

La educación como arte en el pensamiento de Francisco Ruiz Sánchez ¹

Education as art in Francisco Ruiz Sanchez's thinking

María Elisa Di Marco ²

Resumen: *El presente trabajo pretende ser un estudio de índole teórico-hermenéutico documental en el que se expone la concepción de arte educativo en Francisco Ruiz Sánchez (1929-1982). En este sentido, el objetivo constituye, a saber, la recuperación y el análisis del concepto de arte educativo, como así también su clasificación e interpretación en las distintas obras. Luego de una introducción donde se presenta al autor argentino y el método de estudio efectuado, se expone una delimitación del arte educativo en términos generales, la tipología del arte educativo según Ruiz Sánchez y sus modos de comprensión de los diferentes aspectos y algunas conclusiones que se deducen de lo trabajado. Se arriba, en términos generales, a que los aspectos en los que puede concebirse la educación como arte en Francisco Ruiz Sánchez aportan distinciones precisas y profundas que permiten argumentar en qué sentido es considerado este de un modo novedoso y original.*

Palabras clave: *educación, arte, relación profesor-alumno, análisis conceptual, autor.*

¹ El presente trabajo se realiza en el marco de una investigación doctoral becada por CONICET titulada *El problema de la educación en el pensamiento de Francisco Ruiz Sánchez* y es, asimismo, parte de un proyecto de investigación Bienal (2019-2021) titulado *Arte, afectividad y educación. Principios olvidados del acto educativo* de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo (Res. 4142, Código G051).

² Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora en Ciencias de la Educación. Becaria doctoral por CONICET, con lugar de trabajo en el Centro de Investigaciones Cuyo. Investigadora de la Universidad Nacional de Cuyo y del Centro de Investigaciones Cuyo. San Rafael, Mendoza, Argentina. Correo electrónico: mariaelisadimarco85@gmail.com.

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XVIII, Nº 36, octubre 2020 - marzo 2021. Pág. 99-116.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2020.18\(36\)07](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2020.18(36)07) / Recibido: 12-03-2020 / Aprobado: 21-10-2020.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

Abstract: *The following work aims to be a theoretical-hermeneutical documentary study in which the conception of educational art is exposed in Francisco Ruiz Sánchez (1929-1982). In this sense, the objective constitutes both the recovery and analysis of the concept of educational art, as well as its classification and interpretation in different works. After an introduction presenting the Argentine author and his method of study, educational art is delimited in general terms, as well as the typology of educational art according to Ruiz Sánchez, the ways of understanding its different aspects and, finally, some conclusions drawn from the analysis. It is concluded that, in general terms, the aspects of conceiving education as art in Francisco Ruiz Sánchez provide precise and profound distinctions that allow us to argue about how this is considered in a novel and original way.*

Keywords: *education, art, teacher-student relationship, concept analysis, author.*

1. Introducción

Francisco Ruiz Sánchez nació en Argentina (Mendoza) en 1929. Egresó como maestro de la Escuela Normal Tomás Godoy Cruz en 1946. Más tarde, se graduó como profesor de Enseñanza Secundaria Normal y Especial de Filosofía por la Universidad Nacional de Cuyo -Facultad de Filosofía y Letras- en 1952. Ejerció esta profesión en dicha casa de estudios como catedrático de Pedagogía desde 1961 y, en la Universidad Católica de Cuyo, en San Juan, como profesor de Filosofía de la Educación (1960-1965), entre otras instituciones educativas.

En sus antecedentes académicos, se destaca el hecho de ser fundador y primer decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica Santa María de los Buenos Aires -con sede en Mendoza- desde 1962 a 1970, en la cual fue profesor de Pedagogía por muchos años.

También, en el ámbito español, obtuvo una estrecha vinculación con un reconocido académico. 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 porque ganó una beca del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -actual CONICET- bajo la categoría "perfeccionamiento" para realizar su doctorado en España, bajo la dirección de 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*. Pero, debido a que se prorrogó la beca por un año, la investigación no pudo finalizarse, por lo que Francisco tuvo que volver a la Argentina sin concluir con el estudio emprendido.

