

Filosofía, educación y tradición

en

Alasdair MacIntyre

Rechazo del individualismo epistemológico

La crítica a la educación liberal

Si bien hay quienes buscan los antecedentes del liberalismo en edades más antiguas, puede aceptarse razonablemente que tiene su origen en el nominalismo de Guillermo de Occam. Desde entonces se fue estructurando fundamentalmente por medio de algunos pensadores modernos hasta constituirse a partir del siglo XIX en una concepción del mundo que ha tomado diferentes rostros —algunos incluso contradictorios— pero que reconoce, entre otros, por lo menos dos aspectos esenciales: el individualismo que proclama la autosuficiencia del hombre y concibe a la sociedad como una suma de singulares y no como una totalidad natural que los contiene, y el autonomismo, que nace cuando Rousseau lleva esta noción de la esfera jurídico-política a la moral¹, y que en Kant se desarrolla como autonomía de la voluntad, como mandato de la razón misma del individuo².

Fundada en esta antropología individualista la sociedad liberal contemporánea antepone los derechos a los deberes. Según esta cosmovisión, los derechos del hombre son inalienables e imprescindibles, por lo que éste no es un miembro natural de ninguna comunidad, sino que establece asociaciones voluntarias, contractuales, destinadas a favorecer sus intereses³. No habría, entonces, una concepción del bien humano, de una «vida buena» que pudiese ser impuesta a los ciudadanos de una sociedad pluralista, por lo que los conflictos deben solucionarse a través del diálogo intersubjetivo. En este contexto, quienes se niegan a so-

¹ Cfr. J.-J. ROUSSEAU: *Du Contrat social* (Paris: Gallimard, 1999), I,8, p. 187: la libertad moral es «l'obéissance à la loi qu'on s'est prescrite» (sic).

² Cfr. H.-E. ALLISON, «Autonomie», en *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, publié sous la direction de M. Canto-Sperber (Paris: PUF, 1996), pp. 115ss.

³ Cfr. C. NAVAL, *Educación ciudadana: La polémica liberal-comunitarista en educación* (Pamplona: Eunsa, 1995), p. 74.

meter la verdad y el bien al consenso o al contrato son considerados conservadores o tradicionalistas. Esto ha fortalecido la tajante separación que se ha producido en las democracias liberales entre la vida pública, regulada por leyes positivas, y la vida privada, regulada por la idea de bien que cada uno construye. De este modo la justicia —ya no más entendida como virtud moral, sino simplemente como equidad, fruto del *contrato social*⁴— tiene que ser objeto de normas universalizables, cosa que no puede ocurrir con la «felicidad», o vida buena. Para esta concepción el hombre es fin en sí mismo y posee una dignidad que no puede ser vulnerada por nada externo a su conciencia. De allí la prioridad de lo justo sobre el bien que es retomada por la teoría liberal moderna, ya que esa prioridad se fundamenta en la concepción kantiana del sujeto autónomo que nos supone individuos antes que miembros de una comunidad⁵. Por eso para John Rawls el concepto de justicia es independiente del de bien y anterior a él: lo justo se constituye por sí mismo, por el efecto de la voluntad de justicia y no por conformidad a una idea de bien. Esta primacía se explica también porque los derechos individuales nunca pueden ser sacrificados al bien común.

El filósofo escocés Alasdair MacIntyre⁶ considera que la ética moderna no habla de bienes porque se desarrolla en una época en que no hay fines compartidos; se ha desvanecido el bien de la *polis* que subyace en la *Ética a Nicómaco*. Por eso tampoco se habla de virtudes, de la manera adecuada de ser un hombre bueno y de las prácticas que conducen a ello. En las sociedades avanzadas contemporáneas los desacuerdos son numerosos y fundamentales,

«[...] tanto en cuanto a la naturaleza del bien humano, como a si tal bien humano existe. Este divorcio, socialmente expresado, entre las reglas que definen la recta acción, por un lado, y las concepciones del bien humano, por el otro, es uno de los aspectos por los que tales sociedades han sido llamadas liberales»⁷.

La adhesión a cualquier concepción particular de bien humano es para el liberalismo una cuestión de libre elección.

Sin embargo, el liberalismo contemporáneo no parece ser tan *libre* en el fondo, tal como se proclama al gran público. Como observa MacIntyre, aparentemente cada individuo para la concepción liberal parece

⁴ Así es como la considera John Rawls, en quien se advierte una suerte de síntesis de los filósofos que más influyeron en el liberalismo: Hobbes, Locke, Rousseau y Kant. Para Rawls, el bien debe subordinarse a la justicia. Cfr. J. RAWLS, *Teoría de la justicia*, trad. de M. D. González (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1993).

⁵ Cfr. G. VIDIELLA, «El comunitarismo y los límites de la justicia como imparcialidad»: *Revista Latinoamericana de Filosofía* 19 (1993) 155.

⁶ Como una introducción a este autor puede verse mi trabajo «El pensamiento de Alasdair MacIntyre»: *Sedes Sapientiae* 3 (2000) 142-153.

⁷ A. MACINTYRE, «La privatización del bien», trad. de J. F. Segovia, en C. I. MASSINI CORREAS (Ed.), *El insnaturalismo actual* (Buenos Aires: Abeledo Perrot, 1996), p. 217.

ser libre de vivir según la concepción de vida buena que le parezca, siempre que no pretenda incorporarla a la vida pública. Pero el individualismo liberal tiene su propia concepción amplia del bien, «que procura imponer política, legal, social y culturalmente siempre que ha tenido el poder de hacerlo»⁸, así como ha sido poco tolerante con las concepciones rivales del bien en el foro público. Esta ruptura de la posibilidad de diálogo se debe para MacIntyre al fracaso del proyecto ilustrado de reemplazar la tradición por la moralidad de un ser autónomo, de un individuo que razona en cuanto individuo y no ya como ciudadano de la *polis* griega, como investigador de su propio bien en la investigación tomista o en cuanto poseedor de propiedades o en cuanto participante desposeído en una sociedad de un tipo particular de mutualidad o de reciprocidad según la tradición humeana⁹. Al mismo tiempo se produjo la pérdida de un «público educado» que razonaba en un contexto cultural basado en una concepción teleológica del ser humano.

En su obra *Tras la virtud* MacIntyre sostiene que el valor de una norma moral no puede establecerse por métodos racionales sin tener en cuenta su contexto histórico, como si fuese válido para todos los individuos ignorando su condición de miembros de una comunidad determinada, tal como había sido postulado por Kant. MacIntyre considera que los hombres toman sus normas de ideales o modos de vida que se le presentan en los relatos ejemplares, tal como sucedió con las obras de Homero para los griegos. A través de éstas la comunidad encarnó un proyecto común. Esto supone que los principios desde los que arranca una tradición son siempre producto de la contingencia histórica de los pueblos. Puede aceptarse entonces que

«La semilla de todo progreso racional, colectivo o individual, es un prejuicio. Tal es la observación de la que arranca la teoría epistemológica de MacIntyre en un espíritu adverso a la mentalidad liberal»¹⁰.

En efecto, como Ruiz Arriola señala más adelante, este pensamiento es extraño a la modernidad que se pronuncia contra cualquier noción de prejuicio que atente contra su concepto de ciencia.

Pero asumir estos ideales de vida que se encuentran en los relatos ejemplares suponen la existencia de una cultura general, proporcionada fundamentalmente por la filosofía. El problema es que desde el comienzo de la modernidad la filosofía fue tomando un carácter académico como disciplina universitaria organizada y profesionalizada:

⁸ A. MACINTYRE, *Justicia y racionalidad: Conceptos y contextos*, trad. de A. J. G. Sison (Barcelona: Eiusa, 1994), p. 321.

