

UNIVERSIDAD DE NAVARRA
FACULTAD ECLESIAÍSTICA DE FILOSOFÍA

MANUEL GARCÍA DE MADARIAGA CÉZAR

**IMPLICACIONES EDUCATIVAS
DEL PENSAMIENTO DE ALASDAIR MACINTYRE**

Extracto de la Tesis Doctoral presentada en la
Facultad Eclesiástica de Filosofía de la Universidad de Navarra

PAMPLONA
2009

Ad normam Statutorum Facultatis Philosophiae Universitatis Navarrensis
perlegimus et adprobavimus

Pampilonae, die 27 mensis octobris anni 2008

Prof. Dr. Alexander LLANO

Prof. Dr. Sergius SÁNCHEZ-MIGALLÓN

Coram tribunali, die 10 mensis iunii anni 2008, hanc
dissertationem ad Lauream Candidatus palam defendit

Secretarius Facultatis
D. Eduardus FLANDES

CUADERNOS DE FILOSOFÍA
Excerpta e Dissertationibus in Philosophia

Vol. XIX, n. 1

PRESENTACIÓN

Resumen. Trazamos un análisis de distintos aspectos relevantes para la educación, según las pautas filosóficas de MacIntyre. Él mismo se ha pronunciado al respecto reconociendo que su propia obra tiene, «implicaciones importantes para la educación moral y, por supuesto, para la educación en general»¹.

La relevancia de la filosofía de MacIntyre para los ámbitos educativos había recibido cierta atención, aunque él mismo no había afrontado esta temática de un modo directo y desarrollado en su obra. Sin embargo, con la publicación en 1999 de *Dependent Rational Animals*, los aspectos educativos pasan a tener un mayor relieve, pues, sin pretender un estudio sistemático, desarrolla algunas ideas con implicaciones educativas directas. A partir de entonces, el interés de muchos autores por su pensamiento en esta materia ha sido creciente.

Desarrollamos algunos temas con implicaciones educativas, como la transformación de los deseos, la importancia de la noción de *práctica*, la narratividad, el concepto de *dependencia* y la racionalidad de las acciones. Distinguimos en MacIntyre cuatro fases del desarrollo de las virtudes, desde la infancia más temprana, hasta la asunción reflexiva de las *virtudes del reconocimiento de la dependencia*. Estas fases están abiertas a distintos cambios e incluso posibilidad de retroceso.

Palabras clave: MacIntyre, educación del carácter, virtud, dependencia.

Abstract. We outline an analysis of various aspects relevant to education along the philosophical lines of Alasdair MacIntyre. He himself has spoken about it, recognizing that his own work has «important implications for moral education and indeed for education in general»².

The relevance of MacIntyre's philosophy in the field of education, even without confronting this topic directly and systematically, has received certain attention. However, with the publication of *Dependent Rational Animals* in 1999, its educational aspects have come to have greater prominence: it expounds ideas with direct educational consequences. The interest of many authors in MacIntyre's thoughts on education has been growing since then.

We expound some topics with educational implications: the transformation of desires, the importance of the notion of *practice*, narrativity, the concept of *dependence*, and the rationality of actions. In MacIntyre we distinguish four phases in the development of virtues, from the earliest infancy to the reflexive assumption of the *virtues of the acknowledgment of dependence*. These are phases open to changes, and even the possibility of retrogression.

Key-words: MacIntyre, character education, virtue, dependence.

Este trabajo surge del convencimiento de las posibilidades que ofrece la filosofía de MacIntyre como revulsivo del pensamiento dominante en Occidente. Los temas educativos comenzaron a captar mi interés cuando tuve oportunidad de participar en varios proyectos de mejora educativa durante

1. Carta de Alasdair MacIntyre a Francisco Suárez Salguero (1999), en SUÁREZ SALGUERO, F., «Claves para la formación ética desde la relación virtudes-valores según la teoría moral de Alasdair MacIntyre», tesis doctoral, Universidad de Sevilla 2001. Proemio documental.

2. Letter of Alasdair MacIntyre to Francisco Suárez Salguero (1999), in SUÁREZ SALGUERO, F., «Claves para la formación ética desde la relación virtudes-valores según la teoría moral de Alasdair MacIntyre», doctoral dissertation, Universidad de Sevilla 2001. Documentary foreword.

los últimos años, y de involucrarme en los problemas de la resolución de conflictos en la enseñanza. Entrar en este mundo, normalmente desconocido para el jurista, supone un contraste con el modo de aproximación a la realidad y de discusión en el mundo del Derecho. Acostumbrado la estrechez de las normas y de los márgenes de interpretación de situaciones y textos, la educación aparecía como un mundo mucho más humano, lleno de posibilidades, pero también por eso, detectaba en los teóricos e incluso en los docentes de a pie, aproximaciones que muchas veces me parecían idealistas, rayanas en la utopía. Pero, sobre todo, percibía una incapacidad especial para salir del modelo de pensamiento dominante, donde constantemente caían los partidarios de una u otra solución en debate. Esto me recordaba especialmente esas discusiones interminables que MacIntyre ha caracterizado vívidamente, sobre todo al comienzo de su obra maestra, *Tras la virtud*³. Los modelos de aprendizaje, los modos de escolarización, las políticas educativas, y los diferentes *curricula*: todo parece estar en eterna discusión en la escuela, pero muy pocos se preguntan si esos debates pueden obedecer a algo en mal estado que tenga solución, para que al menos se pueda discutir racionalmente con una base de principios compartidos entre las posturas enfrentadas.

Procuraremos analizar los distintos temas relacionados con la educación en los que inciden los escritos de MacIntyre. Varios aspectos educativos son de importancia en la obra de este autor escocés de nacimiento. El primero de ellos se refiere a la existencia y desarrollo de la moralidad. Uno de los intereses prioritarios de MacIntyre ha sido el proceso de formación y de investigación de la moralidad, visto siempre en su ligazón con contextos sociales donde cada individuo nace, se desarrolla y se hace inteligible. Por tanto, la moral no es nunca espontánea, necesita de un proceso de aprendizaje, y esto quiere decir que se alumbra siempre en una relación. Profundizaremos en este aspecto relacional del avance moral, y, a la inversa, en cómo toda tarea educativa tiene una dimensión moral⁴.

Como se puede apreciar, MacIntyre ha hecho bastante hincapié en las consecuencias de su filosofía para la educación moral. Pretendemos demostrar que su pensamiento es igualmente útil para cualquier ámbito educativo, pues los contextos no influyen sólo en el aspecto moral de la persona,

3. Cfr. MACINTYRE, A., *After Virtue: A Study in Moral Theory*, Duckworth; London-University of Notre Dame Press; Notre Dame 1981, ix + 252 pp. 2ª edición (corregida), con un epílogo, University of Notre Dame Press, Notre Dame 1984; Duckworth; London 1985, xi + 286 pp. Traducido al Castellano por Amelia Valcárcel: *Tras la virtud*, Editorial Crítica; Barcelona, 1987.