En términos conceptuales, el profesor mendocino se destacó por desarrollar una búsqueda de los fundamentos del hecho educativo a partir de la considera-

ción de los supuestos antropológicos, sociales y éticos subyacentes. Entre sus diversos escritos, se destaca el análisis de los fines de la educación y sus fundamentos, sobre todo, en *Fundamentos y fines de la educación* (1978a), como así también el arte educativo. Si bien su obra se desarrolló desde la década de los sesenta, estudios recientes dan cuenta de algunos trabajos de este autor desde otras aristas en el contexto latinoamericano, tales como: pedagógicas (De Bona, 2011), epistemológicas (Di Marco, 2018), didácticas (Di Marco et al., 2018) y filosóficas (Di Marco et al., 2019), etc.

La educación como arte, en cuanto realidad práctica, es susceptible de análisis desde su propuesta educativa, la cual podría aportar una mirada amplia sobre tal concepto en donde se acentúa una perspectiva realista. Si bien el tema de este trabajo requeriría un trato especial en función de lo que diversos tratados de Pedagogía o Filosofía de la Educación han teorizado, se trata aquí de dilucidar sobre lo tematizado por nuestro autor en sus distintos escritos. De este modo, el objetivo de este estudio constituye la recuperación y análisis del concepto de arte educativo, su clasificación e interpretación en las distintas obras del profesor mendocino, lo que dota a este análisis de originalidad y permite abordar, a modo de hipótesis, el arte educativo desde un concepto amplio en la teorización educativa, en donde se tienen en cuenta los diversos modos de comprensión de este arte.

La metodología empleada es eminentemente cualitativa, a saber: la hermenéutica documental de lectura, el análisis e interpretación crítica de las distintas fuentes bibliográficas conforme propone Gadamer (1994, 2002). A partir del estudio hermenéutico de las distintas fuentes bibliográficas de las obras de carácter educativo de Francisco Ruiz Sánchez, se arriba a la conclusión de que el autor proporciona una mirada amplia acerca del arte educativo posibilitada por la conceptualización que realiza sobre él. Asimismo, su clasificación es comprensiva y parece analizar todas las tipologías susceptibles de ser abarcadas en esta interpretación.

El estudio se divide en tres partes. La primera busca analizar, en todas las obras de Ruiz Sánchez, el concepto de arte educativo y arribar a su conceptualización teórica; la segunda considera e interpreta la tipología del arte educativo según Ruiz Sánchez también en sus diversos escritos y la tercera elabora las conclusiones al respecto.

2. Hacia una delimitación del arte educativo

Si bien este estudio hermenéutico se centra en las obras de Francisco Ruiz Sánchez, podemos ubicar algunos autores contemporáneos que también han abordado el problema de la educación como arte, tales como: Altarejos y Naval (2011), Alvira (2003), Freitag (2012), García Amilburu y García Gutiérrez (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). Las lecturas contemporáneas han optado por el término "praxis"³ para hacer referencia -salvando distintos sentidos y distinciones que podrían hacerse- a la puesta en escena del hecho educativo; lo cierto es que Ruiz Sánchez, desde su planteo, denomina a la realización de este hecho: *arte educativo*.

El tema de la educación como arte fue desarrollado por el profesor mendocino en *Posibilidad de considerar la educación como arte* (1978c),⁴ en *Pedagogía* (1972b) y en *Esquema tentativo para una estructuración de la temática fundamental de la pedagogía* (1973). Asimismo, conviene destacar que, en el primer escrito mencionado, Ruiz Sánchez refiere a la educación como arte a partir de la lectura de Sánchez Buchón (1957), de quien retomará 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), a partir de lo cual puede analizarse la designación de lo artístico en Ruiz Sánchez.

La educación, como tal, es una tarea eminentemente práctica, en donde se produce este hecho educativo. Es desde esta plataforma 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 argentino asegura:

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. (Ruiz Sánchez, 1972b, pp. 10-11)

El terreno de lo artístico interpela, en cierto modo, todos aquellos fundamentos teóricos que hacen de base al accionar docente. Evidentemente, la acción práctica de la educación tiene que ver con lo que llamamos arte educativo en este sentido. No obstante, es común observar que, al hablar de arte, se alude, primeramente, a las bellas artes y no, propiamente, a la tarea educativa. Lo cierto es que, como advierte Francisco Ruiz Sánchez (1972b), hay un sentido

³ 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 (aclaramos que esta intención lejos está del pensamiento de Francisco Ruiz Sánchez). Asimismo, según Boarini -siguiendo a Méndez Pardo y Méndez Pardo (2007)- se identifican dos características en la teoría crítica: 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 teóricos críticos de la Escuela de Frankfurt (Boarini, 2016, p. 132). Otro autor que revela la procedencia filosófica del término "praxis" y su vinculación en el ámbito educativo es Carlos Daniel Lasa (1996).

