensiones:

²⁸⁵ Entre las que destacamos la de motivación de logro (Atkinson, 1964, 1974), de la atribución (Weiner, 2010), del control de la acción (Heckhausen, 1991; Kuhl, 2000; Kuhl y Beckman, 1985), de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2000; Niemiec, Ryan y Deci, 2010), entre otras.

sensibles, afectivo-tendenciales, intelectuales, morales-volitivas, etc., como vimos a lo largo de esta investigación. En este sentido, adquiere importancia la motivación en orden al fin de la educación según la conceptualización en la obra de Francisco Ruiz Sánchez.

Como bien refiere Vázquez (2009):

Las teorías de la motivación más difundidas en las últimas décadas tienen algunos aspectos en común que remiten, a su vez, a una concepción antropológica heredada de la modernidad y en particular del idealismo kantiano. En razón de esta herencia, el momento motivacional se escinde del momento volitivo y la voluntad aparece conceptualizada exclusivamente como principio eficiente, dejando de lado el momento previo de carácter pático, de recepción de un bien que suscita una respuesta de amor (p. 187).

Contra esta dificultad en la que el ser humano aparece escindido, la autora citada presenta una mirada más amplia, dado que –a partir de la consideración del círculo del obrar (Vázquez, 2012, p. 177) o círculo funcional de la vivencia (Lersch, 1966, pp. 12-16)– subraya que el primer paso es el conocimiento, es decir, la aprehensión de una realidad externa al sujeto, consecuente con lo que plantea el profesor mendocino. Al respecto, expresa: “Esas realidades son portadoras de cualidades de valor que, si son advertidas por el sujeto, lo afectan, producen una cierta pasión, que la psicología llama respuesta afectiva” (Vázquez, 2012, p. 177). En esta dirección, trasladando el esquema señalado al ámbito pedagógico, el docente es aquel que “muestra” al alumno esa realidad digna de afectarlo, de modo que se produzca la respuesta afectivo-tendencial deseada.

El problema pedagógico-didáctico, entonces, puede abordarse desde diversas aristas: qué es el valor, qué condiciones tiene aquello que se concibe como tal²⁸⁶, cómo algo que es valioso en sí mismo puede ser captado por el educando, cómo hace el docente para mostrar lo que es valioso, cuáles son las condiciones de esa especie de “mostración”, etc. Si bien cada uno de estos planteos por separado podría suscitar nuevas perspectivas de investigación, se intenta ahondar en un elemento clave, la mayoría de las veces olvidado entre los aspectos motivacionales:

²⁸⁶ Acerca del valor remitimos a algunos elementos que aborda Fernando De Bona en su investigación (2011).

el fin de la educación como *plenitud dinámica* y, por tanto, cómo esta puede alcanzarse cuando el educador presenta de manera progresiva y adecuada bienes “valiosos” para el educando en el orden perfectivo.

Si bien el profesor mendocino no realiza propiamente un análisis de la motivación, de su propuesta pedagógica es posible dilucidar los diversos aspectos antropológicos a partir de los cuales nos es posible configurarla.

En el sentido planteado, sostenemos que la propuesta de objetos buenos para el educando de una manera impactante por parte del educador, y su valoración consciente positiva de parte del alumno se convierten en aspectos constitutivos del proceso de motivación perfectiva, considerando las dimensiones que hacen a la integralidad del sujeto (las afectivo-tendenciales, las morales-volitivas, las intelectuales-espirituales), las que deben orientarse al fin de la educación, en la línea de lo que propone nuestro autor.

Desde la práctica educativa es común advertir que las concepciones de la motivación a las que adhieren, tanto los docentes como los investigadores, parecieran estar vinculadas únicamente con el aspecto metodológico-didáctico y que su influencia se limita a la apelación sensitiva del sujeto o al mero aspecto volitivo, abordando su faz estrictamente funcional. En estos planteos, entonces, se observa una subordinación del objeto de conocimiento al método que vacía de contenido ético-pedagógico tanto al proceso de conocimiento como a la tendencia en el proceso motivacional. Se reduce así el aprendizaje solo a la adquisición de hábitos formales sin sus respectivos objetos, ya sea que se queda en un plano meramente sensible o en el ejercicio de la voluntad como exclusivo principio eficiente.

Contrariamente, se ofrece una perspectiva más comprehensiva, en la que se reconoce la unidad natural del proceso motivacional con el fin de la educación, ya que en ambos deben estar integrados, según Ruiz Sánchez, los aspectos sensitivo-afectivos, intelectuales, morales y volitivos del educando. En consonancia, expresa Vázquez (2009):

(...) el núcleo de la motivación es la concepción y adhesión a un fin, en el cual se halla involucrada toda la personalidad en todas sus funciones psíquicas, más aún psico-morales. La diferencia con el cognitivismo estaría en que la motivación no sería simplemente una idea o razón para obrar sino esa razón aceptada como fin. De aquí se desprenderá el planteo de la educación afectivo-moral como

configuración ética de la personalidad, cuyo núcleo es la libre adhesión de la voluntad al bien en cuanto conocido y apreciado como valor-fin (p. 193).

También en Nuttin (1973, 1980) se observa una conceptualización de la naturaleza de la motivación que tiene en cuenta la interacción entre lo cognoscitivo y lo dinámico, lo afectivo y lo tendencial.

Conviene recordar que la concepción de nuestro autor está sustentada en el supuesto de que la *realidad* conocida es y existe fuera de nuestro pensamiento y en nuestra inteligencia, de manera intencional, esto es, desde una visión realista (cfr. capítulo dos). De estas consideraciones se desprenden varios aspectos fundamentales para el ámbito educativo, entre ellos el reconocimiento de la tensión humana por conocer la verdad en el plano gnoseológico y la tendencia hacia el bien en el plano ético. Ambas tensiones se hallan comprendidas en la teleología de Ruiz Sánchez, como vimos.

Por otra parte, señala que el educando es causa eficiente principal de la educación y el educador, causa instrumental y subsidiaria en el proceso educativo. Además, como se advirtió en el primer punto de este capítulo, la puesta en marcha de la obra educativa debe tener en cuenta los supuestos teóricos, así como considerar los aspectos existenciales, esto es, circunstanciales, contextuales y subordinantes de la misma práctica educativa en donde se pone en juego *in situ* el arte prudencial del educador.

Los aspectos constitutivos del proceso motivacional perfectivo comprenden: a) la presentación de una metodología adecuada, b) la propuesta de objetos buenos a la finalidad educativa del sujeto y c) la concientización en el educando del valor del objeto en vistas al logro de su plenitud dinámica. De allí que se concluye que la motivación es un constructo relacional que comprende un objeto de conocimiento bueno o un bien apetecible, intencionalmente presentado como tal y percibido como valioso por el sujeto de la educación.

La plenitud dinámica como capacidad ordenadora y perfectiva hacia los bienes del hombre confiere sentido a la motivación como estado que favorece el vínculo relacional entre el sujeto de aprendizaje y el objeto bueno o valioso, esto es, un objeto digno de conocimiento o afectación.

Como es evidente en la propuesta del profesor mendocino, la finalidad educativa se formaliza en su aspecto fundamentalmente perfectivo. Ahora bien, cabe preguntarse: ¿qué aspectos constituyen el proceso motivacional desde esta plataforma?, ¿qué implica la motivación en orden al fin de la educación? Desde esta perspectiva, *la motivación se presenta como un proceso en el que se integran la propuesta de objetos buenos, la implicancia del educando desde la perspectiva metodológica y la valoración del sujeto.*

Si partimos de la concepción de que la motivación es un proceso que pone en relación todos los aspectos del educando, se requiere indagar –al menos en parte– cuáles son los mismos y qué papel juegan en el proceso educativo. Desde un criterio cronológico, se propone, en primer lugar, explicar qué significa implicar al sujeto metodológicamente desde esta perspectiva que formaliza la finalidad educativa en Francisco Ruiz Sánchez. En segundo lugar, la propuesta de objetos buenos cobra importancia en el planteo perfectivo en tanto no es indiferente el fin educativo que se persiga. En tercer y último lugar, se presenta la necesidad de la valoración positiva del educando con respecto al objeto que lo perfecciona, sin la cual, evidentemente, aquel no podrá encaminarse hacia su plenitud desde la autoconducción.

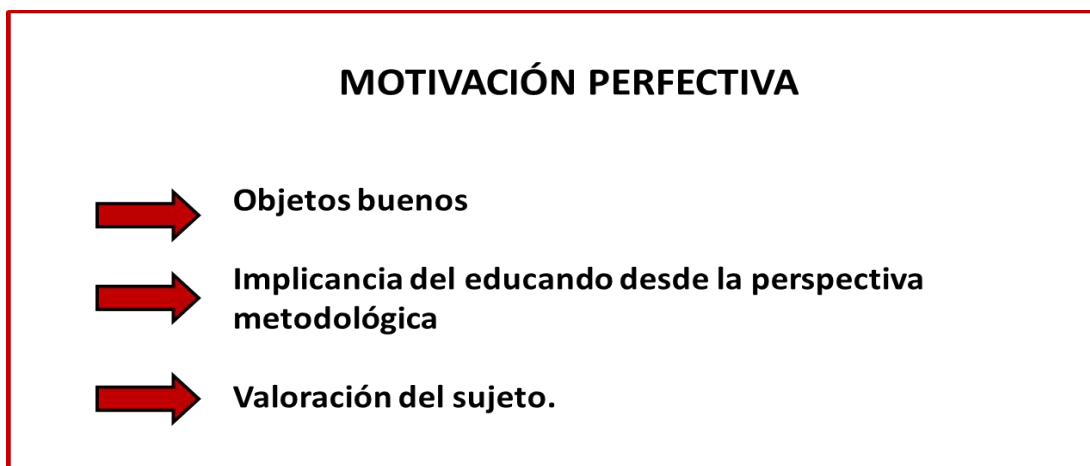


Figura 8: Elementos que componen la motivación perfecta. Elaboración propia de la autora.

4.1. Implicancia del educando desde la metodología

Para algunos autores la motivación “no debería considerarse como una característica de una personalidad relativamente estable” sino como “un proceso psicológico en el que las características de personalidad (motivos, razones, habilidades, intereses, expectativas, perspectiva de tiempo futuro) y la percepción de las características ambientales, interactúan” (Lens, Matos y Vansteenkiste, 2008, p. 2). En cambio, desde un enfoque perfectivo es esperable, en una primera instancia, esta tendencia hacia algo que no se posee aún (de allí que Ruiz Sánchez exprese en su definición de educación el carácter dinámico de la plenitud, pues, ya perfecto el hombre no tendría lugar esta especie de movimiento o proceso de actualización perfectivo que encierra la concepción de educación presentada). Luego, en una segunda instancia, el educando en su interacción con el ambiente y con el mismo educador, se inclina hacia la apropiación del objeto valioso.

Sin embargo, se advierte en la práctica docente de nuestros días una concepción motivacional restringida a un fenómeno exclusivamente metodológico-didáctico que apunta a impactar al estudiante en sus facultades sensibles para lograr, luego, el aprendizaje de aquello que se presenta. Desde una propuesta que busca ser integral, se reconoce que la captación sensible es solo el primer paso y que, de hecho, el proceso motivacional debe entenderse de un modo más amplio, aunque comience implicando al sujeto desde el aspecto sensorial. Si siguiéramos un criterio jerárquico en lugar de cronológico, este aspecto se ubicaría en el último lugar por ser en sí mismo el menos importante, pues *qué* es objeto de la motivación es superior a *cómo* (el segundo término se ordena al primero). No obstante, como se ha señalado, se pretende seguir el orden del proceso motivacional; en este sentido, si bien este aspecto es el menos importante, es el más necesario, ya que sin el *cómo* (implicancia del educando desde la metodología) puede que no se llegue al *qué* (su actualización y valoración perfecta).

Por ello, el fundamento antropológico adquiere relevancia en cuanto va de la mano con la comprensión de cómo es y cómo se produce el conocimiento en el sujeto. En efecto, el ser humano actúa según su naturaleza ya que, como dijimos, el modo de obrar se configura en función del modo de ser. En esta dirección, se reclama una implicancia del sujeto en el aprendizaje según las operaciones que le son propias en el camino del conocimiento. Como efectivamente han comprobado numerosas teorías contemporáneas, mediante una mayor actividad del educando se logra que el aprendizaje sea mejor internalizado:

Toda conducta humana parte del conocimiento y éste de la experiencia. En efecto, empezamos a conocer por los sentidos externos. Las sensaciones producidas son organizadas por los sentidos internos, que tienen una función de desmaterialización y de preparación del objeto que es presentado a la inteligencia para la abstracción.