4. Este aspecto ha sido estudiado recientemente con detenimiento. Cfr. SUÁREZ SALGUERO, F., «Claves para la formación ética desde la relación virtudes-valores según la teoría moral de Alasdair MacIntyre» / tesis doctoral dirigida por Juana Manjón Ruiz, Universidad de Sevilla, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y pedagogía social, 2001.

sino también en la misma inteligibilidad de las acciones y de la vida humana como un todo. MacIntyre aporta un modelo de inteligibilidad narrativa que está basado en situar todo argumento en un contexto.

El segundo aspecto de la filosofía de MacIntyre que se muestra relevante para la educación es el de las condiciones de la relación humana para que sea realmente fructífera. Se trata de una relación en la que se puedan hacer inteligibles los avances y los retrocesos. Precisamente en una época en la que el relativismo se ha instalado en importantes sectores intelectuales y sociales, MacIntyre destaca que no toda relación humana garantiza la inteligibilidad del avance. Son necesarias unas condiciones: la existencia de un grupo humano suficientemente homogéneo para que se puedan compartir determinados principios y reglas, y también la existencia de un acuerdo básico para la interpretación de tales premisas. MacIntyre reconoce que tal homogeneidad puede ser compatible con la incomunicabilidad que se percibe en las visiones relativistas. Pero precisamente para la superación de la incomunicabilidad hay que partir del reconocimiento previo de la homogeneidad de cada tradición encarnada en un determinado grupo social. MacIntyre denomina «público ilustrado» o «educado» al modelo de grupo humano que es capaz de desarrollar, con un mínimo de continuidad e influencia social, un diálogo racional sobre el desarrollo humano, a partir de unos principios compartidos⁵. La referencia a la educación nos muestra cierto paralelismo entre el grado de avance de los grupos humanos con esa percepción homogénea, y los primeros estadios del desarrollo individual.

En tercer lugar, quizás como rechazo a un modelo racionalista de la educación, MacIntyre ha hecho hincapié en toda su obra en la consideración de aspectos no directamente intelectuales para el desarrollo de las sociedades y de las personas. La integración de los sentimientos en la conducta moral es clave para el verdadero desarrollo humano. Y, precisamente donde falla muchas veces la modernidad es en el desgajamiento de los sentimientos y la razón, que va directamente ligado a la situación de aislamiento del individuo respecto a su entorno⁶.

Hasta ahora MacIntyre había prestado más atención a la educación superior. Pero en los últimos años ha dedicado muchas páginas de su obra a aspectos relevantes de los primeros estadios del aprendizaje. Esto ha venido de la mano de su incursión en la psicología evolutiva con su libro: *Dependent Rational Animals* (1999). Trataremos principalmente el modelo de aprendizaje en sus dimensiones cognoscitivas y morales en estas primeras

5. Cfr. MACINTYRE, A., «The Idea of an Educated Public», en G. Haydon (ed.) *Education and Values*, Institute of Education, London 1987, pp. 15-36.

6. Cfr. ÍDEM, «How Moral Agents Became Ghosts: or Why the History of Ethics Diverged from that of the Philosophy of Mind», *Synthèse*, 53 (1982), pp. 295-312.

fases. Dejaremos aparte el modelo universitario de MacIntyre, ya tratado en otros trabajos⁷.

Las publicaciones sobre MacIntyre siguen aumentando, y recientemente se han producido algunas contribuciones importantes. Hay que destacar el empeño de K. Knight en sacar a la luz textos relevantes o inéditos del autor, con una reseña bibliográfica comentada, de gran utilidad como hilo conductor de los debates que han surgido en diferentes materias a raíz de su pensamiento⁸. Ese texto da idea del amplio nivel de discusión que MacIntyre no sólo ha suscitado sino protagonizado personalmente, con filósofos contemporáneos de todas las tendencias. El mismo autor ha publicado más recientemente un estudio que contextualiza a MacIntyre en el marco de otras aproximaciones contemporáneas a la filosofía aristotélica⁹.

Especial interés para el conocimiento del autor y su trayectoria ostenta la biografía intelectual de E. Perreau-Saussine¹⁰, que supera los estudios anteriores sobre todo de McMylor, más ceñido la época marxista.

Destacamos entre las publicaciones colectivas una especialmente relevante para nuestro trabajo: el número monográfico de la *Review of Philosophy of Education* dedicado a MacIntyre y la educación en 2002, que más tarde dio lugar a un libro recopilatorio, que incluye la entrevista de J. Dunne con MacIntyre que generó toda la discusión¹¹.

Una atención especial requieren las reseñas y comentarios académicos a *Dependent Rational Animals*, de los he recopilado más de una treintena, en revistas de relevancia mundial, con las que se han puesto de relieve muchas cuestiones educativas. Una vez más se ha mostrado cómo MacIntyre es capaz de animar el debate filosófico contemporáneo. Por último, destacamos las dos últimas obras recopilatorias de MacIntyre, *Selected Essays: The Tasks of Philosophy* y *Ethics and Politics*, en las que aparecen otros escritos más recientes y donde el propio MacIntyre es quien selecciona y ordena sus originales¹².

7. Entendemos que ya ha sido ampliamente tratado con acierto, en el ámbito hispanoparlante en RUIZ ARRIOLA, C., *Tradicción, Universidad y Virtud. Filosofía de la educación superior en Alasdair MacIntyre*, EUNSA, Pamplona 2000, 326 pp.

8. Cfr. KNIGHT, K. (ed.), *The MacIntyre Reader*, University of Notre Dame Press; Notre Dame 1998, ix + 300 pp.

9. Cfr. ÍDEM, *Aristotelian Philosophy: Ethics and Politics from Aristotle to MacIntyre*, Polity, Cambridge 2007, VII + 244 pp.

10. Cfr. PERREAU-SAUSSINE, É., *Alasdair MacIntyre: Une biographie intellectuelle. Introduction aux critiques contemporaines du libéralisme*, Presses Universitaires de France, Paris 2005, 168 pp.

11. Cfr. *Journal of Philosophy of Education*, 36(1) (2002). J. DUNNE y P. HOGAN (eds.), *Education and Practice: Upholding the Integrity of Teaching and Learning*, Blackwell, Oxford-Malden, MA, 2004, xxiii + 198 pp.

12. Cfr. MACINTYRE, A., *Selected Essays. Volume 1: The Tasks of Philosophy*; 230 pp. *Volume 2: Ethics and Politics*, 239 pp. Cambridge University Press, Cambridge 2006.

Con todos estos estudios realizaremos una aproximación de las aportaciones de la filosofía de MacIntyre al debate con las principales corrientes educativas contemporáneas. Aunque este estudio no puede ser exhaustivo, puede servir para constatar la utilidad de esta aproximación.