⁴ Dicho escrito es el resultado de un trabajo presentado en 1974 en el marco de la Semana de Estudios Tomistas organizado por la Universidad Católica de Valparaíso, Chile, publicado cuatro años después en la revista *Philosophica* del mismo lugar.

subjetivo y un sentido objetivo del arte. Así, se puede hablar de un sentido objetivo 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.

Como se dijo, estas distinciones presentadas remiten a una diferenciación con respecto a 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 operar. 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: la pintura, una pieza musical, la escultura, etc., no se implica moralmente al artista, sino que se alude a la acción en términos técnicos o de utilidad.

De aquí que la tarea del docente es una tarea moral que se ordena al otro (sujeto de la educación), pero, también, a sí mismo. La docencia es una de las pocas profesiones que reclama, de alguna manera, la superación del educador para satisfacer plenamente la acción educativa. Como afirma Vila Merino (2019): "Responder a cuestiones tales como qué hace que una relación podamos considerarla y adjetivarla como educativa o qué la distingue de otras relaciones sociales, sin duda ha supuesto un esfuerzo importante abordado por estudiosos de gran prestigio" (p. 179). Estos esfuerzos, podemos agregar, interpelan una de las acciones humanas por excelencia, la educativa, el arte del educador.

La filosofía griega clásica hace una distinción 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 & García Gutiérrez, 2012, p. 44). En esta dirección, según se señala:

Respecto de la acción inmanente (*práxis*), la virtud cognoscitiva básica es la *sindéresis*, y respecto de la actividad transitiva (*poíesis*) la virtud intelectual propia es el *arte -ars* para los latinos, *teckné* para los griegos-. En ciertos usos de la lengua, el arte no designa sólo el trabajo estético que busca la belleza en la obra producida, sino también la habilidad genérica de hacer bien cualquier cosa. Cuando el buen hacer de alguien es patente, se valora con expresiones como "está hecho con mucho arte", o "¡qué arte tiene!" (el agente); genéricamente, también se habla del "arte de vivir". Tradicionalmente se define al arte como la *recta razón de lo factible*; es el uso habitual de la inteligencia que lleva a producir o transformar las cosas del mejor modo en orden a los objetivos del trabajo humano. (Altarejos & Naval, 2011, p. 218)

Ya decía Maritain (2008) que la educación es un arte y que el profesor es, por tanto, un artista; pero no de modo despótico, como el escultor le impone la fuerza al mármol. El arte coopera con la naturaleza; en el caso del hombre, con la naturaleza humana, que le señala a la educación sus líneas directrices no cerradas, como es en el trabajo con la materia inanimada (arcilla, mármol, madera, etc.). En este sentido, afirmaban García Amilburu y García Gutiérrez (2012): "Educar personas no es una tarea comparable a producir o fabricar objetos: no es un proceso en el que una materia prima -el alumno- se troquela hasta conseguir la forma previamente determinada" (p. 44).

Pero, lo cierto es que "la educación no es una ciencia, sino un arte; aunque no por ello deja de servirse de los hallazgos de las ciencias de la conducta humana" (Altarejos & Naval, 2011, p. 184).⁵ A nuestro entender, es verdad que la educación se realiza en el hecho educativo en sí, esto es, como arte; no obstante, se sirve de las distintas ciencias que le suministran un sustrato científico para poder estudiar y orientar el complejo hecho educativo. Entrar en esta dicotomía no nos parece un terreno fecundo. Lo cierto es que, a partir de la ejecución de actos artísticos con cierta facilidad y habilidad estable, aparece el *hábito artístico*, que -según Francisco Ruiz Sánchez- 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 [sic]. (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 22)

Si bien el profesor mendocino 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).