Este principio implica que el hombre no tiene ningún tipo de conocimiento y/o estructura innata, previa a la experiencia (Hernández de Lamas, 2000, p. 87)²⁸⁷.

De allí que la formación de la sensación como primer momento de conocimiento –aunque aún sensible– es primordial. Es común advertir que se recuerda aquello que mejor se aprehende con los sentidos; la experiencia constituye el primer momento de contacto entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Por consiguiente, involucrar y hacer participar al alumno mediante las diversas metodologías de aprendizaje adquiere importancia por su impacto motivacional, el cual suscita una tendencia de índole pática en el sujeto que es afectado por esa sensación.

Sostiene Vázquez (2012, p. 178) siguiendo a Lersch (1966) y Blanco (2002):

podemos hablar de un “círculo del obrar”, cuyo primer paso es el conocimiento, la aprehensión –sensible, mixta o intelectual– de una realidad diversa de la del sujeto. Esas realidades son portadoras de cualidades de valor, que, si son advertidas por el sujeto, lo afectan, producen una cierta pasión, que la psicología llama respuesta afectiva, subrayando justamente su carácter pático. Esa afección debe distinguirse del subsiguiente momento activo, que es la tendencia (Vázquez, 2012, p. 178)²⁸⁸.

Entonces, se puede sostener que el proceso motivacional perfectivo debe respetar “la puerta del conocimiento”, esto es, la afección que genera en nuestra sensibilidad el nuevo conocimiento. Ese primer paso que implica una afección sensible permitirá la posterior actualización de las operaciones llamadas espirituales: la inteligencia y la voluntad.

²⁸⁷ Se han suprimido en la cita las cursivas que coloca la autora en el original.

²⁸⁸ Se han suprimido en la cita las cursivas que coloca la autora en el original.

Sin embargo, no basta involucrar al educando en este primer nivel de conocimiento sensible; es necesario, además, tener presentes las circunstancias del aprendizaje para que sean óptimas en función de promover el proceso educativo²⁸⁹. Aquí, evidentemente, un conjunto de elementos juegan un papel importante, como son el contexto de aprendizaje, el clima áulico, la disposición biológica y psicológica del sujeto, la apertura hacia el educador, entre otros. Por ello, un método adecuado que se emplee en circunstancias desfavorables no vehiculará el aprendizaje y disminuirá, cuando no anulará, las posibilidades de esa afección primera que se genera desde la sensibilidad mediante la metodología utilizada por el educador.

4.2. Propuesta de objetos buenos y valiosos

En la definición de educación de Ruiz Sánchez, el objeto motivacional que se presenta al alumno no es una tensión indiferente que se pueda dirigir hacia cualquier finalidad, pues su meta es la *Plenitud Dinámica*. En este sentido, una metodología de la enseñanza acorde a la forma connatural de conocimiento del hombre, pero “vacía” en su contenido perfectivo es una visión formalista del aprendizaje, netamente academicista, que poco se vincula –o solo en parte– con una definición antropológica integral.

Es por ello que el autor considera que los objetos de conocimiento son susceptibles de ser valorados o ponderados en función de su bondad. De este modo, plantea que la perfectibilidad demanda la aprehensión o posesión de objetos buenos que plenifican al ser humano. En consecuencia, el hecho educativo cobra sentido si el educador acerca, utilizando la metodología adecuada, los objetos o bienes que se ordenan a dicha plenitud. De allí que parta de la asunción del carácter inacabado y falible con el que nace el hombre para fundamentar la necesidad del auxilio que ofrece la educación. El educador posee una doble tarea: por un lado, ser prudente en la presentación de bienes objetivos, reales, accesibles al educando y, por otro, forjar a su vez el hábito (heteroeducación) para que, haciendo uso de su libertad, pueda tender a ellos por propia decisión y moción (autoeducación).

²⁸⁹ Como señalábamos en el apartado primero de este capítulo, Ruiz Sánchez refiere a estas circunstancias en el principio N° 5 sobre la subordinación y adaptación de los medios a los fines de la educación y a las condiciones concretas del educando, y en el principio N° 7 sobre la Inmutabilidad de la esencia humana y de sus religaciones esenciales perfectivas y de la mutabilidad de los condicionamientos concretos del dinamismo humano.

Dado que el contacto del educando con los objetos buenos, valiosos y perfectivos debe ser real, es clara la importancia de lo que prescribe el currículo en materia educativa. Un diseño y contenido curricular que admita la motivación desde una visión perfectiva implica que las habilidades formales se conciban en función del objeto no solo por su uso, pues la potencia se especifica por su acto. En este sentido, la intelección se ordena a captar, apoderarse o hacer propio un nuevo conocimiento, que es el sentido etimológico del vocablo *aprender* (Hernández de Lamas, 2000, pp. 6-7), como se señalara. Así, por ejemplo, el ojo no ve solo para ver –aspecto formal–, sino en función de ver algo²⁹⁰.

Por consiguiente, el objeto que entra en contacto con el educando debe implicar su actualización perfectiva en los diversos órdenes, individuales y comunes, naturales y sobrenaturales (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 21). Entonces, la respuesta afectiva debe vincularse intrínsecamente con lo real, que no dejará indiferente al educando:

(...) en la medida en que la realidad no es neutra, sino portadora de algún valor –es decir de cualidades capaces de actualizar diversas dimensiones del sujeto– es capaz de suscitar una respuesta afectiva del sujeto y así mover al sujeto a tender. La tendencia aparece fenoménicamente como un ir hacia el objeto, en busca de la unión real (Vázquez, 2012, p. 182).

Ahora bien, para que esa unión se produzca y se “movilice”, el objeto de conocimiento bueno y valioso debe presentársele al alumno de alguna manera atractiva, como ya se ha expuesto antes. Vale aclarar que para ello, el agente educativo deberá respetar las condiciones que son intrínsecas a la forma de conocimiento del sujeto y que, por tanto, favorecen la apropiación del objeto. En la actualidad se percibe un desmesurado optimismo en el método didáctico en el que se coloca “toda la esperanza”, dejando de lado la discusión sobre la potencialidad perfectiva del objeto de conocimiento. Recuperemos al respecto la figura del “síndrome del salvador” (Perkins, 2001), el que revela cierta impaciencia por alcanzar la solución rápida que pondrá orden en la escuela. Así, para el autor la decisión más

²⁹⁰ En este sentido es muy valioso el análisis de Marisa Villalba (2001) sobre la pérdida de la función intelectual de la razón humana en relación con la preponderancia de teorías pedagógicas que postulan para la misma una función meramente instrumental.

importante radica en el currículum, en elegir qué hemos de enseñar (Perkins, 2001, p. 53). Recién en un segundo momento cabe considerar la cuestión del método.

El hábito entra de lleno en la perspectiva abordada desde sus dos aristas, ya sea como hábito formal o como hábito material. Esto es, en el primer caso, el ejercicio de la potencia sin referencia al objeto y, en el segundo, la actualización de la potencia en relación con un determinado objeto, aunque “en el hábito están siempre presentes las dos dimensiones, inescindibles, bien que a veces se acentúe uno u otro aspecto” (Vázquez, 2012, p. 165). De aquí es que podemos unir, de alguna manera, el aspecto metodológico con el hábito formal y el motivo u objeto de tal motivación con el hábito material. Tales aspectos componen la integridad y unidad de la dinámica sujeto-proceso motivacional perfectivo. Por consiguiente, prescindir del contenido valioso implicaría desvincular al educando del carácter teleológico de la educación.

En consecuencia, mediante la actualización perfectiva del alumno a través del objeto se va forjando el hábito, el que “establece un orden interior que favorece al acto libre, no porque lo produzca, sino porque lo permite, como condición necesaria, aunque no suficiente” (Vázquez, 2012, p. 164)²⁹¹. Dicho orden interior (uno de los componentes del “orden estable”, fin total de la educación en Ruiz Sánchez) significa una unificación del educando, es decir, de todas sus potencias en función de esta teleología perfectiva que es el “motivo último” de la tarea educativa (ya sea como auto o hetero-educación).

4.3. Concientización del valor del objeto

El *cómo* –método–, según se afirmara anteriormente, es importante para llegar al *qué*, pues el solo hecho de presentar un objeto valioso y bueno en orden a la plenitud del sujeto no alcanza, por la vinculación señalada entre la potencia y el acto.

La realidad en cuanto valorada por el educando, no es ya aprehendida del modo que se da en sí misma, sino que es asimilada o conocida según los propios esquemas valorativos personales y las influencias del entorno; de ello resulta una relación compleja y única, propia de cada sujeto.

²⁹¹ Se han suprimido en la cita las cursivas que coloca la autora en el original.

La propuesta de un objeto perfectivo puede no ser determinante de su elección. En efecto, el alumno puede tener por delante un objeto perfectivo y no ser consciente de su valor o, también, puede ser consciente de su valor y aun así no elegirlo, dado que el hombre no tiende forzosamente a sus bienes, sino de manera libre. De aquí la necesidad de hacer consciente lo que implica la incorporación perfectiva: “Toda motivación está precedida de una adecuada preparación cognoscitiva [y] si se pretende ampliar el horizonte –tanto temporal como cualitativo– del tender, es preciso presentar para su conocimiento las dimensiones valiosas de lo real” (Vázquez, 2012, p. 178).

Esta conceptualización *relacional* de la motivación, como un proceso psicológico que engloba la unidad del educando con diversos objetos perfectivos en orden a un fin plenificador –la *Plenitud Dinámica*–, nos devuelve una mirada integral sobre el hombre. En efecto, la tendencia no supone un aspecto neutro o meramente formal, sino que resulta dotada de sentido en función de un fin que confiere significado a todo el proceso.

La concepción de la motivación que hemos planteado a partir de la teoría pedagógica del profesor mendocino supera algunas de las propuestas motivacionales que parecen vincularse con teorías homeostáticas y con teorías que la conciben como un estado simple de activación mediante un estímulo externo, cuestión que en parte se inscribe dentro del aspecto metodológico que aquí presentamos, en consonancia con los planteos de Vázquez (2012).

En suma, el eje motivacional que aporta el análisis realizado consiste en la *adhesión a un fin perfectivo* consecuente con la naturaleza humana respecto del cual no basta la sola actuación de las potencias (ya sean sensibles o espirituales), sino que exige la unidad de estas con objetos cuya incorporación actualice constantemente al sujeto y lo perfeccionen. La concientización valorativa –que nuestro autor parece no abordar– es fundamental en cuanto permite al educando captar lo valioso y reconocer, en consecuencia, el carácter del objeto al cual tiende. De este modo, la motivación es más que una *razón, idea o motivo* del obrar humano; es un proceso de índole psicológico-relacional que cobra importancia ante la advertencia y adhesión al valor de los objetos que plenifican la existencia en sus diversos órdenes.

Hemos mostrado, siguiendo los escritos de Ruiz Sánchez, que el fin en su carácter teleológico actúa como eje que posibilita al educador la selección jerárquica

y armónica de los objetos que perfeccionan las potencialidades del alumno. Gracias al fin, los objetos son valorados en su carácter moral y seleccionados en pos de su incorporación perfecta. La *Plenitud Dinámica*, en cuanto razón última de toda tarea educativa, da respuesta a la falibilidad del hombre y lo encamina hacia su perfección mediante el auxilio pedagógico.

La motivación en la enseñanza, como hemos visto, trasciende los límites del proceso homeostático o la mera función ejecutora de las potencias, para trasladarse al terreno valorativo que impele a la propia existencia en su devenir perfecto. Comprenderla de modo integral –como un proceso que incorpora los aspectos de falibilidad, perfectibilidad, libertad y plenitud dinámica en el interjuego de sus tres componentes– permitiría superar algunos reduccionismos en cuanto instancia del proceso educativo que aúna armónicamente todas las dimensiones del ser humano en el marco de la *pedagogía del sentido*. Por ello, ubica al docente en un lugar importante: arbitrar los medios para “mostrar” al alumno esa realidad pasible de afectarlo, de modo que se produzca en él la respuesta afectivo-tendencial deseada.

