



*Aseorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898473*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

Año: VI Número: 1 Artículo no.:22 Período: 1ro de septiembre al 31 de diciembre del 2018.

TÍTULO: El hecho educativo desde la perspectiva de Francisco Ruiz Sánchez. Contribuciones para su comprensión pedagógico-didáctica.

AUTORES:

1. Lic. María Elisa Di Marco.
2. Lic. Analía Inés Portela de Nieto.
3. Dra. Mariela Lourdes González.
4. Dra. María Gisella Boarini.
5. Dra. Hilda Difabio de Anglat.

RESUMEN: El presente trabajo indaga en el concepto de hecho educativo según el pedagogo mendocino Francisco Ruiz Sánchez. Su acercamiento parte del análisis fenomenológico de este proceso, ofrece una descripción de los elementos que lo componen en la relación pedagógico-didáctica y propone una conceptualización del hecho educativo como encuentro. Este estudio pretende, mediante una metodología hermenéutica, exponer el punto de partida e importancia de este hecho, analizar su definición y los elementos que propone el autor y mostrar su originalidad. Se destaca en especial la revalorización del carácter perfectivo de la educación, propuesta a la que arriba gracias al reconocimiento de los aspectos pedagógicos-didácticos fundamentales desde un planteo amplio y dinámico que considera la finalidad del hecho educativo.

PALABRAS CLAVES: hecho educativo, elementos, Francisco Ruiz Sánchez, fin de la educación.

TITLE: The educational fact from the perspective of Francisco Ruiz Sánchez. Contributions for its pedagogical-didactic understanding.

AUTHORS:

1. Lic. María Elisa Di Marco.
2. Lic. Analía Inés Portela de Nieto.
3. Dra. Mariela Lourdes González.
4. Dra. María Gisella Boarini.
5. Dra. Hilda Difabio de Anglat.

ABSTRACT: The present work explores the concept of educational fact according to the pedagogue Francisco Ruiz Sánchez Mendoza. His approach starts from the phenomenological analysis of this process, offers a description of the elements that compose it in the pedagogical-didactic relation and proposes a conceptualization of the educational event as an encounter. This study aims, through a hermeneutical methodology, to expose the starting point and importance of this fact, analyzes its definition and the elements proposed by the author and shows its originality. In particular, the revaluation of the perfective nature of education is highlighted, a proposal that is topped by the recognition of the fundamental pedagogical-didactic aspects from a broad and dynamic approach that considers the purpose of the educational event.

KEY WORDS: educational fact, elements, Francisco Ruiz Sánchez, encounter, end of education.

INTRODUCCIÓN.

El hecho educativo –según la perspectiva de Francisco Ruiz Sánchez¹– es una forma peculiar de teorizar la relación pedagógico-didáctica, ya que en ella se exponen algunos elementos fundamentales que posibilitan la educación en el marco de una relación de *encuentro* (1978a, 1981b, 2003). Si bien varios autores, como por ejemplo Reyes (2009), Feo (2010), entre otros,

¹ Francisco Ruiz Sánchez (1929-1982), profesor mendocino, quien desarrolló una fecunda actividad docente e investigativa en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo y en la Pontificia Universidad Católica Argentina –sede Mendoza– ha legado un conjunto de publicaciones y manuscritos que mucho pueden aportar a la reflexión y a la investigación educativa actuales, por su búsqueda de los fundamentos últimos del hecho educativo. La tesis doctoral de Fernando De Bona (2005, 2011) es un antecedente del estudio acerca del autor; sin embargo, los escritos de Ruiz Sánchez no han sido reunidos en su totalidad, es decir, “no hay” investigación previa alguna que efectúe una sistematización completa de su obra. Ello, por tanto, ha suscitado el interés por recopilar dicho corpus y por profundizar en el análisis de su pensamiento pedagógico.

aluden a este hecho educativo; por un lado, no queda claro en estos desarrollos a qué refieren, dado que no caracterizan sus componentes de modo exhaustivo, y por otro, parecen dejar fuera de la consideración ciertos aspectos que lo sustentan y atraviesan, como la finalidad educativa. Un ejemplo de ello es el modelo del triángulo didáctico, el cual constituye una propuesta que tiene solo como vértices el alumno, el maestro y el saber (Chevallard y Joshua, 1982), sin tener en cuenta otros elementos que subtienden el hecho educativo.