Sin embargo, no debe olvidarse que la finalidad del conocimiento científico en materia educativa apunta a mejorar la misma práctica o ejercicio docente que es sin duda relacional. Este hábito artístico, que alude al ejercicio relacional del educador, justifica la caracterización de la educación como un arte, pues el conocimiento de todas las Ciencias de la Educación del mundo no bastaría para enseñarle a alguien lo que es la educación, pues se consigue a través de la práctica (Alvira, 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

⁵ Entender la educación como arte, o bien, desde otra perspectiva, como ciencia, ha llevado a la consideración de los planteos aún no resueltos acerca de si la pedagogía es una ciencia o un arte (Montero, 2014) o si existe alguna legalidad o autonomía propia de la pedagogía (Von Hildebran, 2006), entre otros planteos.

García Vieyra (1949), quien retoma de Guillet (1914) la idea de la educación como "arte moral". No obstante, sin aludir en profundidad a lo que los autores proponen sobre el tema (de quienes podríamos decir que constituyen su tradición inmediata), 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). 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 (1973) 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 (1930), agrega que debe cumplir con cierta indeterminación para ser materia del arte (*Ars Logica*). El hombre es hombre por el hecho de nacer, pero -como el autor explica- no lo es *plenamente*, en 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).

La indigencia y la falibilidad son las que -en el autor- van a fundamentar la necesidad de la educación. En este sentido, el mismo autor se pregunta:

¿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)

Por otra parte, en el planteo del profesor mendocino, la plenitud dinámica viene a sanear, de esta manera, la falibilidad humana:

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)⁶

Esta plenitud no es quieta en términos del autor, sino que exige un movimiento, un dinamismo constante en busca de ella, cuyo objetivo es que el hombre alcance su propia autoconducción hacia aquello que lo plenifica.

En contra de las visiones pedagógicas naturalistas, adquirir este estado de plenitud, que constituye el fin de la educación en el autor, requiere esfuerzo, ya que no nacemos con aquel ni se desarrolla espontáneamente, por pura evolución biológica. Esta segunda naturaleza que logra forjar el estado de plenitud dinámica requiere la conquista de sí mismo. Por eso, bien diría Francisco Ruiz Sánchez:

⁶ Se han suprimido en la cita las cursivas que coloca el autor en el original.

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)

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. Pues "La Pedagogía es un arte técnico, y de naturaleza muy especial: es un *arte moral*, pues no pretende *elaborar* nada, sino *ayudar* a la acción ética -conformadora de los fines de la acción- del que se forma aprendiendo" (Altarejos & Naval, 2011, p. 73).

Por su parte, es interesante observar la profundidad con la que aborda el profesor argentino la totalidad del hombre. Pues, ese estado que denomina plenitud dinámica corresponde al logro de la actualización constante del hombre *en todas sus dimensiones posibles y potencialidades*. Asimismo, este estado confiere permanencia en el bien del hombre y el actuar que les es propio por ser tal. Como sostiene De Bona (2011), "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" (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)⁸

Es conveniente decir que Ruiz Sánchez coloca esta categoría (plenitud dinámica) como fin último de la educación, que implica la consecución de otros fines que rebasan su tratamiento en este trabajo.

En esta vida, este estado de plenitud dinámica se distingue de otro estado de plenitud que el autor denomina plenitud definitiva (Ruiz Sánchez, 1978a), la cual representa el cese de esa plenitud dinámica y la superación "total" del estado de falibilidad del hombre.

Por su parte, 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

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

forma (perfección) para esa materia (hombre) teniendo en cuenta una idea ejemplar (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 23).

La concepción de educación como perfeccionamiento está presente en casi todos los tratados de Pedagogía, en donde -explícita o implícitamente- se alude a la educación como un mejoramiento humano. En Ruiz Sánchez, el concepto de perfectibilidad no es menor, ya que -a partir de él-, fundamenta la posibilidad de la educación; este puede observarse en *Perfectibilidad y educabilidad* (1962a), *El concepto del hombre y la educación* (1962b), *Acerca de la educabilidad* (1972a, 1981), *Pedagogía* (1972b) e *Introducción a los fundamentos antropológicos de la educación* (1978b). En este sentido, se interroga el profesor argentino:

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)

En síntesis, la educación entendida como arte no debe desconocer la materia sobre la cual este se ejerce, esto es, el educando, el sujeto de la educación y sus características propias. De allí que se aluda a la falibilidad y la perfectibilidad en el hombre, caracteres que, en Ruiz Sánchez, fundan la necesidad y posibilidad de la educación. Por su parte, el arte educativo debe considerar, también, su finalidad, es decir, la plenitud que constituye la aspiración como fin de la educación.