A partir del análisis efectuado se podría proponer una nueva línea de investigación: un abordaje comparativo entre la perspectiva motivacional realista (que hemos presentado desde Ruiz Sánchez y su derivación en la pedagogía del sentido) y otros posicionamientos actuales, como las teorías que abordan el compromiso académico –*engagement*– (Cole y Korkmaz, 2010; Daura, 2015; Sandoval-Muñoz et al., 2018). Asimismo, se podría elegir una de las teorías motivacionales –por ejemplo, la de motivación de logro, de la atribución, del control de la acción o de la autodeterminación– y analizar, por un lado, el fin educativo que propone o se puede inferir de ella y, por otro, el valor central en que se formaliza, ya que aquí solo nos hemos limitado a señalar la ausencia del carácter perfecto en general.

En síntesis, encaminándonos a las conclusiones del presente trabajo, en este apartado intentamos realizar una contribución personal a aquel posible problema que identificamos en la obra de Francisco Ruiz Sánchez. Esto nos llevó, una vez bosquejadas algunas áreas problemáticas de la educación en la actualidad, a proponer la *pedagogía del sentido*, una apuesta práctica que atiende tanto a los aspectos universales como a los concretos en los que se desenvuelve el hecho educativo, cuya potencialidad explicativa de las “buenas prácticas” buscamos mostrar con la descripción fundamentada del proceso motivacional perfecto.

CONCLUSIONES

Al inicio de esta investigación mostrábamos la importancia de reflexionar sobre las preguntas cruciales que, tanto ayer como hoy, interpelan a todo aquel que se quiera acercar con seriedad a la noble tarea educativa y que Francisco Ruiz Sánchez intentó dilucidar en sus distintas obras. En efecto, repensar la educación es descubrir su razón de ser o, en otras palabras, comprender su sentido más profundo.

De allí que algunos de los interrogantes que hemos intentado responder en este estudio son: ¿qué es la educación para el autor?, ¿desde qué conceptos parte?, ¿cuáles retoma de su tradición?, ¿cuál es su pertenencia e intención disciplinar?, ¿dónde se puede establecer el punto de partida de su planteo antropológico-pedagógico?, ¿qué conceptos elabora de modo original?, ¿cómo arriba al fin de la educación que propone?, ¿qué aspecto crítico sugiere su definición de educación?

Para ello, conformamos un corpus de treinta fuentes primarias del autor, hasta ahora la presentación más exhaustiva de su pensamiento pedagógico. De este modo, la investigación parece suponer un avance con respecto a la de nuestro colega Fernando De Bona (2005, 2011). En efecto, muchas de estas fuentes han sido descubiertas desde este estudio; de allí que podamos sostener su contribución a redescubrir y sistematizar los escritos –libros, revistas académicas y científicas, apuntes de clases, artículos periodísticos, manuscritos, etc.– de índole educativa del autor, que abarcan el periodo 1950-2003 (año en que se reedita por tercera vez *Fundamentos y fines de la educación*).

Otro aporte ha sido el intento por *explicar* su tradición realista, dando cuenta de aquello que retoma Francisco Ruiz Sánchez de esta tradición, al tiempo de *mostrar* los planteos originales a los que arriba. Luego, hemos puesto en diálogo dicho desarrollo con algunas propuestas pedagógicas actuales, distinguiendo sobre todo los distintos puntos de partida, al menos inicialmente, lo que nos permitió identificar las causas de que aquellas no coincidan con las conclusiones de nuestro autor.

En nuestra hermenéutica, el concepto de subalternación de las ciencias como categoría que posibilita el diálogo entre las distintas disciplinas y la Pedagogía, ha significado (a nuestro juicio) una forma novedosa de analizar las relaciones interdisciplinarias mencionadas.

Hemos intentado superar la mera exposición de las ideas del autor a fin de dar el salto hacia su análisis e interpretación –por ejemplo, establecer periodos dentro de su tematización sociológico-educativa, constituir los puntos de partida y llegada con respecto a determinados conceptos, analizar la evolución de los mismos–, dando cuenta de una forma inédita de abordar su propuesta teórica.

Para realizar nuestro *análisis hermenéutico*, luego de una lectura minuciosa de todas las fuentes, seleccionamos los datos y conceptos que se consideraron relevantes, procediendo a una sistematización propia en categorías que nos permitieron abordar los aspectos analizados en cada capítulo. Desde el objetivo general pretendimos *analizar cuáles son los principales aportes filosófico-educativos del pensamiento de Francisco Ruiz Sánchez tanto para la Antropología Pedagógica como para la Pedagogía*. El concepto de subalternación permitió demostrar la relación entre la Antropología y la Pedagogía (previa discusión disciplinar sobre esta última) y la necesidad de una visión adecuada –o lo más acertada que se pueda– del hombre en pos de la tarea educativa.

El problema de investigación consistió en dilucidar, por un lado, si el pensamiento educativo de Ruiz Sánchez es original con respecto a su tradición epistémica y, por otro, si dicho pensamiento puede realizar un aporte sustantivo a la reflexión educativa actual. Para ello, fue preciso identificar su propuesta, revisar su tradición de pensamiento y reconocer los conceptos elaborados (categorías de análisis, argumentaciones propias), que pudieran realizar este aporte, en sintonía con el objetivo general expuesto.

Desde aquí nos planteamos tres hipótesis, a saber, primero, el pensamiento pedagógico de Francisco Ruiz Sánchez presenta aportes sustantivos –conceptos, categorías de análisis, argumentaciones, etc.– que enriquecerían la reflexión educativa actual; segundo, la concepción pedagógica del autor presenta, dentro de la tradición pedagógica realista, diferencias y matices relevantes acerca de los fundamentos y fines de la actividad educativa; y, tercero, el hecho educativo es la categoría de análisis del autor que posibilita el diálogo interdisciplinar y fundamenta su planteo pedagógico.

El análisis efectuado permitió concluir que, ciertamente, el pensamiento de Francisco Ruiz Sánchez presenta *aportes sustantivos y originales* que podrían enriquecer la reflexión educativa actual. Entre ellos, destacamos como originales los siguientes: su conceptualización del hecho educativo, la descripción minuciosa de las dimensiones del hombre y su ordenación a la unidad, la tematización de la dinamicidad de la persona, su falibilidad y perfectibilidad y el orden como constitutivo de la finalidad educativa. Si bien se podrían agregar otros, estos se destacan preponderantemente.

El *hecho educativo* es, en efecto, una categorización propia del autor que no evidencia un lugar destacado en su obra. No obstante, en todas constituye una categoría bisagra que enlaza los nudos conceptuales del autor (sujeto-educando, educador, fin, modelo, método –este último abordado brevemente–, etc.). La reflexión pedagógica actual tiende a estancarse en uno de estos aspectos descuidando el carácter unitario y necesario de todos los elementos. Por otra parte, este hecho se relaciona con el arte educativo, cuestión que no es explícita en los escritos del mendocino, aunque sí inferida. Este análisis fenoménico de cómo se produce el hecho educativo en la realidad del hombre, que lo vincula con su crecimiento y maduración cuantitativa y cualitativa, inicia el reconocimiento de los cambios –educativos– de distinta índole que afectan a todo sujeto; esto es, se trata de un hecho universal.

La hermenéutica de sus elementos (en la cual advertimos la falta de desarrollo del término “encuentro” en la definición que propone el autor) mostró que constituye un concepto cardinal en cuanto posibilita el diálogo con otras disciplinas, confirmando nuestra tercera hipótesis. En efecto, es a partir de la fundamentación de este hecho que se señala la relación, en primer lugar, con la Antropología, con el conocimiento cabal del hombre; en segundo lugar, con la Sociología ya que el hecho educativo involucra el conocimiento de la realidad social y el hombre como parte de la misma en todas sus líneas de conducta (en una realidad social condicionada); y, en tercer lugar, con la Ética por la vinculación entre los fines del hombre y los fines de la educación; desde la que se puso de manifiesto la importancia de los hábitos y virtudes en el pensamiento pedagógico del profesor mendocino.

En efecto, este concepto parece ser el objeto de la ciencia pedagógica en el autor dado que confiere cierta unidad a su propuesta y se avanza en el análisis interpretativo de las diferentes disciplinas y sus aportes. A su vez, el concepto de

subalternación de las ciencias ha permitido explicitar estas relaciones, en cuanto unos saberes dependen de otros para fundamentar el concepto de educación y su finalidad.

Esta unidad arquitectónica entre las distintas disciplinas es posible porque en el pensamiento educativo de Ruiz Sánchez la metafísica, como ciencia primera, proporciona las bases para la posterior vinculación disciplinar, en contrapartida con los planteos disciplinares actuales que se muestran dispersos y hasta opuestos. En consecuencia, la tematización del hecho educativo es un desarrollo original de Francisco Ruiz Sánchez, que presenta una configuración en muchos aspectos novedosa.

Con respecto a la concepción antropológica estimamos que presentar al *hombre como un todo* es otro postulado que caracteriza al pensamiento del autor. En esa unidad se halla también la diversidad, pero gradualmente podríamos decir, sin que implique una contraposición interna. En efecto, entender al hombre como una unidad substancial, con una naturaleza que le confiere un dato permanente y esencial, pero en la que acaecen cambios accidentales (cuantitativos y cualitativos) corresponde al planteo realista. No obstante, a partir de este desarrollo el autor deriva otras notas que muestran la singularidad de su planteo, como la dinamicidad, la falibilidad, la perfectibilidad, los condicionamientos ambientales, las religaciones, entre otras.

Según sostuvo, se trata de estudiar al hombre desde todos los puntos de vistas posibles en cuando en su educación intervienen variados aspectos que, de hecho, son susceptibles de un estudio pormenorizado, que retoma de cada disciplina. Es a partir de estos aspectos que intenta realizar un examen de aquellas características que fundan el hecho educativo, su necesidad, su posibilidad y sus fines.

De esta manera, hace explícitos los errores contemporáneos más comunes en materia educativa que residen en abordarlo desde un solo aspecto, negando su complejidad y unidad antropológica.

Otra elaboración original de su planteo antropológico es el concepto de *dinamicidad* en el hombre, que le permite luego tematizar la plenitud dinámica como fin de la educación. Allí distingue un dinamismo interno o intra-personal, un dinamismo evolutivo y otro relacional o *ad-extra*. En efecto, implica entender al

hombre como ser vivo (*en movimiento hacia...*) que posee un movimiento interior por su naturaleza como principio intrínseco y hacia afuera para alcanzar los bienes que lo actualizan y lo perfeccionan. El carácter dinámico que observa en el hombre, favorece su formulación de los fines de la educación en cuanto la concepción pedagógica realista no puede desoír el carácter dinámico del ser humano como ser vivo, como ser hacia la perfección (*homo viator*), como ser que “se” perfecciona.

Las categorías de perfectibilidad y falibilidad cobran en el pensamiento educativo del profesor mendocino una conceptualización propia. La *falibilidad* sustenta la necesidad de educación como “auxilio” y su finalidad. Este concepto atraviesa su obra y se evidencia en: la imperfección del hombre, la ignorancia, la posibilidad de errar, la multiplicidad y oposición de las tendencias, la debilidad de la voluntad, la indeterminación del proceso dinámico perfectivo, la libertad falible y la conjugación de todos estos factores, y su proyección a las esferas de la actividad humana. Desde allí discute algunos de los supuestos que fundamentan las teorías contemporáneas de la educación (e.g. el naturalismo pedagógico planteado por Rousseau).

Por su parte, el concepto de *perfectibilidad* se muestra también como distintivo ya que sin él cae el edificio de su propuesta educativa. En contraposición con teorías pedagógicas en boga, la perfectibilidad posibilita comprender el llamado a la plenitud, que no se alcanza por el mero desarrollo natural de las potencias. La actualización de las potencias propias del hombre (la inteligencia y la voluntad) exige objetos perfectivos. Por ello, su planteo se formaliza como una teoría perfectiva de la educación que se vertebra a partir de la meta de ayudar o auxiliar al hombre a alcanzar los bienes que le convienen. La perfectibilidad funda, entonces, el carácter educable del ser humano.