Por otra parte, el llamado *Síndrome del salvador* que critica Perkins (1997) ha propiciado una interpretación del fenómeno educativo según la moda pedagógica imperante en cada momento, que también parcializa la visión de este hecho en cuanto cada una se focaliza en un aspecto en detrimento de otros.

A su vez, investigaciones actuales en Didáctica aluden a una nueva tendencia que “da lugar a preguntas por el sentido y la significación de la enseñanza y sus procesos desde la perspectiva de los sujetos involucrados en los mismos” (Pinto y Sarlé, 2015, p. 11). Este planteo parece acentuar – en el extremo de los posicionamientos tradicionales que enfatizan la figura del docente– una perspectiva contextualista exacerbada. Si bien revaloriza la cuestión ética y valorativa, crucial en toda reflexión pedagógica, corre el riesgo de terminar erigiendo al sujeto involucrado como el criterio último de verdad.

Desde un enfoque comprensivo, Francisco Ruiz Sánchez busca integrar armónicamente una amplia variedad de elementos que conforman el hecho educativo, los cuales serán analizados en este estudio, partiendo de la observación de los cambios que acontecen en el educando. De este modo, considera otros elementos que la triada didáctica no contempla y presenta el hecho como una totalidad en la que confluyen sus distintos aspectos. En consecuencia, la propuesta del profesor mendocino tiende a posibilitar un enfoque con mayor amplitud, en el que otros elementos poco valorados adquieren preponderancia, a saber: el fin de la educación, los medios, los condicionamientos, entre otros.

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 posteriores planteos semejantes en autores como Ballesteros (1987, pp. 13-19) –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, o el ya mencionado triángulo de los elementos que intervienen en la enseñanza, adolecen de serias dificultades teóricas e importantes errores categoriales (Ryle, 1949), que merman su capacidad descriptiva y analítica de los procesos educativos, como bien expone Ibáñez Bernal (2007, p. 436) en referencia explícita al triángulo didáctico.

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 hablando con rigor, si bien configura un 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.

La metodología que sigue este trabajo es la *hermenéutica documental* de lectura, análisis e interpretación crítica de las distintas fuentes bibliográficas de Francisco Ruiz Sánchez, conforme propone Gadamer (1994, 2001). En este sentido, se pretende reflexionar críticamente sobre el hecho educativo en las obras del pedagogo mendocino, haciendo una lectura exploratoria, cuidadosa y analítica de sus escritos para interpretar su pensamiento y las implicancias de los supuestos teóricos subyacentes. Como refiere Biccoca (2008, p. 104): “Lo expresado en el texto encierra en sí una *significación* o un *sentido* que es necesario desentrañar y esclarecer”; de esta manera, se trata de mostrar el significado de lo que expresa el autor, su sentido más profundo, desde dónde lo dice, por

qué, en relación con qué teorías, favoreciendo de este modo la intertextualidad entre diversos autores.

El análisis hermenéutico, entonces, intenta exponer de modo crítico la originalidad del autor sobre el problema en cuestión, reelaborando los aspectos pedagógico-didácticos fundamentales del hecho educativo desde un planteo amplio y dinámico.

DESARROLLO.

A continuación, en primer lugar, se expone la naturaleza e importancia del hecho educativo en el autor. En segundo lugar, se presenta el punto de partida de este hecho: la observación fenoménica. En tercer lugar, se analizan la definición y los elementos que distingue el autor. En cuarto y último lugar, se procede a la discusión y consideraciones finales.

La naturaleza e importancia del hecho educativo en Ruiz Sánchez.