Nos centraremos en las implicaciones educativas del pensamiento global de MacIntyre. Algunos autores han aventurado aplicaciones educativas concretas a partir de sus ideas, e incluso se dan experimentos docentes basados en uno u otro aspecto de su pensamiento. Como MacIntyre no ha diseñado un modelo educativo, el desarrollo de sus ideas puede ayudar a valorar el acierto de tales aproximaciones.

Para no traicionar el método macintyreano, antes de emprender el estudio de los temas relacionados con la educación hemos de situar al propio MacIntyre en su contexto. Así, trazaremos su trayectoria filosófica y resumiremos algunas ideas básicas sobre las podamos resaltar después los aspectos que nos interesan en esta investigación*.

* En las obras principales de MacIntyre señalaremos entre paréntesis junto a las referencias al original, las páginas de la traducción al castellano.

ÍNDICE DE LA TESIS

INTRODUCCIÓN	5
--------------------	---

CAPÍTULO I EL PENSAMIENTO DE ALASDAIR MACINTYRE

1. UNA SUGERENCIA INQUIETANTE	13
2. APUNTE BIOGRÁFICO	16
3. ENCUENTRO CON EL ARISTOTELISMO	22
3.1. Práctica	23
3.2. Comunidad	25
3.3. Tradición	27
3.4. Las virtudes	29
4. LA RACIONALIDAD DE LAS TRADICIONES Y EL TOMISMO	31
5. LA PROPUESTA POLÍTICA DE MACINTYRE	34

CAPÍTULO II CONTEXTUALIDAD DE LAS TAREAS EDUCATIVAS

1. EL CONTEXTO PARTICIPATIVO Y COMUNITARIO EN LA EDUCACIÓN	37
2. LAS PRÁCTICAS COMO ENTORNOS EDUCATIVOS	51
2.1. El concepto de práctica	51
2.2. Aproximación histórica	52
a) Genealogía del concepto de práctica	53
b) Las prácticas después de «Tras la virtud»	59
2.3. Relevancia de las prácticas en la acción moral	62
a) La inteligibilidad de la acción	62
b) Acción moral y estructuras sociales	67
2.4. Las prácticas perniciosas o corrompidas	69
2.5. Prácticas, técnicas e instituciones	78
a) Las habilidades técnicas	79

b) Las instituciones	83
c) Los proyectos	85
2.6. Las prácticas productivas y las empresas modernas	89
2.7. Las prácticas, su relevancia en la educación y el desarrollo de los agentes racionales independientes	93
2.8. ¿Es la educación una práctica?	98
3. EL VALOR PEDAGÓGICO DE LA VIRTUD	107
4. LA POSIBILIDAD DE UN DIÁLOGO RACIONAL A PARTIR DE UNA COMUNIDAD ILUSTRADA	111

CAPÍTULO III EL MODELO RACIONAL ADECUADO PARA LA TAREA EDUCATIVA

1. TRADICIONES EDUCATIVAS DE LA MODERNIDAD	137
1.1. El formalismo educativo	139
a) El contractualismo y las determinaciones sociales de la educa- ción	139
b) El modelo cognitivista y el constructivismo educativo	148
c) Filosofía analítica de la educación	174
1.2. La concepción educativa de Hume	178
1.3. Contra el utilitarismo	185
1.4. Concepción de la moralidad como esencialmente ateórica o pre- teórica	198
2. EL ENFOQUE POST-MODERNO: LA TRADICIÓN DE NIETZSCHE	204
3. CONSIDERACIÓN CLÁSICA DE LA EDUCACIÓN: ARISTÓTELES Y SANTO TO- MÁS	217
3.1. Unidad entre aspectos técnicos y virtudes	226
a) Reglas y virtudes	226
b) Reglas que no admiten excepción	229
c) Virtudes complementan habilidades	235
d) Educación y virtud de la prudencia	238
3.2. El orden de las pasiones en la educación clásica	242
3.3. En busca de un modelo de discusión racional frente al predominio de la elección	248

CAPÍTULO IV IMPLICACIONES EDUCATIVAS DEL PENSAMIENTO DE MACINTYRE

1. EL <i>TELOS</i> DE LA EDUCACIÓN. EDUCACIÓN Y FLORECIMIENTO HUMANO	256
1.1. Educación y concepción del bien	256
1.2. Bienes que persigue la educación	261
1.3. El reconocimiento del mal	267
1.4. Dependencia y educación	272

2. LA EDUCACIÓN «SENTIMENTAL» ESTÁ LIGADA AL PROPIO DESARROLLO DE LA RACIONALIDAD	276
2.1. Transformación de los deseos	283
2.2. La educación temprana	286
2.3. Condiciones para que una práctica pueda resultar transformadora de los deseos	291
2.4. Normas y transformación de los deseos	293
a) El conocimiento de la ley natural	296
b) Función educativa de la ley natural	298
2.5. La virtud, instrumento de transformación de los deseos	301
3. POSIBILIDADES EDUCATIVAS DE LAS PRÁCTICAS MACINTYREANAS	309
3.1. Autoridad y educación	311
3.2. Los textos canónicos	315
3.3. Falibilismo y educación	321
3.4. Conflicto y educación	324
3.5. El papel de los juegos y los deportes	327
4. LA NARRATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN	331
4.1. Unidad de la vida humana	336
4.2. Unidad narrativa	339
4.3. Posibilidades de la visión narrativa en la educación	340
a) Los grandes libros	344
b) Lenguaje y contexto narrativo.....	350
c) Los personajes macintyreanos	354
d) Historia e historias	357
4.4. El problema de la verdad	361
CONCLUSIONES	367
BIBLIOGRAFÍA	387
Bibliografía de Alasdair MacIntyre	387
Bibliografía general	453