⁹ Cfr. *ibid.*, p. 323.

¹⁰ C. RUIZ ARRIOLA, *Tradición, universidad y virtud: Filosofía de la educación superior en Alasdair MacIntyre* (Pamplona: Euisa, 2000), p. 41.

«Siempre es saludable recordar —escribe MacIntyre— que la mayor parte de la historia de la filosofía ha ocurrido fuera de la historia de esa particular institución profesionalizada»¹¹.

La concepción de la filosofía como algo exclusivo de la universidad es algo propio de Escocia, Alemania y Francia en los siglos XVIII y XIX, «que ha logrado su encarnación más plena en la cultura contemporánea de los Estados Unidos»¹². Este modo de hacer filosofía se caracteriza por altos logros de destreza profesional y el uso de técnicas lógicas y conceptuales, de modo que sólo admite en su seno a aquéllos que burocráticamente son reconocidos como poseedores de esas técnicas y que aceptan los acuerdos informales sobre qué argumentos pueden ser utilizados y cuáles deben ser rechazados. Esto generalmente provoca un distanciamiento del filósofo profesional con el medio social al que pertenece, con el doble inconveniente de no influir sobre el mismo y al mismo tiempo empobrecerlo como «público educado». MacIntyre plantea esta cuestión con claridad:

«Un filósofo puede estar en dos tipos muy diferentes de relación con la sociedad más amplia de la que es parte. En ciertos tipos de situación social puede ser un activo participante en los foros de debate público, y criticar en ocasiones los criterios de racionalidad establecidos y socialmente compartidos, pero apelando incluso en esas ocasiones a los criterios compartidos por un público generalmente educado, o que, al menos, le son accesibles a dicho público. Y éste puede ser el caso aun cuando el filósofo asuma el papel de crítico radical, como hizo Platón. Pero cuando el profesionalizado filósofo académico hace de la discusión racional de cuestiones de importancia fundamental la prerrogativa de una élite académica con habilidades técnicas certificadas, que usa un vocabulario y escribe en géneros que son inaccesibles a los que están fuera de esa élite, los excluidos son propensos a responder rechazando la racionalidad de los filósofos»¹³.

La desaparición de los públicos educados fue causa y resultado de la fragmentación del saber, de la especialización y de la profesionalización de las investigaciones. Pero el mayor mal fue que dejó de reconocerse, afirma MacIntyre,

«[...] que la verdad moral y la verdad teológica fueran los objetos de la investigación sustantiva y, en vez de ello, se relegaron al ámbito de la creencia privada»¹⁴.

La concepción de un público educado es una de las ideas centrales de MacIntyre sobre educación. En *Tres versiones rivales de la ética*

¹¹ A. MACINTYRE, *Tres versiones rivales de la ética: Enciclopedia, genealogía y tradición*, trad. de R. Rovira (Madrid: Rialp, 1992), p. 201.

¹² *Ibid.*, p. 202.

¹³ *Ibid.*, p. 213.

¹⁴ *Ibid.*, p. 268.

MacIntyre da un concepto muy elaborado y preciso sobre esta cuestión¹⁵:

«Entiendo por público ilustrado un grupo que no sólo comparte supuestos fundamentales, sobre la base de los cuales puede articular desacuerdos y organizar debates, que lee en buena medida los mismos textos, forma las mismas expresiones figuradas y comparte los criterios de victoria y de derrota en el debate intelectual, sino que hace todo esto con medios y por medios institucionalizados, clubes y sociedades, publicaciones periódicas e instituciones educativas más formales»¹⁶.

Pero esta noción es central en su conocida conferencia *La idea de una comunidad ilustrada*. Esta conferencia se desarrolló en la Universidad de Londres en 1985, en homenaje a Richard Peters¹⁷, manifestando su autor en su inicio su discrepancia con el homenajeado, que se encontraba presente en la ocasión, a quien no obstante manifiesta su gratitud, entre otras cosas, por haberlo confirmado en gran medida en la base de los puntos de vista que él vigorosamente ha rechazado.

Para comprender el contexto de esta conferencia debe tenerse en cuenta que Peters fue quien destacó el concepto de «hombre educado autónomo» en la filosofía educacional británica, proponiéndolo como la finalidad que debía guiar a los educadores y a los planes de estudio, finalidad que sin embargo adolecía de un formalismo vacío de contenidos tal como había ocurrido con John Dewey, con quien Peters coincide en esta cuestión. Kenneth Wain observa sobre esta circunstancia que

«Fue muy claro que MacIntyre desafiaba directamente a este programa educacional de la misma forma en que su libro *After Virtue* había desafiado energicamente a la política y a la cultura liberal que el programa racionalizó y apoyó algunos años atrás»¹⁸.

«Los maestros son la esperanza perdida de la cultura de la modernidad occidental»¹⁹, comienza diciendo MacIntyre, después de referirse al homenaje a Peters. Y esto es así porque las democracias liberales contemporáneas les piden que cumplan con dos propósitos que, en las

¹⁵ Las traducciones de este concepto difieren y pueden volverse equívocas por el uso que frecuentemente hacemos en filosofía del término *ilustración*. En efecto, como se verá, es frecuente encontrar traducidas las expresiones *público ilustrado* o *comunidad ilustrada*. MacIntyre utiliza la expresión *educated public*, que me parece más clara si se la traduce como *público educado*.

¹⁶ A. MACINTYRE, *Tres versiones rivales de la ética*, p. 268.

¹⁷ Richard Stanley Peters es un autor ampliamente conocido en el ámbito de la filosofía de la educación. Adscripto al *análisis filosófico*, ocupó la cátedra de filosofía de la educación del Instituto de Educación de la Universidad de Londres durante casi veinte años a partir de 1963, jubilándose anticipadamente por razones de salud.

¹⁸ K. WAIN, «Competing Conceptions of the Educated Public»: *Journal of Philosophy of Education* 28 (1994) 149.

¹⁹ A. MACINTYRE, «La idea de una comunidad ilustrada», trad. de J. Oroz Ezcurra: *Diálogo filosófico* 21 (1991) 325.

condiciones sociales y culturales que ellas originan, son incompatibles entre sí: socializar a los jóvenes y al mismo tiempo educarlos para que piensen por sí mismos. Estos dos propósitos solamente pueden combinarse si su ejercicio requiere la posesión de una cultura general, adquirida en el seno de una tradición intelectual que comparte los criterios fundamentales para interpretar la realidad, cuyo dominio habilitará a cada joven para pensar por sí mismo. Pero esto último se opone al *sapere aude* de Kant, según el modo en que éste entendió la «ilustración». Para MacIntyre la coexistencia de estos dos objetivos educacionales, válidos ambos, solamente es posible cuando existe una comunidad ilustrada y donde uno de los fines de la educación consiste en entrar como miembro de tal comunidad ilustrada.