Dado que los estudios de nuestro autor se enmarcan dentro de la corriente del pensamiento realista, 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 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 el pedagogo mendocino, *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.

Debemos advertir, que nuestro autor no concibe la práctica educativa como un “hecho social” que pueda ser comprendido mediante estudios que busquen la generalización, la explicación causal y la verificación de resultados. 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 (Cfr. Pring, 2000, p. 258). 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 cuantitativista ni la cualitativista. 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, como se explicará más adelante y no comparte los supuestos cualitativistas dado que el especial interés de este enfoque por la perspectiva de los actores deja de lado la búsqueda del conocimiento verdadero, finalidad propia de la actividad científica. Centra el valor del hecho educativo en su íntima relación con la falibilidad humana. El análisis de su importancia es explícito en sus escritos *Pedagogía* (1972b) y *Esquema tentativo para una estructuración de la temática fundamental de la Pedagogía* (1973a). En el primero, Ruiz Sánchez (1972b) parte de la observación de la realidad: *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 contra las otras; en los conflictos (...); en esa multiplicidad impresionante de tendencias (porque todo lo vamos apeteciendo o rehuyendo, acercándonos o alejándonos de las cosas) y pensemos cómo 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 (p. 4).

Esta observación de las inclinaciones contrarias en el hombre, que el autor advierte, es el punto de partida para justificar el hecho educativo. En efecto, la tarea pedagógica que promueve el encuentro viene a colaborar en el desarrollo de las tendencias perfectivas y a rectificar las que no se dirigen en esta dirección. De allí, el carácter moral que lo define y que posibilita el análisis de la necesidad de la educación, como bien se observa en *Acerca de la educabilidad* (1972a) y en *Introducción a los fundamentos antropológicos de la educación* (1978b). A fin de cuentas, lo dado de forma

espontánea en el hombre –el instinto– no asegura el acto correcto, como sí ocurre en el caso de los animales.

En efecto, según el autor, en el plano intelectual, los seres humanos nacemos en la ignorancia y propensos a errar; a su vez, la voluntad no despliega la fuerza necesaria para adherirse y seguir lo que la inteligencia le señala (1972b, p. 4). En palabras de Ruiz Sánchez (1972b): “(...) 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” (pp. 4-5). De allí el lugar que le asigna a la falibilidad humana como punto de partida de la tarea pedagógica y el sentido perfectivo de esta última como proceso de libertad interior de la persona; de la educación “depende que el hombre tome acertadamente su camino de perfección o fracase en su vida”² (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 5).

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 su felicidad; dicho de otra manera, el hecho educativo es crucial en el pensamiento de Francisco Ruiz Sánchez, ya que permitirá el óptimo desarrollo del hombre y el logro del seguro de vida que no posee. Este hecho educativo, ciertamente, se efectiviza *in situ*; es decir, en la misma realidad en donde acontece la puesta en escena de la educación. Dada su importancia y necesidad, es relevante describir cómo aparece en la realidad educativa.

La observación fenoménica del hecho educativo en Francisco Ruiz Sánchez.

El autor parte de la observación de cómo acaece este hecho en la realidad del hombre; así pues, efectúa un análisis de lo que aparece, el cual, en un primer momento, manifiesta el crecimiento y la maduración cuantitativa y cualitativa del ser humano. En este sentido, ante la primera observación del hecho refiere: (...) *nos encontramos con un hecho a lo largo de la historia y de las dimensiones*

² En esta cita, así como en las sucesivas, se ha suprimido el uso de la mayúscula del original que el autor utiliza para enfatizar las ideas principales con fines didácticos.

sociogeográficas: el hecho de que el hombre nace pequeño, 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).*

Como ha quedado de manifiesto, este análisis fenoménico reconoce los *cambios* que de distinta índole afectan al sujeto, a todo sujeto; cuestión que lleva a plantear el hecho como universal. En efecto, en todo hombre pueden percibirse estos cambios de maduración y crecimiento, sin distinción de tiempo, espacio geográfico, condición social, etc.; esto es, hay leyes biológicas que determinan la evolución del hombre. A la base de este análisis –como en otros de la vasta obra del autor– se hace presente la noción aristotélica de accidente manifestada en los cambios ya mencionados, sobre todo los que refieren a cantidad y cualidad (Aristóteles, *Metafísica*, Libro V, XIII y XIV).