BIBLIOGRAFÍA DE LA TESIS

- ABBÀ, Giuseppe, *Felicità, vita buona e virtù: saggio di filosofia morale*, LAS, Roma 1989, 298 pp.; *Felicidad, Vida Buena y Virtud*, Ediciones Internacionales Universitarias, Madrid 1992, 312 pp.
- «Una filosofía morale per l'educazione alla vita buona» *Salesianum*, 53 (1991), pp. 273-314.
- ALONSO OLEA, M., *Alienación. Historia de una Palabra*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid 1974, 296 pp.
- ALTAREJOS, Francisco et al., *Filosofía de la Educación Hoy*, Dykinson, Madrid 1991-1998, 3 vols.
- ANSCOMBE, E.G.M., «Modern Moral Philosophy», *Philosophy*, 33 (1958), 1-19. Reproducido en *The Collected Papers of G.E.M. Anscombe. III: Ethics, Religion and Politics*, Basil Blackwell, Oxford, 1981, pp. 26-42.
- AQUINO, Santo Tomás de, *Summa Contra Gentiles*, BAC; Madrid 1968, 2 vols.
- *Summa Theologiae*, BAC; Madrid, 1961, 3ª ed., 5 vols.
- *In Decem Libros Ethicorum Aristotelis ad Nicomachum Expositio*. Traducción española: *Comentario a la ética a nicómaco de aristóteles*, EUNSA, Pamplona 2000, 484 pp.
- *In Libros Politicorum Expositio*, Marietti, Taurini 1951, 449 pp.
- ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid 1985, 384 pp.
- *Política*, Gredos, Madrid 1995, 490 pp.
- ARTIGAS MAYAYO, Mariano, *Filosofía de la ciencia experimental: la objetividad y la verdad en las ciencias*, 2ª ed., EUNSA, Pamplona 1992, 470 pp.
- *La mente del universo*, EUNSA, Pamplona 1999, 472 pp.
- BAIER, A. C., «MacIntyre on Hume» *MacIntyre Symposium Philosophy and Phenomenological Research*, 51 (1991), pp. 159-163.
- BEADLE, Ron y MOORE, Geoff, «MacIntyre on Virtue and Organization», *Organization Studies* 27(3) (2006), pp. 323-340.
- BECK, Clive, «Community in Ethics and Education», *Philosophy of Education: Proceedings*, 41 (1985), pp. 285-294.
- BECK, Clive M., CRITTENDEN, Brian S. & SULLIVAN, Edmund V. (eds.), *Moral Education: Interdisciplinary Approaches*, University of Toronto Press, Toronto 1971, 402 pp.
- BENEDICT-GILL, Diane, «Moral Objectivity», *Philosophy of Education: Proceedings*, 60 (1984), pp. 219-224.

- BENNETT, Christine I., *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*, 6ª ed., Pearson Allyn and Bacon, Boston, MA 2007, 466 pp.
- BERNAL MARTÍNEZ DE SORIA, Aurora, *Educación del carácter / educación moral: Propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau*, EUNSA, Pamplona 1998, 400 pp.
- BERNSTEIN, R. J., «John Dewey», en *The Encyclopedia of Philosophy*, Paul EDWARDS (ed.) MacMillan, New York, 1967, vol. 1, pp. 383-4.
- «Nietzsche or Aristotle? Reflections on Alasdair MacIntyre After Virtue», *Soundings* 67 (1984), pp. 6-29.
- BETTELHEIM, Bruno, *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*, Alfred A. Knopf, New York 1976, 328 pp.
- BLOOM, Alan, *El cierre de la mente moderna*, Plaza & Janés, Barcelona 1989, 395 pp.
- BLOOM, HAROLD, *El canon occidental: la escuela y los libros de todas las épocas*, Anagrama, Barcelona 1997, 585 pp.
- BRADLEY, Francis Herbert, *Ethical Studies*, Clarendon Press, Oxford – Oxford University Press, New York 1962, 344 pp.
- BRENAN, S. y NOGGLE, R. «John Rawls Children» en *The Philosopher's Child: Critical Perspectives in the Western Tradition*, Susan M. Turner y Gareth B. Matthews (eds.), University of Rochester Press, Rochester 1998, pp. 203-232.
- BRUNER, Jerome, *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge, Mass. 1986, 201 pp.
- CAMBI, Franco, *Manuale di filosofia dell'educazione*, GLF Editori, Laterza, Roma 2000, 226 pp.
- CARDEN, Stephen D., *Virtue Ethics: Dewey and MacIntyre*, Continuum, London-New York 2006, 147 pp.
- CARDONA PESCADOR, Carlos, *Metafísica de la opción intelectual*, Rialp, Madrid 1973, 296 pp.
- *Ética del quehacer educativo*, Rialp, Madrid 1990, 178 pp.
- CARR, David, *Educating the Virtues: An Essay on the Philosophical Psychology of Moral Development and Education*, Routledge, London & New York 1991, 294 pp.
- «Narrative and the Real World: An Argument for Continuity» *History and Theory*, 25 (1986), pp. 117-31.
- «The Uses of Literacy in Teacher Education», *British Journal of Educational Studies*, 45(1) (1997), pp. 53-68.
- «Rival Conceptions of Practice in Education and Teaching», *Journal of Philosophy of Education*, 37(2) (2003), pp. 253-266. También en *Education and Practice: Upholding the Integrity of Teaching and Learning*, Joseph Dunne y Pádraig Hogan (eds.), Blackwell, 2004.
- CHOI, Eun-Sook Hong, «Education as Initiation into Practices», PhD, Syracuse University 1991, 165 pp.
- COLLINS, Clinton, «Before Virtue: A Critique of the New Essentialism in Ethics and Education», *Philosophy of Education: Proceedings*, 40 (1984), pp. 209-218.
- CONLE, Carola, «Between Fact and Fiction: Dialogue within Encounters of Difference», *Educational Theory* 47(2) (1997), pp. 181-201.
- CONRAD, Thomas R., «After Virtue and Liberal Education», *Liberal Education*, 70 (2) (1984), pp. 159-65.

- COWLING, MAURICE, «Alasdair MacIntyre Religion and the University», *The New Criterion*, 12 (1994), pp. 32-42.
- CRITTENDEN, Paul, «Justice, Care and Other Virtues: A critique of Kohlberg's Theory of Moral Development», en Carr, David (ed.), *Virtue Ethics and Moral Education*, Routledge, Florence, KY, USA 1999, pp. 173-187.
- CUNNINGHAM, Robert L. (ed.), *Situationism and the New Morality*, Appleton-Century-Crofts, New York 1970, 281 pp.
- D'AVENIA, M., «Presentazione» a la edición italiana de *Animali razionali dipendenti: Perché gli uomini hanno bisogno delle virtù*, Vita e pensiero, Milano 2001, pp. vii-xix.
- DAMON, WILLIAM (ed.), *Bringing in a New Era in Character Education*, Hoover Institution Press, Stanford, Calif. 2002, 194 pp.
- DEWEY, John, *The School and Society*, The University of Chicago Press, Chicago, 1915, 164 pp.
- *Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology*, Holt, New York 1922, 336 pp.
- DEWHURST, David y LAMB, Stephen, «Educational Stories: Engaging Teachers in Educational Theory», *Educational Philosophy and Theory*, 37(6) (2005), pp. 907-917.
- DOPPELT, Gerald, «Modernity and Conflict», *Analyse und Kritik*, 7(2) (1985), pp. 206-233.
- DUNNE, Joseph & HOGAN, Pádraig (eds.), *Education and Practice: Upholding the Integrity of Teaching and Learning*, Blackwell, Oxford – Malden, MA 2004, xxiii +198 pp.
- DUNNE, Joseph, *Back to the Rough Ground: Practical Judgment and the Lure of Technique*, University of Notre Dame Press, Notre Dame, Indiana 1997, 492 pp., contiene un prólogo de Alasdair MacIntyre [Publicado en 1993, sin el prólogo de MacIntyre, como *Back to the Rough Ground: "Phronesis" and "Techné" in Modern Philosophy and in Aristotle*, University of Notre Dame Press, Notre Dame, Indiana, 492 pp.]
- «What's the Good of Education» en *Partnership and the Benefits of Learning*, Pádraig HOGAN (ed.), Educational Studies Association of Ireland 1995, pp. 61-82.
- DUPUIS, Adrian. M. & NORDBERG, Robert B., *Philosophy and Education: A Total View*, Bruce Publishing Company, Milwaukee (WI) 1964, 334 pp.
- DYKSTRA, Craig, «Reconceiving Practice in Theological Enquiry and Education» en *Virtues and Practices in the Christian Tradition: Christian Ethics after MacIntyre*, Nancey MURPHY, Brad J. KALLENBERG, y Mark THIESSEN NATION (eds.), Trinity Press International 1997, pp. 161-184.
- ELLETT, Frederick S. y ERICSON, David P., «In Defense of Public Reason: On the Nature of Historical Rationality», *Educational Theory*, 47(2) (1997), pp. 133-161.
- ERBEN, Michael, «Ethics, Education, Narrative Communication and Biography», *Educational Studies*, 26(3) (2000), pp. 379-390.
- ESPINOSA, Tulio A., *Alasdair MacIntyre: ética contextualizada*, Universidad Monteávila, Caracas 2000, p. 310 pp.
- FAGGIN, Giuseppe, «El pensamiento griego», en *Historia de la Filosofía*, vol. I., FABRO, C. (ed.), Rialp, Madrid 1965, 633 pp.