El concepto de *orden* es otra formulación original del autor, fin total de la educación subordinado a la plenitud dinámica. Se tematiza desde la categoría de *orden estable*, el cual implica tres aspectos. En primer lugar, el orden desde el interior “ad extra” (hacia afuera), que refiere a una ordenación intencional vivida de la persona con respecto a lo que está más allá de ella, es decir, con lo que entra en relación. En segundo lugar, la formación que se relaciona con la sabiduría práctica, es decir, saber vivir bien, en el sentido perfectivo. Esta implica, a su vez, seis aspectos fundamentales: 1) la mentalidad adecuada; 2) la docilidad o disposición activa de apertura espiritual; 3) la capacidad de juicio crítico objetivo; 4) la

comprensión del sentido de la propia vida en cada dimensión relacional y con respecto a su totalidad; 5) la capacidad de prescripción recta; 6) la conciencia moral verdadera, recta y cierta. En tercer lugar, el orden interior, el que incluye 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.

En definitiva, este ordenamiento de la interioridad y de la conducta, de lo externo e interior del sujeto, tiende a la lograr la unidad perdida o no lograda por completo en el hombre debido a la falibilidad, posible en vistas a la plenitud que la reclama. Este proceso de *unificación interior* se traduce en hábitos perfectivos y estos, en actos correctos.

El hombre es una unidad “rota”, es decir, en sí mismo es una totalidad que mediante el ejercicio de sus operaciones, esto es, la actualización de sus potencias busca su propia perfección. La educación viene a ser la tarea que trabaja en pos de la unidad del hombre, unidad cuya necesidad ha quedado manifiesta en el hecho de la falibilidad, cuya apetencia constante mantiene a las potencias del hombre en estado de latencia hacia la perfectibilidad.

La plenitud dinámica, conceptualización propia del autor y piedra de toque de su planteo, le permite al hombre autoconducirse libre y rectamente en todas las líneas de conducta hacia bienes perfectivos, es decir, es un *estado ordenador* del ser humano que viene a completar su naturaleza. Desde este ordenamiento la educación adquiere un sentido direccional. En efecto, reconocer que el hombre *ab initio* no se haya ordenado lleva, nuevamente, a desconfiar de aquellas posturas naturalistas que reclaman una adaptación total y sumisa a las inclinaciones.

En suma, el pensamiento educativo de Francisco Ruiz Sánchez presenta aportes sustantivos –conceptos, categorías de análisis, argumentaciones, etc.– que enriquecen la reflexión educativa actual.

A fin de analizar si la concepción pedagógica del autor presenta diferencias y matices relevantes acerca de los fundamentos y fines de la actividad educativa respecto de la tradición pedagógica realista en que se inscribe su obra, realizamos una categorización propia en la que distinguimos la *tradición inmediata* (que corresponde a aquellos autores que el autor utiliza para sustentar sólidamente su pensamiento) de la *tradición mediata* (que refiere a autores de la misma tradición de Ruiz Sánchez, pero que no significan un sustento teórico relevante en la obra). A su

vez, tanto una como otra tradición, pueden manifestarse *explícitamente* (evidente en sus obras) o *implícitamente* (no evidente, al menos en gran parte).

Dado que es imposible abarcar aquí todos los aspectos que en los sentidos señalados se vinculan con el pensamiento educativo del autor, consideramos solo la tradición *inmediata*, tratando de entrever qué retoma el profesor mendocino de dicha tradición y qué diferencias en términos de “aportes” se pueden establecer al respecto. Mediante esta vía analítica rescatamos: el concepto de pedagogía, el de subalternación de las ciencias, la comprensión del hombre como todo, el concepto de persona, la dinamicidad en el hombre, la perfectibilidad, la concepción del hombre como parte social, el problema moral, los actos humanos, los hábitos perfectivos, los fines del hombre y el fin de la educación en relación con el *status virtutis* de Tomás de Aquino.

De Sánchez Bouchón (1957) toma de manera explícita el *concepto de Pedagogía* como ciencia del arte de educar, aunque aporta distinciones más precisas y profundas que permiten argumentar en qué sentido es considerado el arte educativo: no se trata de un arte moral (Guillet, 1914) sino de un arte intrínsecamente subordinado al orden moral (García Vieyra, 1949).

El concepto de *subalternación de las ciencias* se halla implícito en sus obras; sobre todo en: *Pedagogía* (1972b), *Esquema tentativo para una estructuración de la temática fundamental de la Pedagogía* (1973a) y *Fundamentos y fines de la educación* (1978a, 1981b, 2003). En ellas puede develarse esta ordenación de saberes y dependencia de unos a otros.

La comprensión del *hombre como todo* (ya referida en cuanto aporte original), como un compuesto unitario de materia y forma, sustancia y accidente, etc., representa su tradición aristotélico-tomista de modo explícito, aunque predomina una exposición propia (profusamente ilustrada mediante ejemplos) que le permite explicar los cambios que acontecen en el educando, el sustento de los mismos, etc., en orden a lo educativo.

Asimismo, el *concepto de persona* remite a la tradición boeciana resignificada por Tomás de Aquino (*S. Teol.* I, q.29, *S. Teol.* III, q.2, entre otras) y se manifiesta de modo explícito en la fundamentación antropológica de la educación.

La *dinamicidad* en el hombre (que, como vimos, es original del autor en orden al fin educativo) parte de su tradición, pero reinterpretada desde el concepto de

movimiento, aunque en su exposición no es explícita: remite indirectamente a la *Física* de Aristóteles.

El concepto de *perfectibilidad*, que fundamenta sólidamente su planteo educativo, responde de modo implícito a los grados de vida de Aristóteles, al análisis de la naturaleza en los distintos seres, a las categorías de acto y potencia, al movimiento, etc. Ruiz Sánchez retoma y recrea el análisis de los tipos de seres y su perfectibilidad según los grados de vida que presenta el Estagirita en el *De Anima* (Libro II, 2, 413a). Así pues, el grado de vida superior contiene al inferior, como ocurre en los animales con respecto a la vida vegetativa o en el hombre con la vida sensitiva y la vegetativa. También, la vida se manifiesta según diversas operaciones en los diversos grados de los vivientes (*S. Teol. I*, q.18, a.3.) y el alma es aquello por lo que realizamos estas operaciones (*S. Teol. I*, q.76, a.1). El grado de vida superior contiene y eleva a los inferiores, por eso, algunos autores hablan del hombre como confín de lo visible y lo invisible (*Suma Contra Gentiles*, II, c. 68). El autor concluye que el hombre es un ser con una perfectibilidad determinada en sus aspectos vegetativo-sensibles e indeterminada en cuanto a ‘tal’ o ‘cual’ objeto especificador perfectivo de sus potencias exclusivas (inteligencia y voluntad). La posibilidad educativa deviene, entonces, de esa tendencia perfectiva del hombre hacia los objetos que lo perfeccionan de acuerdo con su naturaleza.

La concepción del hombre como *parte social*, es decir, como “parte” de la sociedad, o mejor, de las sociedades, es otro concepto que retoma de su tradición: explica los tipos de todos y distingue el todo físico, el lógico y el moral. Si bien refiere el profesor mendocino a Jolivet (1949) en su caracterización del hombre como parte de diversos todos morales (la familia, un club, una escuela, la Patria), cuyos miembros comparten un fin y ordenan sus conductas entre sí en función de su consecución, el fundamento último explícito de esta conceptualización reside en el *Comentario a la Ética a Nicómaco* de Tomás de Aquino; también remite a la *Suma contra los gentiles* y a la *Suma Teológica* en referencia al bien común y a la participación del hombre en su logro.

Respecto del *problema moral*, abrevia en la distinción tomasiana entre “acto del hombre” y “acto humano”; acciones propiamente humanas son las que proceden de una voluntad deliberada (*S. Teol. I-II*, q.1, a.1). A partir de allí, Ruiz Sánchez elabora un breve análisis del problema moral y de la conducta, que se apoya en el

tratado de los actos humanos (S. *Teol.* I-II, q.6-21). Por las notas de sus obras puede observarse que dicha tradición se muestra de modo explícito.

La definición de *hábito perfectivo* (disposición adquirida y estable que cualifica a una potencia y le permite ejecutar cierta especie de actos con facilidad y perfección) también proviene del pensamiento tomista (S. *Teol.* I-II, q.55 a.1; q.56 a.3) indicado explícitamente en sus notas. Si bien el tema de las virtudes no representa un tratamiento exhaustivo en Ruiz Sánchez, remite de modo explícito al tratado de los hábitos y de las virtudes (S. *Teol.* I-II, q.49-62) y a la prudencia (S. *Teol.* I-II, q.57-62, *Comentario a la Ética a Nicómaco*, entre otras) desde las bases aristotélicas (*Ética a Nicómaco*). En definitiva, la filosofía tomista (S. *Teol.* I-II, q.1-67) impregna toda la fundamentación ética del profesor mendocino, desde la concepción de fin, la distinción de los actos humanos, las influencias de las circunstancias y las pasiones, hasta llegar a las virtudes.

Los fines del hombre es otro de los conceptos que dan cuenta de la tradición inmediata: es propio del hombre obrar siempre por un fin (S. *Teol.* I-II, q.1, a.1), el fin es primero en el orden de la intención y último en el orden de la ejecución, entre otras consideraciones. Sin embargo, en lo que respecta a estos fines, nuestro autor no refiere a la Bienaventuranza (S. *Teol.* I-II q.1-5), sino de modo explícito a Charles De Koninck (1952), a partir del cual expone que los fines del hombre son: Dios (Bien común último trascendente), el bien político, el bien común familiar y el bien individual en sus diferentes concreciones. Interesa destacar que en la formulación de nuestro autor estos fines incluyen dimensiones concretas: sociales frente a los fines comunes; familiar, frente al bien común familiar con sus respectivas dimensiones (conyugal, paternal, filial, etc.), etc., las que establecen líneas de conducta relacionales. Este desarrollo en orden a la educación es original de Ruiz Sánchez.

Por último, *el fin de la educación en relación con el status virtutis* de Tomás de Aquino refiere a su tradición explícita: según expone el mismo autor, para elaborar el concepto de *plenitud dinámica* se basa en el *status virtutis* de Tomás (*Comentario a las sentencias*, Libro VI, d.26, q.1, a.1 in c). Sin embargo, Francisco Ruiz Sánchez ofrece un análisis pormenorizado de los fines que componen el *status virtutis* o plenitud dinámica; esto es, aunque parte de dicha tradición de un modo inmediato y explícito, elabora una sistematización única que le otorga un carácter original.

El aspecto que consideramos problemático en la propuesta educativa del autor dice relación con el *cómo se educa*. Si bien se abocó a dilucidar un concepto

de educación y de sus fines preciso, exhaustivo y fundamentado –en cuanto se nutre de las tres disciplinas subalternantes de la Pedagogía (Antropología, Sociología y Ética)– no brinda herramientas al educador sobre cómo acercar, por ejemplo, al educando a la plenitud. De Bona (2005, 2011) formula un señalamiento semejante en otros términos al aludir a su descuido de las particularidades históricas del educando.

Sin embargo, como hemos visto, en Francisco Ruiz Sánchez no había un desconocimiento de la importancia del plano existencial, sino un propósito diferente que explica toda su obra y la pone en valor: argumentar consistentemente, dar razones, demostrar, para “educar” al educador en los principios últimos y, por ello, primeros de su labor pedagógica.

De todos modos, consideramos que una visión realista de la educación no debe quedar en un plano meramente especulativo. Desde este espacio gris, hemos avanzado nosotros hacia una resignificación actual de su pensamiento mediante la propuesta de una *pedagogía del sentido*, acercándonos a una apuesta práctica desde la motivación perfectiva²⁹².

Desde los objetivos específicos que animaron este trabajo, podemos afirmar que hemos elaborado *una biografía en la que se describen los aspectos más relevantes acerca de la vida y obras de Francisco Ruiz Sánchez*. A nuestro juicio, hemos delineado el perfil profesional de nuestro autor mediante un denso rastreo y trabajo de campo en bibliotecas, universidades y el archivo digital del Diario Los Andes.

Respecto de *ubicar la formalidad última del pensamiento del autor en una de las disciplinas que conforman las Ciencias de la Educación: Pedagogía/Filosofía de la Educación*, si bien hemos analizado las dificultades que implica esta tarea por los propios avatares epistémicos de las Ciencias de la Educación, concluimos que es clara en Ruiz Sánchez la intencionalidad de “hacer Pedagogía” y de formalizarla como auxilio del hecho educativo. Auxilio que tiene su razón de ser en la falibilidad humana, que en el autor se precisa (aunque incipientemente) en orden a la práctica educativa.

²⁹² Se consolida así el esquema de toda teoría verdaderamente realista de la educación: a *quién* educo, *qué* es educar, *cuál* es su *finalidad* y *cómo* educo.