Para que tal comunidad exista se requieren tres condiciones: la primera es que debe haber un grupo medianamente numeroso de individuos, educados tanto en el hábito como en la oportunidad del debate activo racional, que deben reconocerse a sí mismos como constituyendo una comunidad, y cuyo veredicto es reconocido por quienes los reconocen como especialistas en las cuestiones que se debaten. Si no interpreto mal, podría decirse que para que haya una comunidad ilustrada debe haber, entre otras cosas, un número razonable de maestros que se reconocen como miembros de una misma comunidad, y aquellos que los reconocen como tales. En segundo lugar, debe haber un consentimiento compartido tanto respecto de las normas o estándares mediante los cuales se juzga el éxito o el fracaso de cualquier argumento o tesis particular, como de la forma de justificación racional desde la que derivan su autoridad aquellas normas. En tercer lugar, debe haber un amplio grado de creencias fundamentales y de actitudes compartidas, informadas por una lectura muy difundida de un cuerpo común de textos que concuerdan con un status canónico en esa comunidad particular²⁰. MacIntyre aclara que este status canónico no significa que esos textos proporcionen un tribunal último de apelación, sino que ponerlos en tela de juicio requiere un especial peso de la argumentación. Esto implica que en esa comunidad también es compartida una tradición establecida sobre cómo deben ser leídos e interpretados estos textos. De modo que no toda comunidad versada en letras y lectura es una comunidad ilustrada. Desde luego, esto está lejos de la opinión de Kant de que pensar por sí mismo es pensar sin tutores, de modo que cualquiera está en condiciones de leer e interpretar cualquier texto. Como nuestro autor reconoce, la existencia de una comunidad ilustrada requiere una educación filosófica ampliamente compartida.

Cuando existe esta comunidad, sostiene MacIntyre, una misma educación posibilita adaptar a los individuos a su rol social y hacerles pensar por sí mismos, es decir, ser ilustrados:

²⁰ *Ibid.*, pp. 327-328.

«Ser ilustrado es ser capaz de pensar por sí mismo; pero es una verdad conocida que uno puede pensar por sí mismo solamente si uno no piensa exclusivamente por sí mismo al margen de los demás. Solamente por la disciplina de confrontar las propias pretensiones en un debate constante, a la luz de los modelos en cuya y por cuya justificación racional los participantes en el debate pueden ponerse de acuerdo, el razonamiento de cada individuo es rescatado de los desvaríos de la pasión y del interés. Es ésta una verdad que nadie está dispuesto a negar en el contexto de las disciplinas académicas especializadas, es una verdad englobada en tales instituciones como el seminario o las revistas especializadas»²¹.

Esto también debería ocurrir, según nuestro autor, cuando en una comunidad más amplia y no especializada se debate sobre la mejor forma de vida para sus miembros. Pero en la sociedad moderna, reconoce, pensar sobre asuntos de interés social general, como pensar acerca de los bienes y del bien, acerca de la relación de la justicia con la eficacia o el lugar de los bienes estéticos en la vida humana o se encomiendan a especialistas limitados por su especialización o se abordan en foros en los que estos temas se tratan sin ningún rigor.

Una suerte de falla es inherente a los sistemas educativos modernos, concluye MacIntyre. Por un lado la profesionalización del saber hace de cada contenido especializado de cada disciplina un tema de indagación, pero excluye la interrelación de las disciplinas entre sí y el de las ciencias con las artes liberales. Pero por otro lado hay algo mucho más grave: la carencia de recursos en el seno de nuestra cultura contemporánea para proporcionar el acuerdo racional sobre qué es lo importante para los miembros de la comunidad educativa, ya que en nuestro tiempo hay demasiados modos diferentes e incompatibles de justificación de los argumentos. Los dos propósitos de la educación: incorporar al educando a la sociedad en la que vive y hacer que piense por sí mismo solamente pueden lograrse conjuntamente en el seno de una comunidad ilustrada, y ésta exige para su existencia acuerdos previos fundamentales, tanto sobre lo que es una vida buena como sobre los criterios de justificación de los argumentos de la racionalidad práctica que debate sobre los bienes que la constituyen. Esta clase de comunidad ya no es alcanzable a nivel de la sociedad global contemporánea. Pero tal vez lo sea en comunidades más pequeñas que se asocien entre sí para alcanzar su *telos*. MacIntyre recuerda que a principios del siglo XVIII Adrew Fletcher de Saltoun propuso que los modelos ideales para la sociedad y la filosofía debían hallarse en el mundo antiguo. Pero los textos de la *Ética* y la *Política* de Aristóteles propuestos por Fletcher no eran compatibles con el sistema económico y social de la Escocia de su época. Sin embargo, concluye MacIntyre, Fletcher parece haber entendido, en cierto grado, que la cultura de la Ilustración sería en alto grado autodestructiva:

²¹ *Ibid.*, p. 332.

«Se me ocurre pensar que Fletcher estaba en su derecho contra sus oponentes al defender que una vuelta a las lecturas de la Grecia filosófica y a los textos políticos sería necesariamente central para cualquier forma de educación que pudiera adiestrar a una comunidad a resistir tal situación o a recuperarse de ella»²².

Aunque parezca un anacronismo, MacIntyre no está solo en su afirmación de volver los ojos a las enseñanzas de la Grecia filosófica. Entre otros grandes pensadores del siglo XX también Hannah Arendt considera que los textos griegos ayudan a esbozar una alternativa a la sociedad actual.

La propuesta educativa de MacIntyre, que se deduce de sus textos ya que él no es un pedagogo sino un filósofo moral, va de lo comunitario a lo individual, exactamente al revés de lo que transmite el sistema educativo liberal. Kenneth Wain lo reconoce cuando escribe:

«[...] la proposición de MacIntyre de que la educación debe ser considerada como una preparación para, y una participación constante en, un público educado sugiere una agenda distinta para la filosofía educacional que la familiar y liberal que comienza más bien con la identificación de las cualidades de la educación individual y luego plantea las condiciones bajo las que éstas pueden realizarse en las escuelas y en otras instituciones educacionales»²³.

Wain también nos recuerda que la expresión «público educado» tiene alguna tradición en la pedagogía. También John Dewey había propuesto un público educado como medio para la formación o restauración de alguna forma de comunidad. Sin embargo, debe precisarse que Dewey, como Habermas, a diferencia de MacIntyre, considera que esto es posible en las actuales condiciones de las sociedades liberales pluralistas.

MacIntyre rechaza que su propuesta comunitaria pueda concretarse en la sociedad liberal, por lo que nunca aceptó ser enrolado en los llamados «comunitaristas». Sin embargo, para recuperar la educación por las virtudes y recrear la concepción de una «vida buena» es necesario formar comunidades donde haya creencias compartidas y una misma tradición intelectual que sirva de base para la formación de la personalidad moral. En su opinión, la tradición que ha demostrado en mayor medida que es una alternativa válida a la tradición liberal es la tomista²⁴. Los preceptos o las normas morales compartidas dependen

«[...] de que haya una serie de creencias compartidas respecto de lo que es bueno y lo mejor para los diferentes tipos de seres humanos, precisamente esa clase de creencia compartida que es característica de aquellas comunidades de investigación y prácticas morales sólo dentro de las cuales, según la

²² *Ibid.*, p. 342.

²³ K. WAIN, *op. cit.*, p. 150.

²⁴ Véase mi trabajo «El tomismo de Alasdair MacIntyre»: *Philosophia* (2000) 11-28.

concepción tomista, pueden los bienes humanos identificarse de modo suficiente y perseguirse»²⁵.

Si se destruyen tales formas de comunidad y se las reemplaza con el orden social del individualismo moderno, las normas quedarán sin justificación y asumirán la forma impersonal e incondicional del «se debe hacer esto o aquello»²⁶.

Consecuentemente la comunidad es la entidad educativa indispensable para progresar en la vida virtuosa. MacIntyre señala que es preciso recordar que toda empresa investigadora se desarrolla en el contexto de una tradición. El progreso científico sólo acontece en una comunidad de aprendizaje. Al respecto escribe Alejandro Llano en la presentación de *Tres versiones rivales de la ética*:

«El gran olvido de la epistemología moderna ha sido la realidad de que todo saber tiene mucho de “oficio”, en cuyo dominio únicamente es posible iniciarse y progresar si se entra y se permanece en una comunidad [...] La clave de la postura filosófica de MacIntyre es el rechazo del individualismo epistemológico y la propuesta de renovación de un concepto fuerte de comunidad»²⁷.