- FEEZELL, Randolph, «Sport, Character and Virtue», *Philosophy Today*, 33 (1989), pp. 204-220.
- FEINBERG, Walter, «The Public Responsibility of Public Education», *Journal of Philosophy of Education*, 25 (1991), pp. 17-23.
- FINNIS, John, *Absolutos morales: tradición, revisión y verdad*, EIUNSA, Barcelona 1991, 94 pp.
- FRASER, Nancy, *Unruly Practices: Power, Discourse, and Gender in Contemporary Social Theory*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1989, 201 pp.
- FRAZER, Elizabeth y LACEY, Nicola, «MacIntyre, Feminism and the Concept of Practice» en *After MacIntyre: Critical Perspectives on the Work of Alasdair MacIntyre*, John HORTON y Susan MENDUS (eds.), Polity Press, Cambridge y Oxford 1994, pp. 265-82.
- FULLAT, Octavi, «Pedagogías marxistas», en *Filosofía de la Educación Hoy*, ALTA-REJOS et. al., Dykinson, Madrid 1991, Vol. 1, pp. 295-312.
- GALLIE, Walter Bryce, *Philosophy and the Historical Understanding*, Chatto and Windus, London 1964, 236 pp.
- GARCÍA CARRASCO, Gregorio M., *La Conducta Intencional; Acotaciones al Pos-tulado Piagetiano de la Inteligencia como Adaptación*, Pontificio Ateneo della Santa Croce, Roma 1993, 264 pp.
- GARCÍA HOZ, Víctor, *Principios de pedagogía sistemática*, 7ª ed., Rialp, Madrid 1974, 558 pp.
- *La educación y sus máscaras: entre el pragmatismo y la revolución*, Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, Madrid 1980, 79 pp.
- *Introducción general a una pedagogía de la persona*, Rialp, Madrid 1993, 328 pp.
- GARCÍA MADARIAGA, Manuel, *La Crítica al Concepto Liberal de Justicia en la Filosofía de Alasdair MacIntyre*, Universidad Complutense, Madrid 2005, 853 pp.
- GILLIGAN, Carol, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Harvard University Press, Cambridge, Mass. 1982, 184 pp.
- GOLMOHAMAD, Muna, «World Citizenship, Identity and the Notion of an Integrated Self», *Studies in Philosophy and Education*, 23(2/3) (2004), pp. 131-148.
- GOMÁ LANZÓN, Javier, *Imitación y experiencia*, Pre-textos, Valencia 2003, 414 pp.
- GORDON, David & GAD, Alexander, «The Education of Story Lovers: Do Computers Undermine Narrative Sensibility?», *Curriculum Inquiry*, 35(2) (2005), pp. 133-160.
- GRAMSCI, Antonio, *Opere di Antonio Gramsci. I, Lettere dal carcere*, 10ª ed., Einaudi, Torino 1955, 260 pp.
- GREENE, Maxine, *The Dialectic of Freedom*, Teachers College Press, New York 1988, 152 pp.
- GRIFFIN, Robert S. and NASH, Robert J., «Individualism, Community and Education», *Educational Theory* (Inv. 1990), pp. 1-18.
- GRISEZ, Germain, «Moral Absolutes: A Critique of the View of Joseph Fuchs, S.J.», *Anthropos* (2) 1985, pp. 155-201. (publicada a partir de 1987 con el título *Anthropotes*).
- GROSCH, Paul, «Paideia: Philosophy Educating Humanity Through Spirituality», *International Journal of Children's Spirituality*, 5(2) (2000), pp. 229-238.

- GRZADZIEL, Dariusz, «Il movimento dell'educazione del carattere negli stati uniti d'America: analisi critica dei fondamenti teorici e degli sviluppi attuali del movimento alla luce della filosofia morale di Alasdair MacIntyre», Tesis doctoral. Università Pontificia Salesiana, Facoltà di Scienze dell'Educazione, Roma 2001, 327 pp.
- GUTMANN, Amy, *Democratic Education*, Princeton University Press, Ewing, NJ 1987, 348 pp.
- HALDANE, John, «Metaphysics in the Philosophy of Education», *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition* (Volume 1), *Philosophy and Education*, P. HIRST (ed.), Routledge, Florence, KY, USA 1998, pp. 103-119.
- HALLIDAY, John, «Researching Values in Education», *British Educational Research Journal*, 28 (1) (2002), pp. 49-62.
- HAUERWAS, Stanley, «The Virtues of Alasdair MacIntyre», *First Things*, 176 (2007), pp. 35-40.
- HAUERWAS, Stanley y WADELL, Paul, Recensión de *After Virtue, The Thomist*, 46 (1982), pp. 313-22.
- HIGGINS, Christopher, «MacIntyre's Moral Theory and the Possibility of an Aretaic Ethics of Teaching», *Journal of Philosophy of Education*, 37(2) (2003), pp. 279-292.
- HIRST, Paul Heywood & PETERS, Richard Stanley, *The Logic of Education*, Routledge & K. Paul, London 1970, 147 pp.
- HOFSTETTER, Rita & SCHNEUWLY, Bernard (eds.), *Passion, Fusion, Tension: New Education and Educational Sciences: End 19th-Middle 20th Century*, Peter Lang, Bern 2006, 397 pp.
- HOGAN, Pádraig (ed.), *Partnership and the Benefits of Learning: a symposium on philosophical issues in educational policy* (ed.), Educational Studies Association of Ireland IV, Kildare 1995, 167 pp.
- «Educational Stories: Engaging Teachers in Educational Theory», *Educational Philosophy and Theory*, 37(6) (2005), pp. 207-223. También en *Education and Practice: Upholding the Integrity of Teaching and Learning*, Joseph DUNNE y Pádraig HOGAN (eds.), Blackwell (2004).
- HOGAN, Pádraig, «Philosophy as Arraignment», *Journal of Philosophy of Education*, 27 (1993), pp. 267-74.
- «Virtue, Vice and Vacancy in Educational Policy and Practice», *British Journal of Educational Studies*, 48(4) (Dic. 2000), pp. 371-390.
- HOLMES, Mark, «The Revival of School Administration: Alasdair MacIntyre in the Aftermath of the Common School», *Canadian Journal of Education*, 17 (1992), pp. 422-36.
- HOVRE, Franz de, *Ensayo de filosofía pedagógica*, Fax, Madrid 1952, 391 pp.
- HUNT JR., Jasper S., «Ethics and Experimental Education as Professional Practice», *Journal of Experimental Education*, 14(2) (1991), p. 14.
- IBAÑEZ-MARTIN, José Antonio, *Hacia una formación humanística*, Herder, Barcelona 1984, 4ª ed., 160 pp.
- INCIARTE, Fernando, & LLANO, Alejandro, *Metafísica tras el final de la Metafísica*, Cristiandad, Madrid 2007, 381 pp.
- JAEGER, Werner, *Paideia: Los ideales de la cultura griega*, 2ª ed., Fondo de Cultura Económica, México 1962, 1154 pp.