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

3. Tipología del arte educativo según Ruiz Sánchez

Francisco Ruiz Sánchez distingue distintos tipos de arte en función de aclarar cuál es el arte que le corresponde a la educación. Así pues, en primer lugar, se encuentra el arte creador y el arte auxiliar (Ruiz Sánchez, 1972b; 1978c). Con respecto al *arte creador*, aclara el autor 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 accidental que se busca -y que aún no está- viene exigida por la materia, 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, como él mismo 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" (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 24).⁹

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

Otra clasificación que refiere Ruiz Sánchez es el arte empírico y arte científico. El *arte empírico* se funda solo en la experiencia, mientras que el arte científico lo hace en la ciencia. Observando la realidad, el autor se atreve a ilustrar con un ejemplo tal distinción:

La educación, en la medida en que es acción de un padre que comunica normas recibidas por tradición, [manifiesta que] la acción artística es empírica y puede que esas normas logren fundamento científico; pero nunca podrá ser totalmente científico sino que debe ser un arte con fundamentos empíricos que podrán o no ser científicos. (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 24)¹⁰

Aquí, Ruiz Sánchez reconoce el papel del arte empírico que acontece en el entorno familiar y aun en la misma práctica docente fundamentada desde la sola experiencia.

Por otro lado, el autor -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). Como refiere en otro de sus escritos, la incidencia del educador sobre el educando hace una estructura dinámica que tiene su propia teleología (1978c, p. 228). Este tipo de arte presenta -a su vez- una doble finalidad, a saber: la de la vida misma del hombre y la de la educación.

Ruiz Sánchez 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. (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 26). Por su 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 otro de sus escritos titulado *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 (Ruiz Sánchez, 1978c, p. 231). Sobre este arte, se plantea, necesariamente, el tema de la ordenación de los agentes educativos. Como señala el autor: "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 distinción hace el autor 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

¹⁰ Se han suprimido en la cita las mayúsculas que coloca el autor en el original.

otras dos tipologías vinculadas a este arte: el operar (*agere*) y el hacer (*facere*). En 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 al considerar 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 la realización del 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): "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 que la educación es, en palabras de Ruiz Sánchez (1978c), como "arte intrínsecamente subordinado al orden moral".

En consonancia con esto, sostienen Altarejos y Naval (2011) que "el mero saber práctico-productivo de la enseñanza no es posible sin vincularse estrechamente a un saber de la promoción de acciones inmanentes, o sea, a un saber ético. Por eso, J. Maritain define a la educación como un *arte moral*" (pp. 69-70). En efecto, este orden tiene en cuenta los fines del hombre, como refiere Francisco Ruiz Sánchez:

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)¹¹

Esta idea está latente actualmente en autores como García Amilburu y García Gutiérrez (2012) al decir que los educadores no gozan de la misma libertad que

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

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), 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 caries en su propia plenitud (Ruiz Sánchez, 1978c).

Otra distinción del arte educativo es la que refiere Ruiz Sánchez como *arte prudencial* (1972b, 1978c). Aquí también, el punto de partida de tal distinción constituye la realidad del educando y las circunstancias en las que este se halla inserto. La prudencia es considerada como virtud del entendimiento práctico que, como bien expone el autor, "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" (Ruiz Sánchez, 1972b, p. 27). En esta dirección, la educación es, por tanto, un trabajo artístico, práctico, siempre nuevo y distinto (Alvira, 2003, p. 57).

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. Así lo asevera Ruiz Sánchez: "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, Ruiz Sánchez asegura que la educación es un *arte de resultados imprevisibles* (1972b). En este sentido, el profesor mendocino asegura que esa perfección que se quiere tiene resultados inadvertidos:

- 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 él "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), tampoco 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 van a seguir a esta acción pedagógica.

En suma, todas estas distinciones que el autor ha señalado, a saber, 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.