Analizar la significación de las categorías educativas que propone el autor, fundamentalmente, aquellas que constituyen el punto de partida de su pensamiento educativo es nuestro cuarto objetivo específico. La comprensión del sujeto de la educación como un *todo*, y parte, considerado desde el conjunto completo de los puntos de vista posibles, constituye la categoría medular de su pensamiento educativo: el educando es *persona*, una unidad (sustancia-accidente, materia-forma, acto-potencia) atravesada por aspectos generales, es decir, comunes a los de la misma especie (como el concepto de naturaleza humana) y por concreciones personales (aspectos particulares, circunstanciales, existenciales).

El quinto objetivo específico –*Identificar los fundamentos antropológicos que subyacen en el pensamiento del autor*– remite a los conceptos y categorías que retoma el autor de su tradición realista de pensamiento.

En la línea de nuestro sexto objetivo hemos analizado *los fines de la educación según Ruiz Sánchez, su relación con los fines del hombre y las diversas dimensiones que los conforman*. Nos parece que ha quedado demostrado que los fines del hombre no se confunden con los fines de la educación, pero los segundos brotan necesariamente de los primeros. La educación es, como ya se señalara, un auxilio para que el hombre alcance el fin de su vida. Fin que, a su vez, no se consigue en soledad sino gracias a líneas relacionales perfectivas.

Entablar un diálogo con los autores que han influenciado el pensamiento de Francisco Ruiz Sánchez, dentro de su tradición de pensamiento y de otras, ha conducido a identificar a los autores que, a propósito de cada categoría abordada, cita y con los cuales interactúa. Este análisis representó una de las dificultades y limitaciones del trabajo, porque Ruiz Sánchez va abriendo los temas y considera, de modo exhaustivo, todos los conceptos que componen un aspecto (vale ilustrarlo con su libro *Esquema tentativo para una estructuración de la temática fundamental de la pedagogía* 1973a), por lo que hemos ceñido el diálogo a aquello que juzgamos pertinente al análisis interpretativo, destacando las categorías de tradición inmediata y mediata distinguidas.

La concreción del octavo objetivo específico –*Indagar la génesis y la evolución del pensamiento educativo de Francisco Ruiz Sánchez*– se hizo posible de diversas maneras a lo largo de la investigación; por ejemplo, respecto de los supuestos antropológicos de la educación mediante el recorrido en términos cronológicos de todas sus obras, observando la evolución de su propuesta en tal sentido. En relación

con su planteo sociológico-educativo, logramos establecer tres periodos: una primera etapa fenoménica, descriptiva y pesimista; una segunda etapa de sistematización y elaboración conceptual de su planteo sociológico y una tercera que, a nuestro entender, se relaciona con la inquietud del autor por las temáticas vinculadas al ambiente educativo. Por su parte, la hermenéutica también permitió identificar la evolución cronológica en el devenir de su obra de los conceptos de educación, hecho educativo y finalidad educativa (entre otros).

Finalmente, acerca de *identificar aportes que el pensamiento pedagógico del autor podría hacer a las teorías educativas actuales de Occidente, con respecto al concepto de educación, finalidad y fundamento de la misma, agentes y factores educativos*, hemos advertido que el concepto de educación y su finalidad que propone Ruiz Sánchez, representa un desarrollo integral que puede dar cuenta de todos los supuestos que deben contemplarse en su análisis, todas las dimensiones relacionales posibles y desde todos los bienes que perfeccionan al ser humano. Entre los agentes revaloriza el papel de la familia como primer agente educativo; respecto de los factores, hemos enfatizado el ambiente educativo.

Si bien la educación se desenvuelve en el terreno práctico (arte educativo), requiere de marcos teóricos sólidos que le permitan dar razón de *qué es y cómo se educa*, partiendo de considerar como primer presupuesto *quién es el que se educa*, es decir, el hombre. De aquí se desprenden, como se ha visto, la concepción del hombre como todo, es decir, como una unidad (que va más allá de las visiones parcializadas del mismo), el concepto de persona como punto de partida de su pensamiento, la dinamicidad humana como movimiento perfectivo, la falibilidad como prerrogativa de la incompletud y el errar humano, la perfectibilidad como posibilidad actualizadora y las demás notas características del hombre que explicita Ruiz Sánchez. Esto nos permitió comprender, desde otro ángulo, la significación de las categorías educativas en el autor, como ya expresamos en relación con el cuarto objetivo específico.

Como nuevas líneas de investigación derivadas del presente estudio proponemos, en términos generales, una sistematización más orgánica de los principios que animan la pedagogía realista, enfatizando, por un lado, sus características generales y, por otro, las derivaciones prácticas que posibilita, ya que, se observan obras contemporáneas a nuestro autor que se constriñen a sus aspectos especulativos, siendo la apuesta práctica un tanto descuidada. En segundo lugar,

puede proyectarse un análisis más detallado sobre la subalternación de las ciencias y la posibilidad de una visión arquitectónica de las Ciencias de la Educación desde un sustrato realista; en esta investigación nos hemos limitado a señalar las disciplinas a las que nuestro autor recurre.

Asimismo, queda planteada la tarea de profundizar en la *pedagogía del sentido*. En efecto, a partir de la obra de Ruiz Sánchez y de otros autores (como Víctor Frankl) pueden establecerse los márgenes de una pedagogía que revitalice el sentido de la educación actual. Luego, será necesario proyectarla al plano aplicado, específicamente a la formación docente.

En cuando al pensamiento de Ruiz Sánchez, se podrían concretizar posteriores estudios sobre la educación de la dimensión trascendente del hombre y la necesidad de su ordenación natural, sobre el Estado y su función pedagógica perfectiva, el ambiente y los factores de la educación hoy (particularmente, los medios de comunicación y la web). También, se podría profundizar acerca de la educación de los hábitos perfectivos considerando: la etapa evolutiva de los sujetos, la proyección a la plenitud dinámica (en el esquema propuesto) y el contexto de pertenencia. De aquí se pueden derivar diversos estudios de campo y experiencias pedagógicas en instituciones educativas (por ejemplo, formalizados en los PEI). Otros puntos de fuga de esta investigación son, por un lado, el análisis de la educabilidad en el autor en comparación con propuestas contemporáneas; por otro, el estudio de la educación en valores a la luz de la propuesta del profesor mendocino.

Para concluir, destacamos que el pensamiento del autor se abocó a fundamentar y reflexionar sobre el fin de la educación. Así como decíamos, con el maestro Sócrates al comienzo de nuestro trabajo: una vida que no ha sido reflexionada no merece ser vivida, podemos afirmar a esta altura, que una educación que no es pensada en su sentido o razón de ser, no merece ser puesta en obra. Ayer como hoy estos temas calan en lo profundo de la tarea pedagógica y nos interpelan como educadores sobre su irrenunciable sentido, la *plenitud humana*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FUENTES PRIMARIAS DEL AUTOR

Trabajos publicados:

- 1) (11 de mayo de 1958). Migajas antropológicas. *Diario El Tiempo*, 1-2.
- 2) (23 de agosto 1959). El fracaso de la educación moderna. *Diario El Tiempo de Cuyo*, 2 y 6.
- 3) (1960a). Bien común político y educación. *Sapientia*, XV(55), 34-38.
- 4) (17 de abril de 1960b). Crisis y salud del hombre actual. *Diario Tribuna*, s/p.
- 5) (10 de julio de 1960c). Homo plenus. *Diario Tribuna*, s/p.
- 6) (1962a). Perfectibilidad y Educabilidad. *Sapientia*, XVII(65), 178-192.
- 7) (1962b). El concepto del hombre y la educación. *Boletín de Estudios Políticos y Sociales*, 12, 65-80.
- 8) (1972a). Acerca de la Educabilidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 1, 1-64.
- 9) (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.
- 10) (1973b). Los Fines de la Educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 2, 1-46. [Parcialmente incorporado en la segunda parte de su obra *Fundamentos y Fines de la Educación*].
- 11) (1978a). *Fundamentos y Fines de la Educación (1 ed.)*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- 12) (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.

- 13) (1978c). Posibilidad de considerar la educación como un arte. *Philosophica*, I(1), 219-233. [Ponencia realizada en la Semana de Estudios Tomistas en la Universidad Católica de Valparaíso en 1974 titulada: "El problema de si la educación es un arte", publicada más tarde en formato de revista]
- 14) (1978d). El hombre ¿Actor o juguete de la historia? *Mikael*, 6(16), 59-77. [Parcialmente incorporado en la primera parte de su obra *Fundamentos y Fines de la Educación*].
- 15) (1979). La contaminación de la educación. En P. Randle (ed.), *La educación ambiental* (pp. 265-275). Buenos Aires: Oikos.
- 16) (1981a). Acerca de la educabilidad. *Moenia*, V, 13-67.
- 17) (1981b). *Fundamentos y Fines de la Educación* (2 ed.). Buenos Aires: Fundación Arché.
- 18) (2003). *Fundamentos y Fines de la Educación* (3 ed.). San Rafael, Mendoza: Ediciones del Verbo Encarnado.
- 19) (s/f) *En torno a la enseñanza*. Entrevista realizada a educadores reconocidos del medio local con motivo del inicio de clases.

Trabajos no publicados:

- 1) (1950). La instrucción ética de la juventud. Manuscrito no publicado. Mendoza, Argentina.
- 2) (1972b). *Pedagogía*. [Documento de cátedra organizado por los alumnos del Profesor Francisco Ruiz Sánchez]. Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires, Mendoza, Argentina.
- 3) (Diciembre de 1975). Un congreso católico con infiltración marxista. Simposio llevado a cabo por la Fundación Isabel Caces de Brown, Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.

- 4) (s/f). De los vicios opuestos a la veracidad. Manuscrito no publicado. Mendoza, Argentina.
- 5) (s/f). El concepto de educación integral. Manuscrito no publicado. Mendoza, Argentina.
- 6) (s/f). Fundamentos de la educación. Manuscrito no publicado. Mendoza, Argentina.
- 7) (s/f). Universidad. Manuscrito no publicado. Mendoza, Argentina.
- 8) (s/f). Breve estudio acerca de las imágenes y la atención. Manuscrito no publicado. Mendoza, Argentina.
- 9) (s/f). Las exigencias antropológico-morales de la educación integral. Manuscrito no publicado. Mendoza, Argentina.
- 10) (s/f) Educación permanente ¿un mito nuevo? Manuscrito no publicado. Mendoza, Argentina.
- 11) (s/f) El niño y el sentido de la vida humana. Manuscrito no publicado. Mendoza, Argentina.

2. FUENTES SECUNDARIAS

- Agustín de Hipona (1951). *Del Maestro, Obras de San Agustín*. Madrid: BAC.
- Altarejos, F. (1986). *Educación y felicidad (2 ed.)*. Pamplona: Eunsa.
- Altarejos, F. (1996). Finalidad y libertad en educación. *Anuario Filosófico*, 29(2), 333-345.
- Altarejos, F., y Naval, C. (2011). *Filosofía de la educación (3 ed.)*. Pamplona: Eunsa.
- Álvarez, Y., Boch de Boldrini, V., Mateo, S., Gil, M. P., De Faveri, M. L., Moyano, M., Rivarola, M., y Luis Sanfurgo, A. L. (2011). *Sociedad y política en una época de crisis*. Mendoza: SS&CC ediciones.
- Álvarez Mendez, J. M. (1982). Las ciencias de la educación en el contexto interdisciplinar: una justificación epistemológica. *Revista Española de Pedagogía*, 40(155), 67-87.
- Alvira, R. (2003). La educación como arte suscitador. En M. García Amilburu (Ed.), *Claves de la filosofía de la educación* (pp. 49-61). Madrid, España: Dykinson.
- Alvira, T. (1979). Significado metafísico del acto y la potencia en la filosofía del ser. *Anuario filosófico*, 12(1), 9-46.