- JIMÉNEZ ABAD, Andrés, «La “filosofía positiva” de Augusto Comte como doctrina de la educación», en Javier LASPALAS (ed.) *Historia y teoría de la educación: estudios en honor del profesor Emilio Redondo García*, EUNSA, Pamplona 1999, pp. 221-246.
- JONES, Gregory, «Alasdair MacIntyre on Narrative, Community and the Moral Life», *Modern Theology* (Oct. 1987), pp. 53-69.
- KNELLER, George Frederick, *Movements of Thought in Modern Education*, Wiley & Sons, New York 1984, 279 pp.
- KNIGHT, Kelvin, *Aristotelian Philosophy: Ethics and Politics from Aristotle to MacIntyre*, Polity, Cambridge 2007, VII + 244 pp.
- (ed.) *The MacIntyre Reader*, University of Notre Dame Press; Notre Dame, 1998, ix + 300 pp.
- KOHLBERG, Lawrence, *Essays on Moral Development*, Harper & Row, San Francisco 1981, 3 vols.
- LAPSLEY, Daniel K. & POWER, F. Clark (eds.), *Character Psychology and Character Education*, University of Notre Dame Press, Notre Dame, Ind. 2005, 352 pp.
- LLANO, Alejandro, *La vida lograda*, Ariel, Barcelona 2002, 203 pp.
- *Humanismo cívico*, Ariel, Barcelona 1999, 224 pp.
- LORD, Carnes, *Education and Culture in the Political Thought of Aristotle*, Cornell University, Ithaca 1982, 226 pp.
- LORENZO, David, «A. MacIntyre: Una alternativa al individualismo», Tesis doctoral, Universidad Internacional de Cataluña, Barcelona, 2005, 336 pp.
- MACINTYRE, Alasdair
- *Marxism: An Interpretation*, SCM Press; London, 1953, 126 pp.
- 2ª edición revisada: *Marxism and Christianity*, Schocken Books; New York – Duckworth, London 1968, ix + 143 pp.
- Notre Dame University Press, Notre Dame 1984.
- Reimpreso en 1995 con una nueva introducción del autor.
- «Nature and Destiny of Man: On Getting the Question Clear», *Modern Churchman*, 45 (1955), pp. 171-6.
- «The Logical Status of Religious Belief», en Stephen TOULMIN, Ronald W. HEPBURN y Alasdair MACINTYRE, *Metaphysical Beliefs: Three Essays*, R. G. SMITH (ed.), SCM Press, London 1957, pp. 157-201. 2ª edición: SCM Press; London – Schocken Books, New York 1970, con un nuevo «Preface», pp. vii-xii.
- *The Unconscious: A Conceptual Analysis*, Routledge and Kegan Paul, London – Humanities Press, New York 1958, ix + 100 pp. Thoemmes Press 1997. Traducido al castellano: *El Concepto de Inconciente*, Amorrortu Editores, Buenos Aires 1982, vii + 127 pp.
- *Difficulties in Christian Belief*, SCM Press, London – Philosophical Library, New York 1959, 126 pp. Reimpr. en 1960.
- «Purpose and Intelligent Action», *Proceedings of the Aristotelian Society*, suppl. vol. 34 (1960), pp. 79-96.
- «Against Utilitarianism», en *Aims in Education: The Philosophic Approach*, T. H. B. HOLLINS (ed.), Manchester University Press, Manchester 1964, pp. 1-23.
- *A Short History of Ethics*, Macmillan, New York 1966, viii + 280 pp. Routledge and Kegan Paul, London 1967, viii + 280 pp. (2ª edición: *A Short History of*