En el pensamiento pedagógico de Francisco Ruiz Sánchez, el arte educativo adquiere su preponderancia y razón de ser a la luz del hecho educativo. Así: "Este hecho educativo, ciertamente, se efectiviza *in situ*; es decir, en la misma realidad en donde acontece la puesta en escena de la educación" (Di Marco et al., 2018, p. 7). De aquí la importancia de su vinculación con el arte educativo. Aunque en términos conceptuales, el hecho educativo alude a lo siguiente:

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. (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 17)

La importancia del abordaje del hecho educativo en la obra del profesor argentino es crucial, pues posee distintos elementos y ángulos de consideración que son clave en su pensamiento y, en este sentido, constituye un concepto "puente" entre diversos elementos que el autor tematiza en donde adquiere importancia el fin de la educación:

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)

Conviene advertir que Francisco Ruiz Sánchez refiere a "factores externos" dentro de los cuales se incluye la figura del educador como se observa en *Fundamentos y fines de la educación*:

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. (Ruiz Sánchez, 1978a, p. 18)

De este modo, la delimitación de los sentidos en los que puede concebirse la educación como arte aporta distinciones precisas y profundas que permiten argumentar en qué sentido es considerado el arte en cuestión de un modo novedoso y original. Según nuestra interpretación del autor, el hecho educativo se realiza mediante el arte educativo y podemos sostener que no es una conceptualización abstracta y estancada; todo lo contrario, en este marco, el educador realiza su arte y reflexiona acerca de su pertinencia. Es claro que en este terreno prudencial

no hay recetas. En el plano humano, una buena teoría educativa guía a la praxis pedagógica, pero no puede en absoluto asegurar su asertividad.

4. A modo de conclusión

Como ha quedado demostrado, el arte educativo fue un tema de consideración y reflexión en Ruiz Sánchez, 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). Se puede afirmar, dando un paso más en la interpretación del pensamiento del autor, que 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 o finalidad educativa.

El arte educativo interpela al educador acerca de la finalidad de sus actos en orden a la educación, pues el accionar del educador debe traducirse en acciones pedagógicas que promuevan y motiven el aprendizaje perfectivo, en términos del autor analizado. La categoría de "arte educativo" nos coloca en una suerte de sistema que debe regular todos los elementos y factores del hecho educativo que rodean al sujeto de la educación, de modo de reconocer y motivar las influencias educativas. Al respecto, puede ser oportuna la siguiente distinción:

La diferencia entre intervención educativa e intervención pedagógica es la misma que existe, salvando las diferencias de significado, entre las expresiones "sé hacer algo" y "sé por qué haciendo de ese modo, se logra ese algo y sé qué otros modos hay de lograrlo y sé qué habría que hacer para reconducir el proceso adecuadamente". En todos esos casos hay conocimiento de la educación, pero su capacidad de resolución de problemas es distinta. (Touriñán López, 2019, p. 19)

En análoga expresión, hablar de arte educativo en términos de Francisco Ruiz Sánchez supone reconocer la necesidad de una regulación prudencial en el educador que se pregunta por la intencionalidad de sus acciones y su orientación en términos pedagógicos, a la vez que trata de mantener el equilibrio entre la fina línea de la heteroeducación y la autoeducación, ya que: "Una de las peores patologías de la relación educativa consiste en querer prolongar la situación de dependencia" (Esteve, 2010, p. 130).

Es preciso considerar, asimismo, la libertad del sujeto y la multiplicidad de agentes que intervienen en él cotidianamente, en donde es casi imposible coordinarlos. La acción pedagógica llega al educando tamizada y es modificada en su subjetividad. En el fondo, hay que reconocer que el sujeto de la educación es libre y, en último término, no puede saberse cómo se va a encarnar en él la acción pedagógica. De aquí se deriva la indeterminación de las obras efectuadas por el educador, aun en sus mejores esfuerzos, pues ya afirmábamos con el autor mendocino que la educación es un arte de resultados imprevisibles (1972b).

No obstante, el desafío 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 a continuación: "los grandes maestros, sin quitar la libertad de los discípulos -al contrario, suscitándola-, han dejado siempre su marca, su firma, en ellos" (Alvira, 2003, p. 59).

La educación como arte lleva, en la actualidad, a considerar -entre otros aspectos- las teorías de la alteridad que se centran en la relación educativa; en efecto, esto supone: "Responder a cuestiones tales como qué hace que una relación podamos considerarla y adjetivarla como educativa o qué la distingue de otras relaciones sociales" (Vila Merino, 2019, p. 179).

En suma, como se ha podido observar en el transcurso del análisis, Ruiz Sánchez parte de apreciaciones y teorizaciones formuladas por otros autores. No obstante, el profesor argentino elabora y profundiza en una tematización y clasificación acerca del arte educativo que le es propia, en el 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).