En el mismo sentido se dice en otro lugar que al expresar la alternativa de Tomás de Aquino frente a la Enciclopedia y la Genealogía, «MacIntyre subordina la epistemología a la pedagogía», ya que en contraste a quienes apelan a la razón autónoma, «el tomismo invita a la participación en una comunidad de indagación»²⁸. De este modo, para MacIntyre el punto de partida de la indagación educativa no es la racionalidad autojustificante e impersonal, sino la práctica cotidiana compartida bajo la autoridad de quien domina el arte, ya que el aprendizaje de las virtudes se asemeja al aprendizaje de un oficio.

Toda auténtica educación es educación moral

En la comunidad de aprendizaje el principiante debe inicialmente ponerse en manos de otro. Al respecto escribe MacIntyre:

«La autoridad de un maestro de un arte se refiere a algo más y a algo distinto que la ejemplificación de los mejores criterios hasta ese momento. Se refiere también, y de manera más importante, a saber cómo avanzar y, en

²⁵ A. MACINTYRE, *Tres versiones rivales de la ética*, p. 242.

²⁶ *Ibid.* El último informe de la UNESCO advierte sobre el valor, para la educación, de la riqueza de la tradición y de la propia cultura, la necesidad de la historia y de la filosofía en la enseñanza y el aprendizaje comunitario en la escuela. Véase AA. VV., *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por J. Delors* (Madrid: Santillana & Ediciones UNESCO, 1996), pp. 16, 64 y 65.

²⁷ A. LLANO, «Presentación» de A. MACINTYRE, *Tres versiones rivales de la ética*, p. 15.

²⁸ T. S. HIBBS, «MacIntyre's Postmodern Thomism: Reflections on Three Rival Versions of Moral Enquiry»: *The Thomist* 57 (1993) 279-280.

especial, cómo dirigir a otros para avanzar, utilizando lo que puede aprenderse de la tradición proporcionada por el pasado para encaminarse al *telos* de la obra completamente perfeccionada. Sabiendo de este modo cómo unir el pasado y el futuro es como los que tienen autoridad son capaces de apoyarse en la tradición, de interpretarla y reinterpretarla, de tal modo que el dirigirse hacia el *telos* de ese arte particular se hace manifiesto de maneras nuevas y característicamente inesperadas. Y es por la capacidad de enseñar a otros este tipo de saber, que el poder del maestro dentro de la comunidad de un arte se legitima como autoridad racional»²⁹.

Esta necesidad de un maestro es para MacIntyre de particular importancia para la educación moral, pues las virtudes se desarrollan durante toda nuestra vida y la necesaria reflexión sobre la experiencia necesita ser guiada inicialmente por maestros

«[...] que nos capaciten para aprender de la experiencia; y así, más tarde, en la propia interacción con los otros, contribuir a su aprendizaje tanto como al nuestro y, al hacerlo, aprender de ellos»³⁰.

Este proceso por el cual el principiante es iniciado en la adquisición de habilidades y conocimientos conducido por otro requiere confianza en quien dirige. Esta idea ya estaba presente en Aristóteles, cuando afirmaba que «hay que dar fe al que enseña»³¹. Se debe creer en sus narrativas canónicas y tradiciones de interpretación, creencia que siempre es previa al entendimiento completo de la argumentación racional que se propone para ser aceptada. «Y al crecer en la confianza que uno tiene en aquella tradición, uno se vuelve más experimentado en su arte de indagación»³². Por eso la autoridad del maestro no es un impedimento para la indagación, sino que forma parte imprescindible de la misma, al menos en su comienzo. La fe en la autoridad precede a la comprensión racional. «Y de ahí que la adquisición de esa virtud que la voluntad requiere para ser guiada de esa manera, la humildad, sea el primer paso necesario en la educación o en la autoeducación»³³.

La obediencia inicial del aprendiz al maestro se compara a la subordinación del bien particular al bien común, ya que la función de la autoridad magistral no es solamente salvaguardar el bien de un argumento particular, sino también del acervo cultural de toda la comunidad. A través suyo el alumno se apropia de las tradiciones de las que es heredero, principalmente por medio de la exégesis de textos, por el hábito de leerlos correctamente, base necesaria para luego poder tomar distancia y pensar por sí mismo, con ellos o contra alguna tesis en ellos con-

²⁹ A. MACINTYRE, *Tres versiones rivales de la ética*, p. 97.

³⁰ A. MACINTYRE, «La privatización del bien», cit., p. 233.

³¹ ARISTÓTELES, *Argumentos sofísticos* 2: 165 b.

³² C. J. THOMPSON, «Benedict, Thomas, or Augustine?: The Character of MacIntyre Narrative», *The Thomist* 59 (1995) 404.

³³ A. MACINTYRE, *Tres versiones rivales de la ética*, p. 118.

tenida. Hay una buena interpretación del pensamiento de MacIntyre en lo que sigue:

«El reconocimiento de la autoridad es, de hecho, un elemento de la investigación. El maestro actúa de mediador entre la capacidad del discípulo para aprender y el conocimiento que obtendrá después de haber sido introducido en la tradición. Tanto el maestro como los textos adquieren para el discípulo un rostro nuevo cuando los contempla a la luz del nuevo conocimiento. No se puede aprender siendo sólo espectador. Aprendemos a leer leyendo, y sólo cuando sabemos leer estamos en condiciones de juzgar si el método con el que nos enseñaron a leer era el más adecuado. Sólo cuando ya sabemos leer podemos juzgar si es necesario cambiar algo para mejorar el proceso de aprendizaje. Pero antes de saber leer hemos de confiar, si queremos aprender, en el maestro y en su criterio metodológico»³⁴.

Para MacIntyre la educación es una práctica. Entiende por práctica

«[...] cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, mediante la cual se realizan los bienes inherentes a la misma mientras se intenta lograr los modelos de excelencia que le son apropiados a esa forma de actividad y la definen parcialmente, con el resultado de que la capacidad humana de lograr la excelencia y los conceptos humanos de los fines y bienes que conlleva se extienden sistemáticamente»³⁵.

Esta noción, aplicada a la educación, implica que la misma excluye la neutralidad valorativa y se inserta en la teleología propia de toda acción humana, lo que excluye la investigación racional y moral autónoma en el sentido kantiano.

Esta noción de «práctica» vale tanto para obrar bien como para la actividad intelectual. En su desarrollo, escribe MacIntyre, encontramos en la vida diaria la aplicación de un esquema conceptual teleológico como el que presenta Aristóteles en la *Ética a Nicómaco*. Esto significa que el desarrollo de las prácticas así concebidas nos transforma, a menudo sin saberlo, en proto-aristotélicos³⁶. En gran medida nuestro aprendizaje de las virtudes es práctico: aprendemos qué es la justicia o el valor observando su práctica en los demás y en nosotros mismos. Sin embargo, esto para que sea efectivo requiere de algún modo un cierto conocimiento previo de las virtudes fundamentales, o dicho de otro modo, solamente si tenemos la potencialidad de buscar y obtener conclusiones teóricas y prácticas pertinentes somos capaces de aprender. MacIntyre reconoce que esta cuestión es parecida a la paradoja planteada por Platón en el *Menón* sobre el aprender en general, donde se reco-

³⁴ M. MAURI ÁLVAREZ, *Autoridad y tradición*, en AA. VV., *Crisis de valores: Modernidad y tradición* (Barcelona: EditEuro, 1997), p. 16.

³⁵ A. MACINTYRE, *Tras la virtud*, trad. de A. Varcárcel (Barcelona: Crítica, 1987), p. 233.