- Ethics: A History of Moral Philosophy from the Homeric Age to the Twentieth Century*, Routledge 1997. University of Notre Dame Press 1998). Reimpr.: 1968, 1974, 1976, 1980, 1984, 1987, 1989, 1991, 1993, 1995 (2 veces). Traducido al Castellano por Roberto Juan WALTON: *Historia de la ética*, Paidós, Barcelona 1971. Segunda edición, con un prefacio nuevo del autor: University of Notre Dame Press, Indiana – Routledge, London 1998.
- «The Antecedents of Action», en *British Analytic Philosophy*, Bernard WILLIAMS y Alan MONTEFIORÉ (eds.), Routledge and Kegan Paul, London – Humanities Press, New York 1966, pp. 205-25.
 - «Sociology and the Novel», *Times Literary Supplement* (27-Jul. 1967), pp. 657-8.
 - Voces en *Encyclopaedia of Philosophy*, Paul EDWARDS (ed.), Macmillan, New York 1967: «Being», vol. 1, pp. 273-7; «Brunner, Emil», vol. 1, pp. 403-5; «Egoism and Altruism», vol. 2, pp. 462-6; «Essence and Existence», vol. 3, pp. 59-61; «Existentialism», vol. 3, pp. 147-54; «Freud, Sigmund», vol. 3, pp. 249-53; «Jung, Carl Gustav», vol. 4, pp. 294-6; «Kierkegaard, Soren Aabye», vol. 4, pp. 336-40; «Myth», vol. 5, pp. 434-7; «Ontology», vol. 5, pp. 542-3; «Pantheism», vol. 6, pp. 31-5; and «Spinoza, Benedict (Baruch)», vol. 7, pp. 530-41.
 - CON Paul RICOEUR: *The Religious Significance of Atheism* (Bampton Lectures in America delivered at Columbia University, 1966), Columbia University Press, New York y London 1969. MacIntyre escribe con Paul Ricoeur el *Preface* (1-Dic.-1968) y en solitario el capítulo: *The Debate about God: Victorian Relevance and Contemporary Irrelevance*, pp. 1-55.
 - (Recensión) «On the Relevance of the Philosophy of the Social Sciences»: recensión de *Readings in the Philosophy of the Social Sciences*, May BRODBECK (ed.), *British Journal of Sociology*, 20(2) (Jun.-1969), pp. 223-226.
 - *Marcuse*, Collins-Fontana, London 1970, 95 pp. También editado con modificaciones y un índice añadido, en *Herbert Marcuse: An Exposition and a Polemic*, Modern masters, Viking Press, New York 1970, 114 pp.
 - El cap. VIII había sido editado ya como «On Marcuse», *New York Review of Books* (23-Oct.-1969), pp. 37-8
 - *Against the Self-Images of the Age: Essays on Ideology and Philosophy*, Duckworth, London – Schocken Books, New York 1971, x + 284 pp. University of Notre Dame Press, Notre Dame 1978. 2ª edición, 1983.
 - «Hegel on Faces and Skulls», en *Hegel: A Collection of Critical Essays*, Alasdair MACINTYRE (ed.), Anchor Books, Modern studies in philosophy, Doubleday, Garden City, New York 1972. University of Notre Dame Press, Notre Dame 1976, pp. 219-36.
 - «Ideology, Social Science, and Revolution», *Comparative Politics*, 5 (Abr.-1973), pp. 321-42.
 - (Recensión) «Interpretation of the Bible»: recensión de *The Eclipse of Biblical Narrative*, de Hans W. FREI, *Yale Review*, 65(2) (1976), pp. 251-5.
 - «Epistemological Crises, Dramatic Narrative, and the Philosophy of Science», *The Monist*, 60(4) (1977), pp. 453-72.
 - «Can Medicine Dispense with a Theological Perspective on Human Nature?» en *Knowledge, Value and Belief, The Foundations of Ethics and Its Relationship to the Science II*, H. Tristram ENGELHARDT, Jr. & Daniel CALLAHAN (eds.), Hastings Center, Hastings-on-Hudson, N.Y. 1977, pp. 25-43.

- «Patients as Agents», en *Philosophical Medical Ethics: Its Nature and Significance*, «Philosophy and Medicine III», Stuart F. SPICKER y H. Tristram ENGELHARDT, JR. (eds.), Reidel, Dordrecht y Boston 1977, pp. 197-212.
- «How to Identify Ethical Principles», en *The Belmont Report. Ethical Principles and Guidelines for the Protection of Human Subjects of Research I*, DHEW pub. n.º (OS) 78-0013, Washington 1978, 41 pp.
- «Corporate Modernity and Moral Judgement: Are they Mutually Exclusive?», en *Ethics and Problems of the 21st Century*, Kenneth E. GOODPASTER y Kenneth M. SAYRE (eds.), Notre Dame University Press, Notre Dame y London 1979, pp. 122-35.
- «Regulation; A Substitute for Morality», *Hastings Center Report*, 10(1) (Feb. 1980), pp. 31-3.
- *After Virtue: A Study in Moral Theory*, Duckworth; London – University of Notre Dame Press; Notre Dame 1981, ix + 252 pp. 2ª edición (corregida), con un epílogo, University of Notre Dame Press, Notre Dame 1984; Duckworth; London 1985, xi + 286 pp. Traducido al castellano por Amelia VALCÁRCCEL: *Tras la virtud*, Crítica, Barcelona 1987.
- (Recensión) «Critics' Christmas Choices»: recensión de *Early Auden* de Edward MENDELSON, *The Birds of the Air* de Alice Thomas ELLIS, y *A Community of Character* de Stanley HAUERWAS, *Commonweal* (4-diciembre-1981), p. 691.
- «How Moral Agents Became Ghosts: or Why the History of Ethics Diverged from that of the Philosophy of Mind», *Synthèse*, 53 (1982), pp. 295-312.
- «Intelligibility, Goods, and Rules», *The Journal of Philosophy*, 79(11) (Nov. 1982), pp. 663-5.
- «Moral Rationality, Tradition, and Aristotle: A Reply to Onora O'Neill, Raimond Gaita and Stephen R. L. Clark», *Inquiry*, 26 (1983), pp. 447-66.
- «Is Patriotism a Virtue?» (The Lindley Lecture, 1984), Department of Philosophy, University of Kansas, Lawrence 1984, 20 pp. Traducido al castellano por Enrique LÓPEZ CASTELLÓN: «¿Es el patriotismo una virtud?», en *Cuaderno Gris II* (1994), pp. 38-46.
- «The Intelligibility of Action», en *Rationality, Relativism and the Human Sciences*, Joseph MARGOLIS, M. KRAUSZ y R. M. BURIAN (eds.), Martinus Nijhoff, Dordrecht 1986, pp. 63-80.
- «The Idea of an Educated Public», en G. Haydon (ed.) *Education and Values*, Institute of Education, London 1987, pp. 15-36.
- «Can One be Unintelligible to Oneself?», en *Philosophy in its Variety: Essays in Memory of François Bordet*, Christopher MCKNIGHT y Marcel STCHEDROFF (eds.), Queen's University of Belfast, Belfast 1987, pp. 23-37.
- *Whose Justice? Which Rationality?*, Duckworth, London University of Notre Dame Press, Notre Dame 1988, xi + 410 pp. Traducido al castellano: *Justicia y racionalidad* por Alejo J. SISON, Ediciones Internacionales Universitarias, Barcelona 1994, 387 pp.
- *Three Rival Versions of Moral Enquiry: Encyclopaedia, Genealogy, Tradition*, Duckworth, London – University of Notre Dame Press, Notre Dame 1990, x + 241 pp. Traducido al castellano por Rogelio ROVIRA: *Tres Versiones Rivalentes de la Ética (Enciclopedia, Genealogía y Tradición)*, Rialp, Madrid 1992, 294 pp.