Desde esta plataforma: "Además de enseñar, hay que educar, transformando información en conocimiento y éste [sic], a su vez, en educación, ajustándolo al significado de educar" (Tourifián López, 2019, p. 9). La distinción entre solo enseñar y educar traspasa los límites de lo meramente conceptual y nos sitúa en el terreno moral e integral donde se pone en marcha la acción educativa. El arte educativo, desde la perspectiva del autor planteado, no desconoce los retos que implica, sino que reclama de la labor pedagógica el ajuste a los fines y propósitos que la animan.

En síntesis, pensar la educación como arte es rectificar el carácter moral del hecho educativo en la que la normatividad se halla presente. Como dicen García Amilburu y García Gutiérrez (2012): "los buenos resultados son fruto del entrelazamiento de las condiciones naturales de quien actúa, los conocimientos que ha adquirido y la prudencia para aplicar los procedimientos adecuados en cada momento" (p. 45). Por su parte, como sostiene Gil Cantero (2003), "ese contacto con la necesidad de encontrar el juicio prudente en cada circunstancia, ha facilitado un impulso extraordinario en los contextos educativos por revitalizar el ámbito ético de la vida humana desde la comunicación con los otros" (p. 118). Aunque, ciertamente, esto -en nuestra época- se torna problemático, ya que hay un interés "por caracterizar a los diferentes saberes de la educación de normativos, sin que se sepa con exactitud cuál es el alcance real, en términos pedagógicos, de esa normatividad, esto es, qué es lo que vale educativamente y lo que no" (Gil Cantero, 2003, p. 117). Este problema abre nuevas perspectivas de investigación desde el presente estudio, en el que el contexto de la posmodernidad interpela el carácter moral del arte educativo y, en el fondo, el carácter humano de dicha labor.

En definitiva, las apreciaciones del pedagogo mendocino formulan una concepción de arte educativo que -sin desmerecer los fundamentos teóricos- enfatizan la realidad del ser humano: libre, imprevisible, interceptado por múltiples factores, etc. Arte que, como se dijo, reclama -tanto del educando como del educador- el desafío de plenificarse en su relación educativa.

Referencias bibliográficas

- Altarejos, F. & Naval, C. (2011). *Filosofía de la educación (3 ed.)*. España: EUNSA.
- Alvira, R. (2003). La educación como arte suscitador. En M. García Amilburu (Ed.), *Claves de la filosofía de la educación* (pp. 49-61). Madrid: Dykinson.
- Bicocca, M. (2011). *La persona humana y su formación en Antonio Millán Puelles*. Pamplona: Eunsa.
- 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.
- De Bona, F. (2011). *La educabilidad y la plenitud dinámica en la pedagogía de Francisco Ruiz Sánchez*. La Plata: Autor.
- Di Marco, M. E. (2018). Aproximaciones epistemológicas en torno a la Pedagogía, la Filosofía de la Educación y la Teoría de la Educación. Reflexiones a partir de una obra de Francisco Ruiz Sánchez. *Revista Enfoques*, XXX(1), 1-29. Recuperado el 12 de marzo de 2020, de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/enfoques/v30n1/v30n1a02.pdf>.
- Di Marco, M. E., Portela, A. I., González, M., Boarini, M. G. & Difabio de Anglat, H. E. (2019). Aportes de la concepción pedagógica de Francisco Ruiz Sánchez para una teoría motivacional perfectiva. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 19(36). Recuperado el 12 de marzo de 2020, de: <https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/ccsh/article/view/1051>.
- Di Marco, Ma. E., Portela de Nieto, A. I., Boarini, M. G., González, M. & Difabio de Anglat, H. E. (2018). El hecho educativo desde la perspectiva de Francisco Ruiz Sánchez. Contribuciones para su comprensión pedagógico-didáctica. *Dilemas contemporáneos: Educación, política y valores*, VI(1), 1-21. Recuperado el 12 de marzo de 2020, de: <http://files.dilemascontemporaneoseduccionpoliticaayvalores.com/200003963-0c1920d112/18.09.22%20El%20hecho%20educativo%20desde%20la%20perspectiva%20de.....pdf>.
- Esteve, J. M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.
- Freitag, V. (2012). El arte al encuentro de la antropología: reflexiones y diálogos posibles. En *Praxis & Saber*, 3(6), 121-140.