Luego, señala que otra característica, que no responde a dicha lógica del plano biológico, viene a conjugarse con estos procesos: *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).

En dos de sus obras (1972b, 1973b) esboza algunos factores que más tarde –en *Fundamentos y fines de la educación*- (1978a) va a establecer con mayor claridad y precisión. Estos son: 1) la naturaleza del educando como factor intrínseco, 2) los factores de origen extrínseco, y 3) el hecho como universal, natural-social.

Del primer factor, *la naturaleza del educando como factor intrínseco*, desglosa una triple dimensión (Ruiz Sánchez, 1972b, pp. 1-2):

- *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** (puesto debajo) bio-psíquico-moral-social [énfasis en el original].*

- *La naturaleza como empuje, como dinamismo teleológico, hacia el cual tiende en la búsqueda de cierta plenitud de forma.*

- *La naturaleza como centro de una cantidad de influencias que convergen, es decir que se nos presenta como **centro seleccionador de influencias** [énfasis en el original].*

En síntesis, respecto de la naturaleza del hombre subraya su carácter de supuesto, de empuje hacia un fin y de seleccionador de influencias. Muestra el carácter “ciego” o “inconsciente” de los dos últimos rasgos, que puede ir transformándose en “dinamismo inteligente” (1972b, p. 2) y en selección parcialmente consciente de influencias (1972b, p. 2).

En el orden de los *factores de origen extrínseco*, agrupa las influencias en dos categorías (1972b, p. 2):

- *Intencionales: la familia, la escuela, la propaganda, etc.*

- *No-intencionales: que se dan sin el propósito de “llegar a...” y producir una modificación en el sujeto.*

El autor alude al ambiente físico, al clima psíquico y al clima moral como elementos que intervienen extrínsecamente, de modo deliberado o no, en el educando.

En el tercer factor, destaca el carácter *universal, natural y social* que presenta el hecho educativo.

Así lo explica Ruiz Sánchez (1972, b, p. 3): *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.*

Esto es, mientras que 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 (...)” (1972, b, p. 3).

Por último, 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” (p. 3).

Puede apreciarse, entonces, el análisis minucioso que realiza el autor, aunque cabe aclarar que en ningún pasaje de su obra denomina a esta etapa “fenomenológica” como aquí se ha caracterizado en función de que es innegable su punto de partida en la observación de la realidad que posibilitará avanzar hacia la definición del hecho educativo.

El hecho educativo: definición y elementos.

La definición de hecho educativo en Ruiz Sánchez es de gran importancia dado que permite percibir y entrever la magnitud de su propuesta. Señala que este hecho se produce por: (...) *el encuentro entre la naturaleza de un sujeto al que llamamos educando y 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* [énfasis en el original] (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 17).

En un primer análisis se observa que esta definición trasciende la tríada didáctica, pues la relación pedagógica se constituye desde “el encuentro” y no se refiere solo a educando y educador, sino también a todos aquellos elementos –factores externos– que colaboran en la tarea educativa.

En *Pedagogía* (1972b) aborda los elementos constitutivos de esta definición: la naturaleza como supuesto, el dinamismo teleológico, el carácter selectivo y los factores externos –que el autor caracteriza como intencionales y no intencionales–; 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.

En ella, destaca el género próximo: el vocablo *encuentro*, que ciertamente, adquiere un lugar central. A diferencia de las corrientes pedagógicas contemporáneas, que postulan variadas interpretaciones sobre la función del educador (facilitador, mediador, etc.), para el autor, la promoción del *encuentro* es parte constitutiva del arte pedagógico del educador en todo acto de enseñanza. Es allí donde la prudencia es rectora del auxilio que el educando necesita, como explica en *Posibilidad de considerar la educación como un arte* (1978c). Los factores educativos cobran importancia en la medida en que producen el “encuentro”, y esto puede darse por una variedad de medios, además del educador.