- Alvira, T., Clavell, L., y Melendo, T. (1986). *Metafísica (2 reimp.)*. Pamplona: EUNSA.
- Andrilli, R. V. (1970). *Fundamentación filosófica y problemática educativa en Santo Tomás de Aquino*. Paraná: Departamento de Filosofía de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral.
- Andrilli, R. V. (1978). *Delimitación de las temáticas de la Filosofía de la Educación*. En *Actas de la Primeras Jornadas Nacionales Universitarias de Filosofía de la Educación* (pp. 27-37). Paraná, Argentina: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Andrilli, R. V. (1988). *Bases Axiológicas para la Educación Personalizada*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Católica Argentina.
- Aristóteles (1995). *Tratados de Lógica (Organón) II. Analíticos Segundos*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles (2014). *Acerca del alma*. Barcelona: Gredos.
- Aristóteles (2014). *Ética Nicomaquea*. Barcelona: Gredos.
- Aristóteles (2014). *Física*. Barcelona: Gredos.
- Aristóteles (2014). *Metafísica*. Barcelona: Gredos.
- Aristóteles (2014). *Política*. Barcelona: Gredos.
- Aristóteles (2018). *Obra biológica. De partibus animalium*. España: KRK Ediciones.
- Arquidiócesis de Mendoza (2012). *Entrevista al Pbro. Lic. Augusto Jorge Baracchini, decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UCA*. Prensa. Argentina: Arquidiócesis de Mendoza. Recuperado de <http://www.arquimendoza.org.ar/vernovedad.php?idnovedad=1700> (Consultado el 05/09/19).
- Atkinson, J. W. (1964). *An Introduction to motivation*. Princeton: Van Nostrand.
- Atkinson, J. W. (1974). *Motivation and achievement*. New York: Holt.
- Ballesteros, J. C. P. (1979). Reseña de Fundamentos y fines de la educación. *Mikael*, 21, 150-151.
- Ballesteros, J. C. P. (1987). *Introducción al saber pedagógico*. Buenos Aires: Itinerarium.
- Ballesteros, J. C. P. (1993). *Corrientes pedagógicas contemporáneas*. Santa Fe: Universidad Católica de Santa Fe.
- Ballesteros, J. C. P. (1994). El fin de la educación y Víctor Frankl. *Revista Gladius*, 29, 75-88.
- Ballesteros, J. C. P. (2000). El pensamiento de Alasdair Macintyre. *Sedes Sapientiae*, III(3), 142-153.

- Barrio Maestre, J. M. (1994). El lugar de la Filosofía y de la Antropología de la Educación en la investigación educativa. En V. García Hoz, (Coord.). *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (pp. 111-143). Madrid: Rialp.
- Barrio Maestre, J. M. (1995). El aporte de las ciencias sociales a la Antropología de la Educación. *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 159-184.
- Barrio Maestre, J. M. (1998a). Fundamentación filosófica de la Antropología educativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 173, 27-44.
- Barrio Maestre, J. M. (1998b). La problemática de la Antropología filosófica de la Educación. *Revista de Educación*, 316, 111-132.
- Barrio Maestre, J. M. (2004). *Elementos de antropología pedagógica (3 ed.)*. Madrid: Rialp.
- Barrio Maestre, J. M. (2005). Educar en un contexto deseducativo: desafío actual de la educación en Europa. *Educación y educadores*, 8, 161-171.
- Barrio Maestre, J. M. (2007). Cómo formar la segunda naturaleza. Notas antropológicas acerca de la educación de los hábitos. *Estudios sobre educación*, 13, 7-23.
- Barrio Maestre, J. M. (2008). Educación y verdad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 83-99.
- Barrio Maestre, J. M. (2009). Educación y sentido. Una propuesta socrática frente al nihilismo. En J. A. Ibáñez-Martín (Coord.), *Educación, conocimiento y justicia* (pp. 235-246). Madrid: Dykinson.
- Basabe, L., y Cols, E. (2007). La enseñanza. En A. Camilloni (Comp.), *El saber didáctico* (pp. 125-158). Buenos Aires: Paidós.
- Beillerot, J. (1997). Sciences de l'éducation et pédagogie: un étrange manège. *Revue Française de Pédagogie*, 120, 71-82.
- Beltrán, O. H. (2013). La integración del saber en la obra de Jacques Maritain. *Revista Teología*, L(111), 11-44.
- Bermejo Fernández Nieto, J. (2016). Antropología pedagógica, fin para la educación. *Escuela abierta*, 19, 49-63.
- Bernal Martínez de Soria, A. (2006). Antropología de la educación para la formación de profesores. *Educación y Educadores*, 9(2), 149-167.
- Beuchot, M. (2004). *Introducción a la filosofía de Santo Tomás de Aquino (2 ed.)*. Salamanca: San Esteban.
- Bicocca, M. (2008). Elementos a considerar en la metodología de la investigación filosófica. *Intus Legere Filosofía*, 2(1).
- Bicocca, M. (2010a). Formación y Bildung: análisis de dos nociones convergentes en la filosofía de la educación de Antonio Millán-Puelles. *Metafísica y Persona. Filosofía, conocimiento y vida*, 2(3), 151-164.

- Bicocca, M. (2010b). Elementos para una fundamentación ontológica del sujeto de la educación desde la antropología pedagógica de A. Millán Puelles. *KRINEN. Revista de Educación*, 7, 9-30.
- Bicocca, M. (2011). *La persona humana y su formación en Antonio Millán Puelles*. Pamplona: Eunsa.
- Bicocca, M. (2015). Filosofía de la educación en Martha Nussbaum. Críticas al actual modelo mercantilista de la Educación Superior. *Psicopedagógica*, 13, 27-39.
- Blanco, G. (2002). *Curso de Antropología Filosófica*. Buenos Aires: EDUCA.
- Boarini, M. G. (2014). Análisis epistemológico del curriculum de formación docente: el caso de la sociología de la educación. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación*, 14(2), 1-20.
- Boarini, M. G. (2016). *Las ciencias de la educación desde una mirada epistemológica: La historicidad como criterio de comprensión* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras, Mendoza.
- Boethius, S. (1847). *Liber De Persona Et Duabus Naturis Contra Eutychen Et Nestorium*. Migne (ed.). Patrologia Latina 064, 1337 - 1354D.
- Böhm, W. (1988). Il concetto di pedagogia ed educazione nelle diverse aree culturali. En Böhm, W. (ed.), *Atti del Simposio internazionale di Pedagogia*. (pp. 109-118). Pisa: Giardini.
- Borradori, G. (1996). *El nuevo pensamiento norteamericano*. Bogotá: Norma.
- Breed, F. S. (1946). *Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Bridges, D. (2006). The discipline (s) of educational research. *Journal of Philosophy of Educational*, 40(2), 259-272.
- Calderón Bouchet, R. (1976). *Sobre las causas del orden político*. Buenos Aires: Nuevo Orden.
- Calderón Bouchet, R. (1979). Reseña de Fundamentos y fines de la educación. *Boletín de Ciencias Políticas y Sociales*, 24, 225-226.
- Caponnetto, M. (2017). *Santo Tomás de Aquino. Aproximaciones a su pensamiento*. Paraná: Staurós.
- Cardona, C. (2001). *Ética del quehacer educativo (2 ed.)*. Madrid: Rialp.
- Caruso, M., y Dussel, I. (2011). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Castellani, L. (1993). *La reforma de la enseñanza*. Buenos Aires: Vórtice.
- Castillejo, J. L. (1976). *Nuevas perspectivas en las ciencias de la educación*. Madrid: Ediciones Anaya SA.
- Caturelli, A. (1954). *La doctrina agustiniana sobre el maestro y su desarrollo en Santo Tomás*. Córdoba: Instituto de Metafísica.

- Caturelli, A. (1963). *Dos lecciones de Filosofía de la Educación*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Caturelli, A., y Díaz Araujo, E. (1977). *Freire y Marcuse*. Paraná: Mikael.
- Caturelli, A. (1982). *Reflexiones para una filosofía cristiana de la educación*. Córdoba: Dirección General de Publicaciones, Universidad Nacional de Córdoba.
- Caturelli, A. (1987). Filosofía tomista, educación y teología en Fray Alberto García Vieyra O. P. (1912-1985). *Sapientia*, 42, 124-137.
- Celi Quiroga, J. (2018). Algunas notas sobre educación a la luz del principio "Rigans Montes" de Santo Tomás de Aquino. En G. H. Guevara (Comp.), *Educación realista: vigencia de la Pedagogía perenne* (pp. 17-42). Buenos Aires: Ediciones Rigans Montes.
- Cicerón, M. A. (1994). *Filípicas*. Barcelona: Planeta.
- Código Civil y Comercial de la Nación. Aprobado por ley 26.994 Promulgado según decreto 1795. Buenos Aires, Argentina (2014).
- Cole, J. S., y Korkmaz, A. (2010). Using Longitudinal Data to Improve the Experiences and Engagement of First-year Students. *New Directions for Institutional Research*, 52, 43-51. doi: 10.1002/ir.371.
- Colom Cañellas, A., y Rodríguez Cruz, M. del P. (1996). Teoría de la educación y ciencias de la educación: carácter y ubicación. *Teoría de la Educación*, 8, 43-54.
- Da Silva, C. L. (1947). Il fine dell' educazione secondo i principi di S. Tommaso. *Salesianum*, 9(2), 207-239.
- Daura, F. (2015) El estudio del compromiso académico. Panorama general sobre su abordaje. *Diálogos Pedagógicos*, 13(25), 54-75.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- 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.
- De Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- De Koninck, Ch. (1945). *In defense of Saint Thomas*. Québec: Éditions de L'Université Laval.

- De Koninck, Ch. (1952). *De la primacía del Bien Común contra los personalistas*. Madrid: Cultura hispánica.
- Deci, E., y Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E., y Ryan, R. (2000). The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Delgado González, I. (2010). Perspectiva antropológica de la educación. Visión desde la filosofía dialógica y personalista. *Revista Española de Pedagogía*, 68(247), 479-495.
- Derisi, O. N. (1983). *La Universidad Católica Argentina en el recuerdo: a los 25 años de su fundación*. Buenos Aires: Universidad Católica Argentina. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/libros/universidad-catolica-argentina-fundacion-derisi.pdf>
- Difabio de Anglat, H. E. (2005). *Competencias para la comprensión de textos y el pensamiento crítico en nivel medio y universitario* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras, Mendoza.
- Durkheim, É. (1975). *Las Reglas del Método sociológico*. Buenos Aires: La Pleyade.
- Duschatzky, S., y Coria, C. (2009). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Escámez Sánchez, J. (1981). Fundamentación antropológica de la educación. En J. L. Castillejo Brull, J. Escámez Sánchez y R. Marin Ibáñez (Ed.), *Teoría de la educación* (pp. 7-27). Madrid: Anaya.
- Eschmann, I. Th. (1945). *In defence of Jackes Maritain*. *Modern Schoolman*, 22(4), 183-208.
- Fabro, C. (1977). *Percepción y pensamiento*. Pamplona: EUNSA.
- Facultad de Filosofía y Letras (1968). *Crónicas. Actividades del Instituto de Filosofía. Año 1967*. Mendoza.
- Fermoso, P. (1994). Nota histórico-bibliográfica sobre la antropología pedagógica en Norteamérica y Alemania. *Anthropos*, 160, 78-85.
- Fernández, A., y Sarramona, J. (1964). *La educación: Constantes y Problemática Actual*. Perú: CEAC.
- Ferrater Mora, J. (1999). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Foerster, Fr. W. (1933). *La instrucción ética de la juventud*. Barcelona: Labor.
- Formosinho, M., Reis, C., y De Jesús, P. R. (2013). Education Sciences: Towards a Theoretical Rebirth Beyond Reductionisms. *Teoría Educativa*, 25(1), 47-62.
- Franceschi Franceschi, N. (1994). *La política en Tomás de Aquino. Sus fuentes, sus fundamentos y su articulación con la ética* (Tesis doctoral). Universidad de Navarra, Pamplona.