- Gadamer, H. G (1994). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2002). Texto e interpretación. En H. G. Gadamer. *Verdad y Método II* (5º ed.) (pp. 319-338). Salamanca: Sígueme.
- García Amilburu, M. & García Gutiérrez, J. (2012). *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y de siempre*. Madrid: Narcea.
- García Vieyra, A. (1949). *Ensayos sobre pedagogía según la mente de Santo Tomás de Aquino*. Buenos Aires: Desclée de Brower.
- García Vieyra, A. (2005). *Ensayos sobre pedagogía según la mente de Santo Tomás de Aquino (2 ed.)*. Guadalajara, México: Folia Universitaria.
- Gil Cantero, F. (2003). La filosofía de la educación como teoría ética de la formación humana. *Revista Española de Pedagogía*, 224, 115-130. Recuperado el 12 de marzo de 2020, de: <https://revistadepedagogia.org/lxi/no-224/la-filosofia-de-la-educacion-como-teoria-etica-de-la-formacion-humana/101400009748/>.
- Guillet, P. (1914). *Pedagogía e religione*. Roma: Desclée.
- Hernando Parra, C. (1998). Naturaleza de la acción educativa. *Educación y Educadores*, 2, 25-40. Recuperado el 12 de marzo de 2020, de: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/457>.
- Juan de Santo Tomás (1930). *Ars Logica. II pars*. Turín: Marietti.
- Lasa, C. D. (1996). *El hombre a-lógico o la finalidad de la educación actual*. Villa María: Convivio filosófico.
- Maritain, J. (2008). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Palabra.
- Martínez García, E. (2002). *Persona y educación en Santo Tomás de Aquino*. Madrid: Fundación Universitaria Española. Colección tesis doctorales «Cum Laude».
- Méndez Pardo, A. & Méndez Pardo, S. (Coord.) (2007). *El docente investigador en educación: Textos de Wilfred Carr*. Chiapas. México: UNICAC. Recuperado el 12 de marzo de 2020, de: <https://www.aiu.edu/applications/DocumentLibraryManager/upload/Susy%20Mendez%20Pardo.pdf>.
- Montero, J. M. (2014). Pedagogía: ¿arte o ciencia? Un viejo debate inacabado. En J. L. Hernández Huerta, J. Quintano Nieto & S. Ortega Gaité (Coord.), *Educación y utopía. Ensayos y estudios* (pp. 15-35). España: FahrenHouse.
- Ruiz Sánchez, F. (1962a). Perfectibilidad y Educabilidad. *Sapientia*, XVII(65), 178-192.
- Ruiz Sánchez, F. (1962b). El concepto del hombre y la educación. *Boletín de Estudios Políticos y Sociales*, 12, 65-80.
- Ruiz Sánchez, F. (1972a). Acerca de la Educabilidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 1, 1-64.
- Ruiz Sánchez, F. (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.

Ruiz Sánchez, F. (1973). *Esquema tentativo para una estructuración de la temática fundamental de la Pedagogía*. Mendoza: Instituto de Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.

Ruiz Sánchez, F. (1978a). *Fundamentos y Fines de la Educación (1 ed.)*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.

Ruiz Sánchez, F. (1978b). Introducción a los fundamentos antropológicos de la educación. En J. C. P. Ballesteros (Pdte.), *Actas de las primeras jornadas nacionales universitarias de filosofía de la educación* (pp. 39-58). Paraná: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Ruiz Sánchez, F. (1978c). Posibilidad de considerar la educación como un arte. *Philosophica*, I(1), 219-233.

Ruiz Sánchez, F. (1981). Acerca de la educabilidad. *Moenia*, V, 13-67.

Sánchez Buchón, C. (1957). *Pedagogía (2 ed.)*. Madrid: Colección Padre Poveda.

Touriñán López, J. M. (2019). Estudiar es actividad común externa y siempre educamos con la actividad. Una aproximación desde la perspectiva mesoaxiológica. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 31(2), 7-39. Recuperado el 12 de marzo de 2020, de: <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teri.20571>.

Vila Merino, E. S. (2019). Repensar la relación educativa desde las teorías de la alteridad. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 31(2), 177-196. Recuperado el 12 de marzo de 2020, de: <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teri.20271>.

Von Hildebran, D. (2006). ¿Existe alguna legalidad o autonomía propia de la pedagogía? *Educación y educadores*, 9(1), 87-101.