Dicho encuentro, según el autor, se halla preñado de sentido y de finalidad perfectiva, finalidad que queda fuera, como se señalara, en la triada didáctica que presenta un modelo cerrado, constreñido a las relaciones entre maestro, alumno y saber.

El término *encuentro* plantea una especie de unión entre dos o más personas; no obstante, el diccionario de la Real Academia Española (2014) remite al infinitivo *encontrar*, el cual deriva del Latín *in contra*; es decir, en contra. Por otra parte, refiere a varios significados, entre los que se destacan dos contrarios: *dar con alguien o algo que se busca* y *dar con alguien o algo sin buscarlo*. Bien sabemos, que la acción educativa es de carácter intencional, y por tanto, deliberada; en consecuencia, la palabra *encuentro* se vincula más con una impronta deliberada: dar con aquello que se busca.

Otros autores han abordado el tema del encuentro; por ejemplo, González Iglesias (2015, p. 40) 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” [énfasis en el original]. En efecto, el encuentro es 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).

Un investigador contemporáneo a Ruiz Sánchez, Alfonso López Quintás (1963), desarrolla el tema del encuentro desde una perspectiva personalista: (...) *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).

Nuestro autor afirma, que el encuentro –fruto del 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”; 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 perfectiva (agente), ya fuere un sentido lato, esto es, que sea un factor que ejerce una influencia perfectiva, 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 (...) (1978a, pp. 18-19). Queda claro, entonces, que variados factores personales e institucionales pueden constituirse en factores educativos.

Señala Ruiz Sánchez (1978a) que educando y factores externos son “los primeros elementos que aparecen al observador” (p. 17), pero como aclara luego, no son los únicos factores intervinientes: *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* (Ibíd).

Esto es, en la consideración del fin³, se manifiesta la razón del encuentro, su sentido más profundo que mueve toda actividad producida en pos de este: (...) *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 es lo que mueve al educador a delinear las condiciones y caracteres en que se produce el encuentro. Así las modificaciones del sujeto a las que alude Ruiz Sánchez en su definición de hecho educativo –de índole cualitativa, como ya se entreveía en la observación fenoménica de este hecho– están relacionadas con el estado perfectible que el hombre alcanza por la educación o, al menos, intenta alcanzar.

El **educador** es considerado, en este hecho, como factor extrínseco que establece una doble relación (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 17): una relación *intencional* con el fin que lo mueve –como se señaló arriba– que se halla presente en la mente del educador, y otra relación *efectiva* con el educando en el que se proyecta para auxiliario. Es en esta última, donde se produce, ciertamente, el hecho educativo. Ambas relaciones (la intencional y la efectiva) son 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 efectiva: ¿De qué vale la intención que se pretende? Es por ello, que ambos aspectos se deben conjugar armoniosamente en el acto pedagógico.

Por otra parte, Ruiz Sánchez distingue también en el **educando** una doble relación (1978a, pp. 17-18): en primer lugar, 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”; en segundo lugar, con el fin que ha previsto el educador.

³ Adviértase que el fin es primero en el orden de la intención y último en el orden de la ejecución (Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I-II, q. 1, a. 4).

Es interesante notar, que el autor caracteriza el fin como aquello que el educando “no conoce 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” (1978a, p. 18). Como se advierte, emplea las categorías clásicas de *acto y potencia* (Aristóteles, *Metafísica*) para referirse al fin que puede adquirir el educando, una formalización del análisis filosófico con frecuencia ausente en las teorías pedagógicas y didácticas contemporáneas.

Otro aspecto, no menor, vinculado con el fin del educador es lo que el autor denomina **modelo** o bien paradigma⁴, que desea ver conformado en el educando. También aquí Ruiz Sánchez (1973a) recurre a la filosofía clásica para plantear la operación de la causa ejemplar, ya presentada en *Esquema tentativo para una estructuración de la temática fundamental de la pedagogía* (pp. 64-66), obra en la que asevera: “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* [énfasis en el original] *o paradigma que quiere ver encarnado en el educando* (Ruiz Sánchez 1978a, p. 18).