³⁶ A. MACINTYRE, «Persona corriente y filosofía moral: Reglas, virtudes y bienes», trad. de C. Corral y B. Román: *Convivium*, 2da. serie, 5 (1993) 67.

noce que para adquirir una virtud necesitamos tener otras virtudes previas. Esta circularidad se resuelve si tenemos en cuenta que

«Hemos de comenzar por adquirir en grado suficiente las virtudes para ordenar nuestras pasiones de manera correcta, de modo que no nos distraiga ni nos despiste la multiplicidad de bienes que parecen proponérsenos y de modo que adquiramos las experiencias iniciales consistentes en seguir reglas y en guiar la acción, a partir de las cuales podemos comenzar a aprender tanto la manera de entender mejor nuestros preceptos y nuestras máximas, como el modo de ampliar la aplicación de esos preceptos y de esas máximas hasta una gama creciente de situaciones particulares»³⁷.

Es decir que aprendemos a actuar «poniendo a trabajar nuestras virtudes nacientes para adquirir esas mismas virtudes de una forma más satisfactoria»³⁸. Además, hay que tener en cuenta que el aprendizaje no es una tarea individual sino comunitaria, ya que la misma implica una continua reciprocidad de influencias entre la persona que aprende, su maestro que lo guía y su comunidad, en cuyo seno capta los primeros principios prácticos fundamentales y se inicia en su propia tradición intelectual.

El hombre se descubre inicialmente a sí mismo como un ser que se rige según normas hacia fines que son bienes en su ámbito comunitario más cercano, que es el constituido por las relaciones familiares y de parentesco. Para nuestro autor, de los preceptos de la ley natural se derivan reglas que preceden a toda teorización moral y que son de cumplimiento incondicional. Una parte importante en este proceso de formación de la personalidad moral es su regulación por la prudencia, pero al mismo tiempo que se debe aprender lo que las virtudes nos exigen en situaciones diferentes, se debe aprender que hay bienes que necesariamente deben alcanzarse para cumplir con las exigencias de nuestra naturaleza:

«Si alguien mantiene la opinión, como muchos han hecho, de que quizás en alguna ocasión, para conseguir algún bien menor, debemos suspender temporalmente la obligación de obedecer a una o más de estas reglas, tratándolas por lo tanto como abiertas a las excepciones, malinterpretamos tanto la naturaleza de las reglas como la naturaleza del bien y de nuestro bien. Y en este malentendido se muestra un defecto tanto en la posesión como en la comprensión de una o más de las virtudes intelectuales y morales. O se entienden las virtudes, reglas y bienes en su interrelación o no se entienden en absoluto»³⁹.

De este modo para nuestro autor es posible pasar del estado «del hombre tal como es» al «del hombre tal como podría ser si realizara su

³⁷ A. MACINTYRE, *Tres versiones rivales de la ética*, p. 170.

³⁸ *Ibid.*

³⁹ *Ibid.*, p. 71. Véase también A. MACINTYRE, «How Can We Learn What Veritatis Splendor Has To Teach?»: *The Thomist* 58 (1994) 171-195.

naturaleza esencial», lo cual presupone alguna interpretación de la esencia del hombre como animal racional y alguna interpretación del *telos* humano. Fue precisamente el rechazo de esta concepción teleológica de la vida humana la que fracturó a la educación en la sociedad moderna, al imposibilitar la aceptación de la necesaria interrelación que debe haber entre la naturaleza humana ineducada, la concepción de los preceptos de una ética racional y la concepción de una naturaleza humana tal como podría ser si alcanzara su *telos*⁴⁰.

La educación, para MacIntyre, en la medida en que siempre debe permitirnos llegar a algún bien, es una actividad moral. Por eso no debemos pensar en la educación como una actividad restringida y especializada que sólo se realiza en colegios y universidades. El papel de estas instituciones es muy importante, pero debe ser considerado como un aporte a la enseñanza y al aprendizaje de toda la vida:

«Es decir: necesitamos pensar en la educación académica formal básicamente no como una preparación para algo ulterior, para una vida laboral, que concluye cuando se inicia esa vida laboral, sino más bien como el comienzo y el medio que proporciona las habilidades, virtudes y talentos para una educación durante toda la vida e informada por el logro del bien»⁴¹.

Esta concepción de la educación que presupone una esencia humana inmutable, un fin universal de la educación que consiste en la posesión de virtudes intelectuales y morales que permiten vivir una vida buena, es ciertamente despreciada por la mentalidad liberal contemporánea, que la considera un anacronismo inaceptable en estos tiempos que corren, en que ya no se habla de tales cosas.

Universidad y tradición

La universidad liberal.

La producción intelectual de MacIntyre es muy importante y sus temas revelan su evolución intelectual. Hasta 1973 en sus escritos se destacan varios relacionados con el marxismo. En 1981 publica *Tras la virtud*, la obra que marca un giro hacia el aristotelismo y que le proporcionó una proyección internacional. A partir de 1990 en sus obras ya manifiesta su adhesión al tomismo y el tema de la educación en las virtudes toma un lugar destacado. Sobre este tema, particularmente en lo que se refiere a la educación superior, su obra más importante es *Tres versiones rivales de la ética*. En ella su autor analiza la crisis de la racionalidad en el pensamiento contemporáneo y critica la estructura

⁴⁰ Cfr. A. MACINTYRE, *Tras la virtud*, pp. 76ss.

⁴¹ A. MACINTYRE, «La privatización del bien», cit., p. 234.

de los estudios universitarios, que con su énfasis en la unidad del conocimiento, la autonomía racional y el progreso, es una herencia de la enciclopedia y constituye un obstáculo para la tradición aristotélico-tomista, cuyos argumentos son silenciados.

La universidad liberal excluye de su seno la principal discusión capaz de vivificarla: la discusión acerca de lo que es el bien y la necesaria subordinación a él de la investigación científica. La falta de este elemento unificador provoca la anarquía de los saberes particulares amparados bajo la retórica de la neutralidad. De este modo la universidad liberal se limita a la transmisión de conocimientos y habilidades profesionales que, buenos en sí mismos, al no estar al servicio de una concepción compartida de vida buena se transforman en instrumentos de las finalidades individuales orientadas por el éxito. El relativismo que le es intrínseco conduce necesariamente a la indiferencia ante los valores, que no son materia de debate público. Ruiz Arriola señala bien un aspecto de esta cuestión:

«La posibilidad de recibir una educación meramente fáctica radica en la distinción entre hechos y valores propia de la epistemología moderna; en ella los hechos son una realidad aséptica que, en sí misma, carece de finalidad o deber ser. Del ser fáctico no puede desprenderse ningún juicio de valor»⁴².

Esto origina la convivencia de paradigmas inconmensurables entre sí y un verdadero caos en la evaluación de la actividad académica al ser ésta juzgada mediante estándares también inconmensurables y excluyentes. De este modo, particularmente en el ámbito de las ciencias sociales y humanas, tiene valor solamente lo que entra en el paradigma del evaluador, desechándose el resto como carente de valor científico. Por eso, más allá de sus logros materiales, las universidades liberales, incapacitadas por su propio modo de ser para debatir qué es lo mejor para los hombres, evidencian en las actuales sociedades avanzadas una esteliridad intelectual lamentable⁴³. MacIntyre escribe que cuando las presiones sociales han exigido a las universidades que justifiquen su prolongada existencia y sus prolongados privilegios la respuesta ha sido asombrosamente pobre:

«Pues cuando varias críticas externas muy diferentes de la universidad —algunas profundamente hostiles, otras no hostiles, pero todavía profundamente críticas— han propuesto, desde fuera de las universidades, pautas por las que tendrían que valorarse los éxitos de las universidades contemporáneas, y a tenor de las cuales tendrían que distribuírseles de ahora en adelante los recursos y los privilegios, los portavoces oficiales del *status quo* académ-

⁴² C. RUIZ ARRIOLA, *op. cit.*, pp. 32-33.