- Frankl, V. (1990 [1946]). *El hombre en busca de sentido (11ª ed.)*. Barcelona: Herder.
- Freire, P. (1974). *Concientización. Teoría y práctica de la liberación*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Freire, P. (1975 [1970]). *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1990 [1985]). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Buenos Aires - Barcelona - México: Paidós.
- Freire, P. (2005 [1968]). *Pedagogía del oprimido (2 ed.)*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2008 [1967]). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freitag, V. (2012). El arte al encuentro de la antropología: reflexiones y diálogos posibles. *Praxis & Saber*, 3(6), 121-140.
- Fullat, O. (1997). *Antropología filosófica de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Gadamer, H. G. (2001). *Antología*. Salamanca: Sígueme.
- Gal R. (1961). *Où en est la pédagogie?* Paris: Buchez et Castel.
- García Amilburu, M. (1996). *Aprendiendo a ser humanos. Una antropología de la educación*. Pamplona: Eunsa.
- García Amilburu, M. (2008). La cultura como texto. Hermenéutica y educación. En: E. Ortega (Ed.), *Cultura, hermenéutica y educación* (pp. 105-117). Valladolid, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad Europea Miguel de Cervantes-CEINCE.
- García Amilburu, M., y García Gutiérrez, J. (2012). *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y de siempre*. Madrid: Narcea.
- García Amilburu, M. (2014). Filosofía y actitud filosófica: sus aportaciones a la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 72(258), 231-247.
- García Aretio, L., Ruíz Corbella, M. y García Blanco, M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea-UNED.
- García Hoz, V. (1946). *Pedagogía de la lucha ascética*, Madrid: Instituto pedagógico San José de Calasanz.
- García Hoz, V. (1962). *Cuestiones de filosofía individual y social de la educación (2 ed.)*. Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1965). *La tarea profunda de educar*. Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1981). *Principios de Pedagogía Sistemática (10 ed.)*. Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1985). *Educación personalizada (6 ed.)*. Madrid: Rialp.
- García Vieyra, A. (1944). Principios de educación. *Philosophia*, 1, 51-72.

- García Vieyra, A. (1945). La pedagogía del interés y del amor. *Philosophia*, 4, 301-321.
- García Vieyra, A. (1946). El interés en pedagogía. *Philosophia*, 6, 258-274.
- García Vieyra, A. (1949). *Ensayos sobre pedagogía según la mente de Santo Tomás de Aquino*. Buenos Aires: Desclée de Brower.
- García Vieyra, A. (1978). Fines de la educación. En *Actas de la Primeras Jornadas Nacionales Universitarias de Filosofía de la Educación* (pp. 195-214). Paraná, Argentina: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- García Vieyra, A. (1981). Educación cristiana. *Mikael*, 9(26), 93-107.
- García Vieyra, A. (2005). *Ensayos sobre pedagogía según la mente de Santo Tomás de Aquino (2 ed.)*. Guadalajara, México: Folia Universitaria.
- Gelonch Villarino, E. (2016). *Familia: Educación y corrupción*. Córdoba: Autor.
- Gelonch Villarino, S. (2010). Voz "ciencia". En: Á. L. González García (Ed.), *Diccionario de filosofía* (pp. 164-168). Pamplona, España: EUNSA.
- Giarelli, J. M., y Chambliss, J. J. (1991) The foundations of professionalism: fifty years of the Philosophy of Education Society in retrospect. *Educational Theory*, 41(3), 265-274.
- Gil Cantero, F. (2003). La filosofía de la educación como teoría ética de la formación humana. *Revista Española de Pedagogía*, 224, 115-130.
- Gilson, É. (1951) *El tomismo*. Buenos Aires: Desclée.
- Gilson, É. (1973). *La unidad de la experiencia filosófica*. Madrid: Rialp.
- Gomez, C. (2014). *Paideia. Un proceso educativo para las virtudes dianoéticas en el hombre según Aristóteles desde la Ética Nicomáquea*. Estados Unidos: Palibrio.
- González Álvarez, A. (1952). *Filosofía de la educación (3 ed.)*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- González Iglesias, S. M. (2015). *El poder transfigurador del encuentro en el desarrollo integral del adolescente: una propuesta desde el método de López Quintás* (Tesis doctoral). Universidad Francisco de Vitoria, Madrid. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10641/1354>
- Guevara, G. H. (Ed.). (2018). *Educación realista: Vigencia de la Pedagogía perenne*. San Luis: Ediciones Rigans Montes.
- Guillet, P. (1914). *Pedagogía e religione*. Roma: Desclée.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. Berlin: Springer-Verlag
- Hernández de Lamas, G. (2000). *Los desafíos del aprendizaje*. Buenos Aires: Instituto Mater Dei.

- Hernández de Lamas, G. (2016). *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Instituto de Estudios Filosóficos Santo Tomás de Aquino.
- Hernando Parra, C. (1998). Naturaleza de la acción educativa. *Educación y Educadores*, 2, 25-40.
- Huarte Cuéllar, R. (2012). El concepto de “tradición” en la filosofía de las ciencias sociales y humanas. *Nóesis: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 21(42), 18-39.
- Hubeñák, F. (2016). *Historia de la universidad católica argentina*. Buenos Aires: Universidad Católica Argentina.
- Ibáñez Bernal, C. (2007). Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. Una propuesta alternativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 435-456.
- Ibáñez Martín, J. A. (1989). *Hacia una formación humanística (5 ed.)*. Barcelona: Herder.
- Ibáñez Martín, J. A. (1990). Educación formal y plenitud humana. En: R. Alvira, (Coord.), *Razón y libertad. Homenaje a Antonio Millán-Puelles* (pp. 173-186). Madrid: Rialp.
- Ibáñez Martín, J. A. (1994). Formación humanística y filosofía. *Revista Española de Pedagogía*, 198, 231-246.
- Ibáñez Martín, J. A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Madrid: Dykinson.
- Isaacs, D. (2003). *La educación de las virtudes humanas y su evaluación (14 ed.)*. Pamplona: Eunsa.
- Jolivet, R. (1949). *Traité de Philosophie (3 ed.)*. Lión: Vitte.
- Jolivet, R. (1989). *Diccionario de filosofía*. Buenos Aires: Club de lectores.
- Juan de Santo Tomás (1930). *Ars Logica. II pars*. Turín: Marietti.
- Kinchebe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Kuhl, J. (2000). A functional design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems and interactions. En: M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 111–163). San Diego, CA: Academic.
- Kuhl, J. y Beckman, J. (1985). *Action control: From cognition to behavior*. New York: Springer-Verlag.
- Lamas, F. A. (2011). *Filosofía del Estado. Política y tradición*. Buenos Aires: Instituto de estudios filosóficos “Santo Tomás de Aquino”.

- Lamas, F. A. (2015). Prólogo. En G. B. Hernández de Lamas (Autora), *La ciencia de la educación* (p. 13). Buenos Aires, Argentina: Instituto de Estudios Filosóficos Santo Tomás de Aquino.
- Lasa, C. D. (1996). *El hombre a-lógico o la finalidad de la educación actual*. Villa María: Convivio filosófico ediciones.
- Lasa, C. D. (2018). Introducción. En G. H. Guevara (Ed.), *Educación realista: Vigencia de la Pedagogía perenne*. San Luis: Ediciones Rigans Montes.
- Lens, W., Matos, L., y Vansteenkiste, M. (2008). El profesor como fuente de motivación de los estudiantes: Hablando del qué y del por qué del aprendizaje de los estudiantes. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4(1), 1-9. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10757/346219>
- Lersch, P. (1966). *La estructura de la personalidad*. Barcelona: Scientia.
- Lipovetsky, G. (2000). *La era del vacío (13 ed.)*. Barcelona: Anagrama.
- Lobato, A. (1994). *El ser personal*. Roma: Pontificio Universitas Sancti Thomae Aquinatis in Urbe.
- Lobato, A., Segura A., y Forment, E. (1995). *El hombre en cuerpo y alma (Tomo I)*. México-Santo Domingo-Valencia: EDICEP.
- Lonergan, B. J. F. (1957). *Insight. A study of human understanding*. London: Darton, Longman and Todd.
- Lopez Quintás, A. (2000). La manipulación del hombre a través del lenguaje. En: G. Pastor Ramos, Ma. R. Pinto Lobo, A. L. Echeverri González (Coord.), *Cultura y medios de comunicación: actas del III Congreso Internacional* (pp. 49-68). Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- López, N. y Tedesco, J. C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO.
- Lyotard, J. F. (1979). *La Condition postmoderne*. París: Editions de Minuit.
- Lyotard, J. F. (1987). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra S.A.
- Mantovani, J. (1968). *Educación y plenitud humana*. Buenos Aires: El ateneo.
- Mantovani, J. (1975). *La educación y sus tres problemas (10 ed.)*. Buenos Aires: El ateneo.
- Maritain, J. (1944). *Siete lecciones sobre el ser*. Buenos Aires: Desclée.
- Maritain, J. (1983). *Los grados del saber*. Buenos Aires: Club de lectores.
- Maritain, J. (2008 [1943]). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Palabra.
- Martín, A. V. (2007). *El status epistemológico y el objeto de la Ciencia de la Educación* (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, San Juan.

- Martínez de Correa, L. M. (2000). Paradigmas filosóficos de la Educación. Una aproximación idealista y realista de la Educación. *Fronesis: Revista de Filosofía Jurídica, Social y Política*, 7(3), 115-146.
- Martínez García, 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 García, E. (2002). *Persona y educación en Santo Tomás de Aquino*. Madrid: Fundación Universitaria Española. Colección tesis doctorales "Cum Laude".
- Martínez García, E. (2004). *Ser y educar. Fundamentos de pedagogía tomista*. Bogotá: Universidad de Santo Tomás.
- Martínez García, E. (2014). La pedagogía de Santo Tomás ante una educación sin maestros. *Revista Temas*, III(8), 29-37.
- Marz, F. (1965). *Dos ensayos de pedagogía existencial*. Barcelona: Herder.
- Massini Correas, C. I. (1982). Perfil intelectual del Dr. Guido Soaje Ramos. *Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, 15, 237-242.
- Meinvielle, J. (1946). La subalternación de la Ética a la Psicología. *Sapientia*, 1(2), 124-135.
- Méndez Pardo, A., y Méndez Pardo, S. (Coord.) (2007) *El docente investigador en educación: Textos de Wilfred Carr*. Chiapas. México: UNICAC. Recuperado de:
<https://www.aiu.edu/applications/DocumentLibraryManager/upload/Susy%20Mendez%20Pardo.pdf>
- Mialaret, J. (1977). *Ciencias de la educación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Millán Puelles, A. (1963). *La formación de la personalidad humana*. Madrid: Rialp.
- Millán Puelles, A. (1974). Voz: *Formación*. En V. García Hoz (Org.), *Diccionario de Pedagogía* (Tomo I) (pp. 429-433). Barcelona: Labor.
- Millán Puelles, A. (1997). *El interés por la verdad*. Madrid: Rialp.
- Millán Puelles, A. (1999). *Ética y realismo (2 ed.)*. Madrid: Rialp.
- Millán Puelles, A. (2001). *Fundamentos de filosofía (14 ed.)*. Madrid: Rialp.
- Millán Puelles, A. (2002). *Léxico filosófico*. Madrid: Rialp.
- Mirabella, M. Á. (2012). *Filosofía, educación y cultura*. Buenos Aires: Educa.
- Moscoso Pérez, M. (2004). Educación moral como pedagogía del sentido: una reivindicación del juicio reflexionante en la ética. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIV(2), 29-45. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/pdf/270/27034203.pdf>
- Muscará, F. (2004). *Transformación educativa: historia, política, legislación (vol. 1)*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

- Muscará, F. (2009). *Hacia una teología de la educación*. Tucumán: UNSTA.
- Naval, C. (1997). Hombre y "polis": Nudo gordiano de la educación en Aristóteles. *Revista Interuniversitaria*, 16, 225-231.
- Naval, C. (1998). La autonomía: ¿Fin último de la educación moral? En: M. Casado (Ed.), *Lengua, literatura y valores* (pp. 141-154). Pamplona: Newbook ediciones.
- Naval, C. (2001). Los nuevos paisajes éticos: el debate en la educación en valores en la actualidad. Comunitarismo y liberalismo. En C. Vilanou, y E. Colleldemont (Coord.), *Historia de la educación en valores* (pp. 261-276), vol. II. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Navarro Navarro, L. (2002). *Chile: Equidad social y educación en los años '90*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO.
- Nicoletti, J. A. (2006). Fundamento y construcción del acto educativo. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 31(16), 257-278.
- Niemiec, C., Ryan, R., y Deci, E. (2010). Self-Determination Theory and the Relation of Autonomy to Self-Regulatory Processes. En R. Holy (Ed.), *Handbook of Personality and Self-Regulation* (169-191). Singapore: Wiley-Blackwell.
- Nosengo, G. (1978). *Persona humana y educación*. Buenos Aires: Publicaciones del Instituto de Promoción Social Argentina.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Nuttin, J. (1973). La motivación. En P. Fraisse y J. Piaget (Comp.), *Motivación, emoción y personalidad* (pp. 1-88). Buenos Aires: Paidós.
- Nuttin, J. (1980). *Motivation et perspective d'avenir*. Lovaina, Bélgica: Presses Universitaires.
- Ortega Ruiz, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, LXII(227), 5-30.
- Ossandón, J. C. (1981). Primacía del bien común. *Revista de Filosofía*, I, 67-74.
- Pacios López, A. (1974). *Ontología de la educación*. Madrid: Csic.
- Palacios, L. E. (2011). La primacía absoluta del bien común. *Verbo*, 495-496, 369-400.
- Perelló, J. (2006). La filosofía de la educación como saber pedagógico. *Sophía*, 1, 128-137. Doi: <https://doi.org/10.17163/soph.n1.2006.02>
- Pérez Jiménez, M. Á. (2006). *Lógica clásica y argumentación cotidiana*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