Esta configuración del arquetipo puede ser consciente o no consciente (1973a, p. 64), pero lo que es innegable es su presencia en todo hecho educativo, en el que pueden predominar características totales o parcializadas, claras o confusas del arquetipo; es decir, siempre va a estar presente en el hecho educativo, pero esa idea paradigmática puede ser total y acabada –cuestión un tanto difícil– o parcial, imprecisa y borrosa.

Ahora bien, en el encuentro entre educando y educador, aparece otro elemento: (...) *el educador, en la efectiva relación que tiene con el educando, usa de medios* [énfasis en el original], *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).

⁴ El término paradigma es utilizado por Ruiz Sánchez como sinónimo de causa ejemplar o modelo por seguir.

Los medios, en la concepción del autor, adquieren un carácter polisémico, aunque en todos los casos remiten a su acción instrumental. Estos medios, a su vez, en el esquema de vinculación de elementos que componen el hecho educativo presentan –como es de esperar– 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** [énfasis en el original] 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).

De aquí se desprende la importancia del medio en su función instrumental hacia el fin presente en la mente del educador; sin embargo, como Ruiz Sánchez (1978a) 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” (p. 18).

Finalmente, en la descripción funcional de hecho educativo, ocupan un lugar destacado los **condicionamientos**. En este sentido, Ruiz Sánchez subraya que los factores externos (económicos, sociales, geográficos, etc.) que intervienen en el hecho educativo, lo hacen ya sea para favorecerlo o entorpecerlo, acelerarlo o demorarlo (1978a, p. 19). Si son negativos, su influencia llega a veces a cerrar el horizonte de la posibilidad de perfección hasta un límite próximo a la anulación del querer libre y de la capacidad humana de descubrir el bien que lo perfecciona (1978a, p. 19).

CONCLUSIONES.

Podemos afirmar, que para Ruiz Sánchez cada aspecto que interviene en el hecho educativo – positiva o negativamente, considerando su perfección– posee un dinamismo único. Por otra parte, el sentido relacional de sus componentes (que hemos intentado abordar en términos especulativos) en la práctica opera en una conjunción sucesiva y simultánea: “inciden sobre ella [la naturaleza del educando], adentrándose, simultánea y sucesivamente (...)” (1978a, p. 17); por ende, si bien es posible realizar una anticipación o proyección de este hecho, no se pueden asegurar sus resultados.

La tarea del educador es, sin lugar a dudas, un quehacer eminentemente práctico que deberá considerar todos los elementos que el autor distingue en el hecho educativo. Cada uno constituye en sí mismo una unidad de análisis, pero en relación con los demás: factores externos, educando, fin, medios y condicionamientos.

El hecho educativo es una noción que posibilita formalizar didácticamente la necesidad humana de vincularse y “encontrarse” con aquellas personas y objetos que promueven la felicidad y la plenificación; 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).

A propósito del encuentro entre el educando y los factores extrínsecos que inciden sobre él, se producen “misteriosas modificaciones cualitativas que afectan al sujeto en su misma condición de hombre” (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 17), “misteriosas modificaciones” por el carácter libre del educando y por la configuración única, exclusiva, que adoptan los elementos del hecho educativo en cada sujeto de la educación. Esto es, el hecho educativo no es una especie de ecuación matemática en la que se conjugan perfectamente todos los elementos. La complejidad de su devenir en cada caso, en el marco de la libertad humana y demás aspectos señalados, hace que sea un hecho complejo, dinámico e imprevisible en cierto modo.

En suma, aunque brevemente, hemos considerado los elementos (educando, factores extrínsecos – entre los que destaca el educador–, fin, medios y condicionamientos) que componen este hecho educativo según Francisco Ruiz Sánchez, intentando mostrar que se trata de una propuesta más amplia de índole perfectiva.