⁴³ Allan Bloom ha sido muy claro sobre esta cuestión en su análisis de la universidad norteamericana actual: véase A. Bloom, *La decadencia de la cultura*, trad. de J. Sierra (Buenos Aires: Emecé, 1989).

mico han respondido, con raras excepciones, con tartamudeantes ineptitudes»⁴⁴.

Nuestro filósofo escocés entiende que la universidad recuperará su esencia cuando logre transformarse en una auténtica comunidad con un fin compartido, fin que no puede excluir la excelencia moral. Por eso rechaza de plano que su transformación pueda lograrse con un mero cambio de sus planes de estudios. La diversidad moral de la sociedad contemporánea y los presupuestos de la universidad liberal impiden que la filosofía moral sea la piedra angular de su plan de estudios, tal como lo fue en la universidad preliberal escocesa y norteamericana. En su situación actual la fragmentación de los saberes que impone la academia contemporánea impide el desarrollo de modos de investigación dialéctica moralmente comprometidos»⁴⁵. Ni la mera reforma de planes de estudio ni la interdisciplinariedad para nuestro autor pondrán remedio a esta situación. Porque no hay verdadero plan de estudios si no hay una concepción compartida del *telos* humano, y porque la articulación de los saberes se realiza en el estudiante, quien primero debe formar su intelecto con una orientación adecuada, es decir, de modo sistemático y no simplemente articulando tesis sueltas.

La universidad liberal adolece del mismo defecto que la sociedad de la que proviene: carece de sentido comunitario y de un fin común compartido, disolviéndose su real existencia en los singulares que la componen, tanto estudiantes como profesores. Además la carencia de un fin común deja sin rumbo claro a la investigación científica y origina debates estériles, que en lugar de facilitar una mejor comprensión de la realidad proporciona hábitos retóricos para descalificar el pensamiento disidente. La misma filosofía ha dejado en la universidad liberal de ser una búsqueda de la verdad y de la vida buena para profesionalizarse y especializarse mediante estándares burocráticos.

Lo que constituyó el alma de la universidad en sus orígenes medievales, las *quaestiones disputatae*, ya no existe más, porque para que haya disputa fecunda tiene que haber acuerdo sobre los principios fundamentales. En la universidad contemporánea no hay disputa acerca de cuestiones fundamentales, como el sentido de la vida, porque esto pertenece al ámbito privado, no público. Y cuando ocasionalmente se plantea algún cuestionamiento, escribe MacIntyre, resulta llamativo que los partidarios de cada postura en conflicto tiendan a discutir con alguna profundidad sólo con los que ya están fundamentalmente de acuerdo con ellos, de modo que cada postura es irrefutable en sus propios términos y según su propio modo de argumentación, pero al mismo tiempo cada una se presenta ante sus oponentes como insuficientemente justificada por la argumentación racional:

⁴⁴ A. MACINTYRE, *Tres versiones rivales de la ética*, p. 273.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 272.

«El resultado puede resumirse como sigue. Hemos producido en conjunto un tipo de universidad en el que la enseñanza y la investigación en las humanidades (y con bastante frecuencia también en las ciencias sociales) se caracteriza por cuatro notas. Hay, primero, un nivel notablemente alto de destreza en el tratamiento estricto de cuestiones de detalle: en la exposición de la serie de interpretaciones posibles de este o de aquel breve pasaje, en la valoración de la validez de los supuestos de éste o de aquel argumento particular o en la identificación de tales supuestos, en el resumen de las pruebas históricas pertinentes para datar algún acontecimiento o establecer la procedencia de alguna obra de arte. En segundo lugar, hay la difusión, de una manera que a veces proporciona una orientación y un fundamento a estos ejercicios de destreza profesionalizada, de un número de doctrinas grandes e incompatibles entre sí —a menudo transmitidas de manera indirecta y por implicación—, las cuales definen las principales posiciones contendientes de cada disciplina. En tercer lugar, en la medida en que la guerra entre estas doctrinas entra a formar parte del debate y la discusión públicos, los criterios de argumentación que se comparten son tales que todo debate resulta inconclusivo. Y, no obstante, en cuarto y último lugar, para la mayoría, nos comportamos como si la universidad constituyera aún una comunidad intelectual única y medianamente unificada, lo cual es una forma de comportamiento que testimonia los duraderos efectos de la concepción enciclopédica de la unidad de la investigación»⁴⁶.

Ante esta situación, parafraseando lo que dice MacIntyre de sus Conferencias Gifford, podría decirse que lo único que se puede esperar es hacer más constructivos nuestros desacuerdos.

La universidad como comunidad de indagación

Según la conocida definición de Alfonso el Sabio, una universidad es un ayuntamiento (reunión) de maestros y discípulos, que es hecho en algún lugar, con entendimiento y voluntad de aprender los saberes. Aunque originariamente las universidades surgieron como asociaciones de grupos interesados en defender intereses comunes, siempre tuvo un fuerte sentido de pertenencia, de «nosotros», como lo prueba la *cessatio* destinada siempre a proteger lo que era común. Debería ser, en consecuencia, una comunidad donde se comparten cosas que se juzgan importantes para sus miembros, lo que implica cierto compromiso con sus principios rectores: búsqueda de la excelencia (la universidad es meritocrática por esencia), respetuosa aceptación de la realidad, honestidad intelectual, disposición al diálogo, etc. Justifica su existencia cuando realiza las actividades que ponen en juego esos principios y que la especifican como tal, es decir, aquello que ninguna otra institución puede hacer. Para MacIntyre, si se le pidiese a la universidad que especifique cuál es su función peculiar y esencial, la respuesta debería ser que las universidades

⁴⁶ *Ibid.*, pp. 30-31.

«[...] son sitios en los que se elaboran concepciones y criterios de la justificación racional, se los hace funcionar en las detalladas prácticas de investigación, y se los evalúan racionalmente, de manera que sólo de la universidad puede aprender la sociedad en general cómo conducir sus propios debates, prácticos o teóricos, de un modo que se pueda justificar racionalmente»⁴⁷.

Pero esto supone, continúa, que la universidad sea un lugar donde los pareceres rivales y opuestos sobre la justificación racional tengan la oportunidad no solamente de desarrollar sus propias investigaciones, sino también de dirigir sus propias estrategias de debate intelectual. Para lo cual los diversos pareceres deben tener en su ámbito el derecho de presentar su doctrina como un todo, porque de lo contrario corren el riesgo de ser admitidos de un modo parcial o tergiversado, imposibilitado de obtener adhesión intelectual y moral.

Para que sea posible la existencia de una comunidad universitaria con estas características es necesario que previamente se establezcan compromisos previos sobre los primeros principios que fundamentan su indagación, lo que implica el acuerdo sobre sus fines, porque en las acciones humanas los principios son precisamente los fines. MacIntyre afirma claramente que si los fines son bienes, éstos han de subordinarse al bien de la vida humana, por lo que la indagación académica debe estar regida por la filosofía moral. Esta es la piedra angular que da la razón fundamental del todo, pues solamente puede justificarse la actividad universitaria como un todo, tanto en la enseñanza como en la investigación, cuando los bienes que alcanza se adecuan a la regla sobre cómo han de ordenarse los bienes humanos. Debe haber, en consecuencia, un acuerdo previo fundamental sobre el fin de la indagación académica para que no se produzca un estéril debate sobre sus contenidos; un acuerdo fundamental sobre esta finalidad para que las posiciones rivales puedan argumentar para alcanzarlo del mejor modo y no para imponer su postura o desacreditar la ajena.