- Perkins, D. (2001). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente (2 Reimp.)*. Barcelona: Gedisa.
- Pieper, J. (1974). *El descubrimiento de la realidad*. Madrid: Rialp.
- Pieper, J. (1984). *Antología*. Barcelona: Herder.
- Pieper, J. (2002). *Escritos sobre el concepto de filosofía (Vol. 3)*. Madrid: Encuentro.
- Pio XI. Carta encíclica. *Divini Illius Magistri*. 31 de diciembre de 1929.
- Pithod, A. (1994). *El alma y su cuerpo*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- Platón (2010). *Apología de Sócrates*. Madrid: Gredos.
- Polo, L. (2003). *Quién es el hombre. Un espíritu en el mundo*. Madrid: Rialp.
- Prieto Castillo, D. (1994). *Educación con sentido. Apuntes para el aprendizaje*. Mendoza: EDIUNC.
- Prieto Castillo, D. (1996). *Apuntes para una pedagogía del sentido*. [Documento de cátedra de Pedagogía del primer año de la Facultad de Educación Elemental y Especial]. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Disponible en: <http://www.prietocastillo.com/comunicacion.php?id=257>
- Pring, R. (2000). The “false dualism” of Educational Research. *Journal of Philosophy of Education*, 34(2), pp. 247–260.
- Pring, R. (2016). *Una filosofía de la educación políticamente incómoda* (ed. y trad. de M. García Amilburu). Madrid: Narcea.
- Pró, D. F. y Silva, J. C. (1949). *Filosofía realista de la educación argentina*. En Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía (Tomo III) (pp. 1826-1828). Mendoza, Argentina: Universidad Nacional de Cuyo.
- Pró, D. F. y Silva, J. C. (1950). *Filosofía realista de la educación argentina*. Tucumán: López.
- Quiles, I. (1984). *Filosofía de la educación personalista*. Depalma: Buenos Aires.
- Quintana Cabanas, J. M. (1995). *Teoría de la educación. Concepción antinómica de la educación*. Madrid: Dykinson.
- Quiroga, A. (2003). *Matrices de Aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Ramallo, J. M. (1999). *Etapas históricas de la educación Argentina*. Buenos Aires: Fundación Nuestra Historia.
- Reyes Calderón, J. R. (2016). Educación integral en Santo Tomás de Aquino. *Albertus Magnus*, 7(1), 53-67. doi: <https://doi.org/10.15332/s2011-9771.2016.0001.03>
- Riesco Lázaro, A., Sánchez Cabaco, A. y Urchaga Litago, J. D. (2010). Pedagogía del sentido de la vida en el ámbito educativo: estudio empírico con jóvenes

salmantinos. *Nous: Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*, 14, 33-46.
Disponible en:

http://logoterapia.net/uploads/14_vvaa_2010_edi_lib_not.pdf#page=33

Rodríguez Luño, Á. (1983). La virtud moral como hábito electivo según Santo Tomás de Aquino. *Persona y Derecho*, 10, 209-234.

Rodríguez Rodríguez, V. (1993). Introducción a las cuestiones 55 a 67. En Tomás de Aquino (Autor), *Suma de Teología I-II* (pp. 415-420). Madrid: Biblioteca de autores cristianos.

Rodríguez, P. (2003). *Filosofía de la educación*. Mar del Plata: Universidad Fasta.

Rousseau, J. (1995). *El Emilio*. Madrid: EDAF.

Ruiz Freites, A. (2007). In memoriam. Francisco Ruiz Sánchez. *Diálogo*, XLV(45), 135-152.

Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. England: Penguin Books.

Salas, F., Román, R., García, V., y García, J. (2011). Teoría de la educación en la sociedad de la información y el conocimiento. En J. Muñoz (Coord.), *Temas relevantes en teoría de la educación* (pp. 115-138). Salamanca: Aquilafuente.

Sánchez Buchón, C. (1957). *Pedagogía (2 ed.)*. Madrid: Colección Padre Poveda.

Sandoval-Muñoz, M. J., Mayorga-Muñoz, C. J., Elgueta Sepúlveda, H. E., Soto Higuera, A. I., Viveros Lopomo, J., y Riquelme Sandoval, S. V. (2018). Compromiso y motivación escolar: Una discusión conceptual. *Revista Educación*, 42(2), 1-14. Doi: 10.15517/REVEDU.V42I2.23471

Sanguineti, J. J. (1977). *La filosofía de la ciencia según Santo Tomás*. Pamplona: EUNSA.

Sarramona, J. y Marques, S. (1985). *¿Qué es la pedagogía? Una respuesta actual*. Barcelona: GERSA.

Sciacca, Michele F. (1957). *El problema de la educación en la historia del pensamiento occidental*. Barcelona: Luis Miracle.

Segovia, J. F. (2015). Las causas del orden político según Rubén Calderón Bouchet o de los fundamentos del pensamiento político tradicional. *Verbo*, 539-540, 859-878.

Tomás de Aquino (1970-1976). *Quaestiones disputatae De Veritate*. Editio Leonina, Romae: Ad Sancta Sabinae.

Tomás de Aquino (1983). *Comentario de la Ética a Nicómaco*. Buenos Aires: CIAFIC.

Tomás de Aquino (1990). *Suma de Teología. II-II*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos.

Tomás de Aquino (1993). *Suma de Teología. I-II. (2 ed.)*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos.

- Tomás de Aquino (2000). *El ente y la esencia*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Tomás de Aquino (2001). *Suma de Teología. Parte I (4 ed.)*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos.
- Tomás de Aquino (2001). *Suma de Teología. Parte III (4 ed.)*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos.
- Tomás de Aquino (2005). *Comentario a las sentencias de Pedro Lombardo, vol. II/1*. Pamplona: Eunsa.
- Tomás de Aquino (2007). *Suma Contra los Gentiles (Tomo I)*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos.
- Tomás de Aquino (2007). *Suma Contra los Gentiles (Tomo II)*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos.
- UNICEF-Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2019). *El suicidio en la adolescencia. Situación en la Argentina*. Recuperado de: <https://www.unicef.org/argentina/media/5466/file/suicidio%20adolescente.pdf>
- Vásquez Rocca, A. (2011). La posmodernidad. Nuevo régimen de verdad, violencia metafísica y fin de los metarrelatos. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 29, 285-300.
- Vázquez, S. M. (1981). *Objetivos educacionales*. Buenos Aires: Ciafic.
- Vázquez, S. M. (1996). *Constructivismo, realismo y aprendizaje*. Buenos Aires: Ciafic.
- Vázquez, S. M. (2009). Motivación y voluntad. *Revista de Psicología*, 27(2), 185-212.
- Vázquez, S. M. (2012). *Filosofía de la educación. Estado de la cuestión y líneas esenciales (2 ed.)*. Buenos Aires: Ciafic.
- Veleda, C., Rivas, A., y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC, UNICEF.
- Villalba, M. (2001). Inferencia y conocimiento previo de lógica. Relaciones y dependencias. *Sapientia*, LVI, 251-264.
- Weiner, B. (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28-36.
- Widow, J. A. (2012). *Curso de metafísica*. Santiago: Globo Editores.
- Wolman, B. J. (1979). *Manual de Psicología (Tomo II)*. Barcelona: Martínez Roca.
- Zygmunt Bauman (2004). *Modernidad líquida (3° reim.)*. México: Fondo de Cultura Económica.

3. ARTÍCULOS PERIODÍSTICOS QUE HACEN REFERENCIA AL AUTOR

Inician el 4 del Mes Actual el Seminario Nacional de Educación. (1 de marzo de 1960).
Diario Los Andes, p. 6.

Los Actos del «Día del Ex-alumno de Don Bosco» Inician Hoy. (27 de setiembre de 1961). *Diario Los Andes*. S/p.

Dará Comienzo el 4 de agosto un Cursillo de «Cultura y Tradición». (22 de julio de 1962). *Diario Los Andes*, p. 9.

Curso de Extensión Universitaria Sobre Tradición y Cultura. (4 agosto de 1962).
Diario Los Andes, p. 4.

Se Celebra el 90° Aniversario de un Instituto Católico. (29 de Setiembre de 1962).
Diario Los Andes, p. 4.

Dio la curia un mensaje de adhesión al concilio. (14 octubre de 1962). *Diario Los Andes*, p. 9.

Conferencias. (26 de octubre de 1962). *Diario Los Andes*, p. 7.

Comenzará el Segundo Ciclo de Conferencias en San Pedro Nolasco. (21 de julio de 1963). *Diario Los Andes*, p. 6.

Disertación (4 de noviembre de 1963). *Diario Los Andes*, p. 6.

Un Ciclo de Charlas Educativas para los Padres Sigue Mañana. (29 de julio de 1964).
Diario Los Andes, p. 6.

Instrucción pública. (27 de mayo de 1965). *Diario Los Andes*, p. 11.

Sobre Fundamentos de la Educabilidad se Hablará Esta Tarde. (23 de junio de 1965).
Diario Los Andes, p. 9.

Instrucción pública. (18 de julio de 1965). *Diario Los Andes*, p. 6.

Sobre Inquietudes del adolescente se dará hoy una conferencia. (10 agosto de 1965).
Diario Los Andes, p. 9.

Actos de sus Bodas de Diamante Realiza un Colegio Religioso. (19 de setiembre de 1965). *Diario Los Andes*, p. 10.

Un ciclo vocacional proseguirá hoy en el correo central (14 de noviembre de 1965).
Diario Los Andes, p. 7.

Charlas Dedicadas a los Matrimonios Siguen Esta Noche. (6 de junio de 1969). *Diario Los Andes*, p. 10.

Educativas (21 de agosto de 1969). *Diario Los Andes*, p. 5.

Universidades. (6 de octubre de 1969). *Diario Los Andes*, p. 6.

- Conferencias para rectores de colegios (25 de setiembre de 1970). *Diario Los Andes*, p. 7.
- Universidades. (5 octubre de 1970). *Diario Los Andes*, p. 10.
- Curso sobre educación sexual se iniciará hoy. (9 de julio de 1971). *Diario Los Andes*, p. 15.
- Universidades (3 de octubre de 1971). *Diario Los Andes*, p. 13.
- Entidades culturales (25 de noviembre de 1971). *Diario Los Andes*, p. 6.
- Profesores denuncian amenazas. (22 de Setiembre de 1973). *Diario Los Andes*, p. 8.
- Filosofía: alumnos piden la renuncia de 6 profesores. (15 de noviembre de 1973). *Diario Los Andes*, p. 7.
- Apoyo a dos profesores de Filosofía y Letras. (29 de noviembre de 1973). *Diario Los Andes*, p. 8.
- Opinan sobre la situación de un profesor de la UNC. (30 de junio de 1974). *Diario Los Andes*, p. 13.
- Educacionales. (4 de octubre de 1974). *Diario Los Andes*, p. 11.
- Comenzarán jornadas de Psicología y Educación. (13 de diciembre de 1976). *Diario Los Andes*, p. 5.
- Darán cursos de postgrado en Filosofía. (27 de julio de 1977). *Diario Los Andes*, p. 6.
- Celebra su aniversario la Facultad de Humanidades. (6 de Setiembre de 1977). *Diario Los Andes*, p. 6.
- Universidades. (23 agosto de 1978). *Diario Los Andes*, p. 4.
- Ciclo sobre "Ejercicio de paternidad responsable". (22 de mayo de 1979). *Diario Los Andes*, p. 7.
- Celebra su aniversario la Facultad de Humanidades. (Setiembre de 1977). *Diario Los Andes*, p. 6.
- Misa impetratoria. (12 de agosto de 1980). *Diario Los Andes*, p. 14.
- Trayectoria del decano fundador. (22 de agosto 1987). *Diario Los Andes*, p. 9.
- Celebró sus 25 años la facultad de humanidades. (23 agosto de 1987). *Diario Los Andes*, p. 13.