Por otra parte, en el pensamiento pedagógico del autor, el hecho educativo se enlaza íntimamente con el arte o carácter práctico de la educación. Ello nos permite afirmar que nos hallamos frente a un modelo abierto a partir del cual puede considerarse la totalidad de los elementos que intervienen, lo que posibilita una nueva forma de pensar el planteo didáctico.

Como limitación de la propuesta analizada, se puede señalar, su escasa referencia a las metodologías de enseñanza y aprendizaje como constituyente de los medios educativos. Su primera fortaleza, como contrapartida, consiste en la consideración del sentido y finalidad de la relación pedagógica que guía el hecho educativo y la comprensión del educador como uno de los tantos factores externos que pueden intervenir. Respecto de la segunda fortaleza, de interés para un análisis futuro de la obra del autor, es el lugar unívoco que le otorga al educador y a los objetos del saber –ambos considerados factores externos–.

En síntesis, dado que la educación es una tarea con un carácter y un sentido inherente a su significado (Tourrián, 2006, 2009), podemos concluir; por un lado, que la teorización que hace el profesor mendocino en su visión de conjunto de las dimensiones del hecho educativo aventaja las investigaciones actuales, debido a que estas frecuentemente dan preeminencia a un elemento, olvidando o ignorando otros –como la finalidad educativa– que este hecho conlleva en la realidad; por otro lado, la caracterización de este hecho como *encuentro* aporta nuevos elementos para repensar el acto pedagógico de un modo más amplio y certero.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Aristóteles, *Metafísica*, Libro V, XIII y XIV.
2. Ballesteros, J. C. P. (1987). *Introducción al saber pedagógico*. Buenos Aires: Itinerarium.
3. Basabe, L., y Cols, E. (2007). La enseñanza. En: A. Camilloni (Comp.), *El saber didáctico* (pp. 125-158). Buenos Aires: Paidós.
4. Bicocca, M. (2008). Elementos a considerar en la metodología de la investigación filosófica. *Intus Legere Filosofía*, 2(1), 95-108.

5. Chevallard Y., y Joshua M.A. (1982). Un exemple d'analyse de la transposition didactique: la notion de distance. *Recherches en didactique des mathématiques*, 3(1), 159-239.
6. Davini. M. (2008) *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
7. De Bona, F. (2005). *La educabilidad y la plenitud dinámica en la pedagogía de Francisco Ruiz Sánchez* (Tesis de Doctorado). Universidad Católica de La Plata. La Plata.
8. De Bona, F. (2011). *La educabilidad y la plenitud dinámica en la pedagogía de Francisco Ruiz Sánchez*. La Plata: Autor.
9. Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 220-236.
10. Gadamer, H. G (1994). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
11. Gadamer, H. G. (2001). *Antología*. Salamanca: Sígueme.
12. 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 de Doctorado). Universidad Francisco de Vitoria. Madrid. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10641/1354>
13. Ibáñez Bernal, C. (2007). Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. Una propuesta alternativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 435-456.
14. López Quintás, A. (1963). *Metodología de lo suprasensible. Vol. II: El triángulo hermenéutico*. Madrid: Editora Nacional.
15. López Quintás, A. (1998). *Estética de la creatividad. Juego, arte, literatura*. Madrid: Rialp.
16. 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.
17. Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
18. Pinto, L., y Sarlé, P. (2017). Las prácticas de enseñanza como objeto revisado en un nuevo contexto de significación. *Revista Del IICE*, 0(37), 11-26. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3446>