Entre quienes quieren sacar a la universidad del desorden en que se encuentra, cuando en ella no hay una comprensión sistemática de cómo han de ordenarse los bienes, hay bastante acuerdo, en lo que se refiere a la enseñanza, en las condiciones que debe satisfacer un plan de estudios:

«Debe proporcionar a los estudiantes no una colección fortuita de temas y materias que estudiar, sino algo estructurado y ordenado de manera inteligente. Debe poner en contacto a los estudiantes con lo mejor de lo que se ha dicho, escrito y hecho en las culturas pasadas de las que somos, por otra parte, los herederos desheredados. Y, al hacer esto, debe devolverseles un sentido de relación con aquellas tradiciones culturales pasadas, de modo que puedan entender lo que ellos mismos dicen, escriben y hacen a la luz proporcionada por esa relación»⁴⁸.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 274.

⁴⁸ *Ibid.*, pp. 280-281.

Entre quienes hacen esta propuesta se destacan Allan Bloom y William J. Bennett, quienes consideran que el aspecto más fuerte de la misma reside en el estudio de los grandes libros. El panorama que ofrecía la educación superior norteamericana en los años 80 estaba impregnado de relativismo y de «vocacionalismo», lo que hacía imposible alcanzar un consenso sobre los pensadores más significativos y los libros que todos los estudiantes debían leer. Una cultura muy fragmentada y muy pluralista rechazaba la idea de que pudiese haber un aprendizaje común o algún fundamento por el cual se pudiese afirmar que un texto era más importante que otro, llevando esto último a extremos casi ridículos. El por entonces Secretario de Educación William J. Bennet y el profesor de la Universidad de Chicago Allan Bloom demandaron un canon de textos que tuviesen que ser leídos por todos los estudiantes, de modo que a través de textos comunes se transmitan valores y significados comunes que den cohesión a la comunidad política norteamericana:

«Bennett y Bloom coinciden en que el problema básico es un relativismo articulado y asumido atribuible a un fracaso del vigor académico, y que la solución consiste en formar y leer un canon de textos importantes. Bennett y Bloom están preocupados ya que con la disolución del canon de los clásicos que ocurrió en las últimas dos décadas, se están socavando los cimientos de la democracia»⁴⁹.

Según William M. Shea, Bennett era el que más se preocupaba por una visión intelectual coherente en la educación superior estadounidense, la falta de convicción de que algunas cosas son verdaderas y otras no, y que algunas son más valiosas que otras, y la falla para expresar claramente las diferencias⁵⁰.

No es nueva la idea sobre la conveniencia de la lectura de los clásicos que constituyen los referentes de la educación superior (Homero, Sófocles, Platón, Euclides, Shakespeare, etc.). Sin duda que estos libros *deben* leerse. Tampoco hay duda que en nuestras aulas universitarias en lugar del estudio de muchas cosas mediocres es preferible un par de obras sólidas que den el marco conceptual para que después cada uno adquiera bajo la guía de su lectura las cuestiones de detalle que necesite. MacIntyre no está en desacuerdo con la lectura de los grandes libros. Es más: cuando escribe sobre la necesidad de una comunidad ilustrada recuerda que ésta existió en la Escocia del siglo XVIII porque, entre otras cosas, *todos* los alumnos de la Universidad de Edimburgo estaban obligados a leer los seis primeros libros de Euclides al inicio de sus carreras académicas⁵¹. Sin embargo, puntualiza, el problema no es qué libros deben leerse, sino *cómo* deben leerse. Se supone que esos libros

⁴⁹ W. M. SHEA, «John Dewey and the Crisis of the Canon»: *American Journal of Education* 97 (1989) 292.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 291.

⁵¹ Cfr. A. MACINTYRE, «La idea de una comunidad ilustrada», cit., p. 328.

deben devolvernos nuestra tradición cultural, pero el problema es que somos herederos de varias tradiciones culturales, rivales e incompatibles. No hay duda que sobre el tema de la felicidad humana dos libros clásicos son la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles y *El utilitarismo*, de John Stuart Mill. Tampoco hay dudas de que no pueden leerse de la misma manera, no solamente porque su contenido sea diferente, sino porque cuando leemos lo hacemos desde una perspectiva intelectual determinada, desde una tradición intelectual determinada. Y ante tradiciones rivales necesariamente se debe optar. No hay modo, afirma MacIntyre, de seleccionar una lista de libros, ni de proponer una forma de leerlos, que no implique «una toma de postura partidista en el conflicto de las tradiciones»⁵².

El maestro introduce al discípulo en la lectura de estos textos dándole las claves para su interpretación con referencia a su autor, la finalidad del texto, para qué y contra quién fue escrito y, hasta donde es posible, el sistema de valores y de creencias del autor y de su época. Pero el lector que busca una guía eficaz en esos textos no puede aproximarse para interrogarlos solamente con los recursos suministrados por el contexto y las relaciones sociales⁵³, debe además aprender a leerlos de tal manera que generen respuestas específicas y particulares a nuestras preguntas prácticas⁵⁴, de manera que, comprendiendo cabalmente las respuestas dialécticas del autor a los rivales de su tiempo, pueda saber con similar procedimiento argumentativo qué debe hacer, aquí y ahora⁵⁵.

La manera como se lee un texto depende, en consecuencia, de las virtudes —morales e intelectuales— que posee el lector, virtudes que son siempre vividas desde una tradición intelectual determinada y desde una circunstancia determinada. MacIntyre ha sido claro con respecto a esto en muchos lugares: no es lo mismo la religiosidad de un hombre del siglo XI que la de un hombre de hoy, aunque el valor de la religiosidad sea en sí mismo objetivo. Además, en los grandes textos hay siempre, además de su contenido objetivo, una cierta pedagogía, en el sentido de que la comprensión del papel que cumplieron en el debate de su época puede enseñarnos a participar eficazmente en el de la nuestra:

«Los textos han de leerse unos *contra* otros, si es que no queremos leerlos de manera tergiversada, y no hay ningún modo de leerlos en función de los conflictos en los que toman parte independientemente de la participación del lector en esos mismos conflictos o, al menos, en los conflictos análogos del presente»⁵⁶.

⁵² A. MACINTYRE, *Tres versiones rivales de la ética*, p. 281.

⁵³ Cfr. A. MACINTYRE, «Persona corriente y filosofía moral», cit., 75.

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ *Ibid.*, p. 76.

⁵⁶ A. MACINTYRE, *Tres Versiones rivales de la ética*, p. 282. Subrayado en el texto.

Para MacIntyre la tradición intelectual que ha probado ser la que está en mejores condiciones de enfrentar la cultura emotivista contemporánea es la tomista, tanto por su contenido como por su modo de argumentación. La *Summa Theologiae* es el mejor ejemplo de un texto donde las tesis sostenidas primero son puestas a prueba con los argumentos más fuertes que había en su contra:

«De aquí que, desde este punto de vista tomista informado por la tradición, toda afirmación ha de entenderse en su contexto como la obra de alguien que se ha hecho responsable por su declaración, en alguna comunidad cuya historia ha producido una muy determinada serie compartida de capacidades para comprender, valorar y responder a dicha declaración. Conocer no sólo lo que se ha dicho, sino quién lo ha dicho y a quién lo ha dicho, en el curso de qué historia de argumentación en desarrollo, institucionalizada dentro de qué comunidad, es una condición previa para una respuesta adecuada desde dentro de esta clase de tradición, algo que, según es típico, se presupone más bien que se manifiesta»⁵⁷.