19. Pring, R. (2000). The “false dualism” of Educational Research. *Journal of Philosophy of Education*, 34 (2), pp. 247–260.
20. Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ra ed.). Consultado en: <http://www.rae.es>
21. Reyes, A. (2009). La sistematización de experiencias y la visión emergente en el hecho educativo. *Interface: a journal for and about social movements*, 1(1), 179-187. Recuperado de <http://www.interfacejournal.net/wordpress/wp-content/uploads/2010/11/interface-issue-1-1-pp179-187-Reyes.pdf>
22. Ruiz Sánchez, F. (1972a). *Acerca de la Educabilidad*. Cuadernos de Pedagogía, 1, Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional De Cuyo.
23. Ruiz Sánchez, F. (1972b). *Pedagogía*. Documento de cátedra. Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires. [Documento de cátedra organizado por los alumnos del Profesor Francisco Ruiz Sánchez].
24. Ruiz Sánchez, F. (1973a). *Esquema tentativo para una estructuración de la temática fundamental de la Pedagogía*. Mendoza: Instituto de Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
25. Ruiz Sánchez, F. (1973b). *Los Fines de la Educación*. Cuadernos de Pedagogía, 2. Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo [Parcialmente incorporado en la segunda parte de su obra *Fundamentos y Fines de la Educación*].
26. Ruiz Sánchez, F. (1978a). *Fundamentos y Fines de la Educación*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
27. Ruiz Sánchez, F. (1978b). *Introducción a los fundamentos antropológicos de la educación*. *Actas de las Primeras Jornadas de Filosofía de la Educación*, Paraná, Universidad Nacional de Entre Ríos, 39-58.

28. Ruiz Sánchez, F. (1978c). Posibilidad de considerar la educación como un arte. *Philosophica*, I(1), 219-233.
29. Ruiz Sánchez, F. (1981a). Acerca de la educabilidad. *Moenia*, V, 13-67.
30. Ruiz Sánchez, F. (1981b). *Fundamentos y Fines de la Educación*. Buenos Aires: Fundación Arché.
31. Ruiz Sánchez, F. (2003). *Fundamentos y Fines de la Educación*. Mendoza: Ediciones del Verbo Encarnado.
32. Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. England: Penguin Books.
33. Tomás de Aquino (2001). *Suma Teológica* (4ª ed.). I-II. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos. Recuperado de:
<https://www.dominicos.org/media/uploads/recursos/libros/suma/1.pdf>
34. Touriñán, J. M. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 64(234), 227-248.
35. Touriñán, J. M. (2009). El desarrollo cívico como objetivo. Una perspectiva pedagógica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 21(1), 129-159.

DATOS DE LOS AUTORES.

1. **María Elisa Di Marco.** Profesora en Ciencias de la Educación (UNCuyo). Doctoranda en Ciencias de la Educación (UNCuyo) y Becaria de CONICET-Centro de Investigaciones Cuyo, Mendoza, Argentina. Correo electrónico: mariaelisadimarco@hotmail.com
2. **Analía Inés Portela de Nieto.** Profesora y Licenciada de Grado Universitario en Ciencias de la Educación (UNCuyo). Doctoranda en Ciencias de la Educación (UNCuyo). Investigadora de los Institutos de Ciencias de la Educación y Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo. Docente de la Universidad de Congreso, Mendoza, Argentina. Correo electrónico: analaiip27@yahoo.com.ar

3. **María Lourdes González.** Profesora, Licenciada y Doctora en Ciencias de la Educación (UNCuyo). Becaria posdoctoral de CONICET-Centro de Investigaciones Cuyo, Mendoza, Argentina. Docente de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo. Correo electrónico: marielalourdesgonzalez@yahoo.com.ar

4. **María Gisella Boarini.** Profesora, Licenciada y Doctora en Ciencias de la Educación (UNCuyo). Becaria postdoctoral de CONICET-Centro de Investigaciones Cuyo, Mendoza, Argentina. Docente de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo. Correo electrónico: giseboarini@yahoo.com.ar

5. **Hilda Difabio de Anglat.** Profesora, Licenciada y Doctora en Ciencias de la Educación (UNCuyo). Investigadora de CONICET-Centro de Investigaciones Cuyo, Mendoza, Argentina. Docente de posgrado. Correo electrónico: ganglat@gmail.com

RECIBIDO: 7 de mayo del 2018.

APROBADO: 5 de junio del 2018.