De esta manera, como miembro comprometido de una comunidad de indagación, cuya orientación general hacia lo bueno la recibe de la tradición intelectual a la que pertenece, el que aprende sigue un camino seguro para poder pensar por sí mismo. En esto su educación filosófica es fundamental para comprender que en los grandes textos que ha leído no hay afirmaciones gratuitas sino tesis fundadas racionalmente por medio de una argumentación correcta. Pero como no se aprende sólo leyendo, su educación avanzará en la medida en que lleve a la práctica, en su modo de vida, los bienes contenidos en esas argumentaciones:

«Este es el momento clave que distingue la educación superior clásica de la liberal, pues por este proceso de interrogación mutua, el educando accede al grado más alto de racionalidad. Cuando el educando se cuestiona su modo de vida, empieza a pensar por sí mismo —en el sentido macintyreano de la acepción— y su lectura genera respuestas prácticas a sus preguntas sobre la mejor forma de vivir. Al pensar por sí mismo en este sentido el agente se ve habilitado para responder teórica y prácticamente a los desafíos que su concepción de la vida buena enfrenta en el debate y en la vida profesional»⁵⁸.

MacIntyre sostiene que toda investigación racional sistemática es, de un modo u otro, ejercida desde el punto de vista de una tradición⁵⁹. Y las tradiciones intelectuales progresan a través del esfuerzo por justificar sus afirmaciones, hacia el interior de sí mismo, a través de la revisión constante del acervo cultural heredado, y hacia fuera, a través del conflicto con otras tradiciones. Lo mismo debería ocurrir en la universidad, que es el lugar por excelencia para que se produzca este enfrenta-

⁵⁷ *Ibid.*, p. 252.

⁵⁸ C. RUIZ ARRIOLA, *op. cit.*, p. 258.

⁵⁹ A. MACINTYRE, «Prólogo» a AA. VV., *Crisis de valores: Modernidad y tradición*, p. III.

miento. De alguna manera quien accede a la educación superior ya ha tomado posición por alguna tradición, por lo que la neutralidad intelectual del universitario es una ficción enciclopedista. Desde esa proclamada neutralidad se impide en la universidad liberal el debate público sobre las cuestiones morales, repitiendo en su seno la separación entre lo público y lo privado que rige en la sociedad. Contra esto MacIntyre propone volver a concebir a la universidad como un lugar

«[...] de desacuerdo obligado, de impuesta participación en el conflicto, en el que una responsabilidad central de la educación superior sería iniciar a los estudiantes en el conflicto»⁶⁰.

En la universidad así restaurada cada uno de los que se dedican a enseñar o a investigar debe desempeñar un doble papel: por un lado debe participar del conflicto como protagonista de un punto de vista particular, y además debe preocuparse por mantener y ordenar conflictos en curso con puntos de vista rivales, tanto para mostrar los errores de su posición como para poner a prueba a la propia, porque solamente haciéndonos vulnerables a la refutación podemos asegurar la veracidad de nuestras afirmaciones. Por eso no solamente puede haber en la universidad conflicto entre tradiciones rivales, sino que es conveniente que los haya. Para que esto sea posible es necesario, para que la universidad constituye realmente una comunidad, que se excluya un disenso fundamental que haría del conflicto un debate estéril. Es decir que se necesita un acuerdo previo para que el debate sea posible. Por ejemplo, escribe nuestro autor, es necesario estar de acuerdo en que los textos deben leerse de forma escrupulosa y cuidadosa

«[...] para que tomen (los estudiantes) posición de un texto de un modo que les permita llegar a juicios interpretativos diferentes, de tal forma que de vez en cuando puedan protegerse de sí mismos contra una aceptación demasiado fácil —o, en verdad, un rechazo demasiado fácil— de las interpretaciones de sus maestros. Y los partidarios de concepciones rivales y opuestas, deben ser capaces de ponerse de acuerdo sobre la importancia de enseñar a los estudiantes a leer de esta manera, aunque sólo sea porque sólo por medio de tal lectura esos intérpretes rivales pueden establecer sobre qué discrepan»⁶¹.

Lamentablemente no hay en los escritos de MacIntyre mayores precisiones sobre los acuerdos previos que harían posible una universidad entendida como una comunidad de indagación que se constituye como el lugar por excelencia donde deben enfrentarse las tradiciones rivales. Si no interpreto mal, el acuerdo fundamental es la aceptación del derecho a que en ella se escuchen todas las voces, es decir la pertinencia del desacuerdo. Esto evidentemente excluye a la universidad neutral liberal,

⁶⁰ A. MACINTYRE, *Tres versiones rivales de la ética*, p. 284.

⁶¹ *Ibid.*, p. 285.

que no acepta el debate público sobre cuestiones de la vida buena, el debate sobre cuestiones morales y teológicas. En este caso ya no se trataría de tradiciones rivales que compiten dentro de una misma universidad, sino que se producirían universidades rivales, que propondrían sus enseñanzas e investigaciones cada una en sus propios términos y con sus propias exclusiones y prohibiciones.

MacIntyre se defiende de la acusación de utopismo al señalar que la opción que propone frente a la universidad liberal ya existió una vez, en la Universidad de París del siglo XIII,

«[...] la universidad en la que tanto los agustinianos como los aristotélicos llevaron sus propias investigaciones sistemáticas al mismo tiempo que tomaban parte en la controversia sistemática»⁶².

Esta propuesta de una universidad posliberal de desacuerdos obligados, en la que se someten a debate público los bienes humanos que permiten una vida buena, tiene inevitablemente una dimensión política, porque chocará contra los criterios pragmáticos y economicistas de la sociedad liberal actual, que tiene sus propios criterios de justificación argumentativa en las instituciones burocráticas encargadas de legitimarla. Por eso esta concepción de la universidad no está destinada a reformar a la sociedad liberal sino a sustituirla. Hasta que eso suceda estas universidades serán comunidades académicas disidentes, tal como en su época lo fueron los monasterios benedictinos, donde se salvó lo mejor de la antigua cultura para dar luz a una nueva era.

Si la universidad debe restaurar su *ethos* con un plan de estudios unificado por la filosofía moral y la teología, seguramente las universidades católicas son las que tienen las mejores posibilidades para realizarlo. Si esto es así, observa Thomas Hibbs, la inclinación de algunas universidades católicas a la conformidad o adecuación con el más torpe de los modelos «es un espectáculo más inquietante que la crítica del pensamiento cristiano por sus dos rivales, la enciclopedia y la genealogía»⁶³.

Contra lo que pueda suponerse la propuesta de MacIntyre no es un anacronismo, ya que si bien su modelo fuerte de comunidad es la *polis* aristotélica, es perfectamente consciente que ésta es irrealizable en las condiciones de las sociedades avanzadas contemporáneas. Esto vale también para las universidades, que tampoco pueden existir hoy con la estructura de la Universidad de París del siglo XIII. Lo valioso de su pensamiento reside en destacar que la tradición aristotélico-tomista es portadora de verdades atemporales que fueron fecundas en el pasado y que pueden volver a serlo en nuestro presente si sabemos vincularlas con nuestra circunstancia histórica. Si bien su pensamiento tiene algu-

⁶² *Ibid.*

⁶³ T. HIBBS, *op. cit.*, p. 296.

nas debilidades, como el no haber analizado la compatibilidad de su propuesta de pequeñas comunidades con la sociedad global, tienen el mérito de que gracias a él en algunas universidades se vuelven a analizar ideas hace mucho abandonadas, como las de la educación en las virtudes, la necesidad de la amistad para que haya comunidad y de humildad para que haya progreso intelectual.

JUAN CARLOS PABLO BALLESTEROS

Universidad Católica de Santa Fe.
Universidad Católica de La Plata.