- «The Privatization of Good. An Inaugural Lecture», *Review of Politics*, 52 (Ver. 1990), pp. 344-61. Traducido al castellano por Juan Fernando Segovia: *La privatización del bien*, en C. I. MASSINI CORREAS (comp.): *El iusnaturalismo actual*, Abeledo-Perrot, Buenos Aires 1996, pp. 215-236.
- «Narrative Ethics, Virtue Ethics and Natural Law: Decline and Fall of the “Plain Person”», Sep. 1990, 20 pp.
- «The Return to Virtue Ethics», en *The Twenty-Fifth Anniversary of Vatican II: A Look Back and a Look Ahead*, Russell E. SMITH (ed.), The Pope John Centre, Braintree, Maryland 1990, pp. 239-49.
- (Entrevista) «Después de Tras la Virtud»: entrevista con Ricardo YEPES STORK, traducida por José Luis DEL BARCO, *Atlántida*, 1(4) (1990), pp. 87-95.
- «How to Seem Virtuous without Actually Being So», Occasional Paper Series n°1 of the Centre for the Study of Cultural Values, Lancaster University, Lancaster 1991, 20 pp.
- (Entrevista) «Nietzsche o Aristotele?»: entrevista con Giovanna BORRADORI, en *Conversazioni Americane*, G. BORRADORI (ed.), Editori Laterza, Roma-Bari 1991, pp. 169-87. Traducida al inglés: «Nietzsche or Aristotle?», en *The American Philosopher: Conversations with Quine, Davidson, Putnam, Nozick, Danto, Rorty, Cavell, MacIntyre, and Kuhn by Giovanna Borradori*, University of Chicago Press 1994. Cap. 8. pp. 137-152.
- «Plain Persons and Moral Philosophy: Rules, Virtues and Goods», *American Catholic Philosophical Quarterly*, 66 (1992), pp. 3-20. Traducido al castellano, por Carmen CORRAL y Begoña ROMÁN: «Persona Corriente y Filosofía Moral: Reglas, Virtudes y Bienes», *Convivium*, 2ª serie, 5 (1993), pp. 63-80. También incluido en *Crisis de valores modernidad y tradición: una reflexión ética sobre la sociedad contemporánea*, Margarita MAURI, Joan Carles ELVIRA et al. (eds.), Editorial Europea Universitaria, Barcelona 1997, pp. 143-164.
- «Are Philosophical Problems Insoluble?: The Relevance of System and History», en *Philosophical Imagination and Cultural Memory: Appropriating Historical Traditions*, Patricia COOK (ed.), Duke University Press, Durham, NC y London 1993, pp. 65-82.
- «Laws, Goods, and Virtues: Medieval Resources for Modern Conflicts», The 1994 Agnes Cuming Lectures in Philosophy delivered at University College, Dublin, on March 1, 2, and 3, 1994, 79 pp.
- «Truthfulness, Lies and Moral Philosophers: What Can We Learn from Kant and Mill», en *The Tanner Lectures on Human Values*, Vol. 16, Peterson, GRETHE B. (ed.), Univ. of Utah Press, Salt Lake City 1995, pp. 307-61.
- «Introduction 1953, 1968, 1995: Three Perspectives», en *Marxism and Christianity*, segunda edición, Duckworth, London 1995, pp. v-xxxii.
- «Natural Law as Subversive: The Case of Aquinas», *Journal of Medieval and Early Modern Studies*, 26(1) (Inv. 1996), pp. 61-83.
- (Entrevista) con Dmitri NIKULIN en 1995. Publicada en Ruso, *Voprosy Filosofii*, H1 (1996), pp. 91-100. Traducida al alemán por Wolf-Dietrich JUNGHANN, «Wahre Selbsterkenntnis durch Verstehen unserer selbst aus der Perspektive anderer», *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 44 (1996), pp. 671-83.
- «Politics, Philosophy and the Common Good»; publicado en italiano: «Politica, Filosofia e Bene Comune», *Studi Perugini*, 3 (Jun 1997), pp. 9-29. Repro-

- ducido y traducido al inglés en *The MacIntyre Reader*, Kelvin KNIGHT (ed.), University of Notre Dame Press, Notre Dame 1998, pp. 235-252.
- (Recensión) de *Critical Theory*, de David COUZENS HOY y Thomas MCCARTHY (Blackwell, Cambridge, Massachusetts y London, England 1994), *Philosophy and Phenomenological Research*, 57(2) (Jun. 1997), pp. 485-487.
 - (Recensión) de *The Morals of Modernity* y de *The Romantic Legacy*, de Charles LARMORE, *Journal of Philosophy*, 94(9) (Sep. 1997), pp. 485-90.
 - (Prólogo) a *Back to the Rough Ground: Practical Judgment and the Lure of Technique*, de Joseph DUNNE, University of Notre Dame Press, Notre Dame, Indiana 1997, pp. xiii-xiv.
 - Prefacio a la segunda edición de *A Short History of Ethics: A History of Moral Philosophy from the Homeric Age to the Twentieth Century*, Routledge 1997. University of Notre Dame Press 1998, pp. vii-xix.
 - «Aquinas's Critique of Education: Against His Own Age, Against Ours», en *Philosophers on Education: New Historical Perspectives*, Amélie OKSENBERG RORTY (ed.), Routledge, London y New York 1998, pp. 95-108.
 - «What has Christianity to say to the moral philosopher?», John Coffin Memorial Lecture delivered at the University of London, 21 May. 1998. 26 pp.
 - (Recensión) «What Can Moral Philosophers Learn from the Study of the Brain?», *Philosophy and Phenomenological Research*, 58(4) (Dic. 1998), pp. 865-9.
 - *Dependent Rational Animals: Why Human Beings Need the Virtues*, Open Court, Chicago y La Salle, Illinois 1999, 166 pp. Traducción española por Beatriz MARTÍNEZ DE MURGUÍA: *Animales racionales y dependientes: Por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*, Paidós, Barcelona 2001, 204 pp.
 - «Toleration and the Goods of Conflict», en *The Politics of Toleration in Modern Life*, Susan MENDUS (ed.), Duke University Press, Durham, NC 1999. pp. 133-155.
 - «John Case: An Example of Aristotelianism's Self-Subversion?», en *Recovering Nature: Essays in Natural Philosophy, Ethics, and Metaphysics in Honor of Ralph McInerny*, de John P. O'CALLAGHAN y Thomas S. HIBBS (eds.), University of Notre Dame Press, Notre Dame, Indiana 1999, pp. 71-82.
 - «The Recovery of Moral Agency? The Dudleian Lecture», *Harvard Divinity Bulletin* (16-Abr. 1999), pp. 111-136.
 - «Social Structures and Their Threads to Moral Agency», *Philosophy: The Journal of the Royal Institute of Philosophy*, 74(289) (Jul. 1999), pp. 311-329.
 - «Catholic Universities: Dangers, Hopes, Choices», en *Higher Learning and Catholic Traditions*, Robert E. SULLIVAN (ed.), University of Notre Dame Press, Notre Dame 2001, pp. 1-21.
 - (Entrevista) «Alasdair MacIntyre on Education in Dialogue with Joseph Dunne», *Journal of Philosophy of Education*, 36(1) (2002), pp. 1-19. También en *Education and Practice: Upholding the Integrity of Teaching and Learning*, Joseph DUNNE y Pádraig HOGAN (eds.), Blackwell, Oxford – Malden, MA 2004, xxiii + 198 pp.
 - «Truth as a Good: A Reflection on *Fides et Ratio*», en *Thomas Aquinas Approaches to Truth: The Aquinas Lecture at Maynooth. 1996-2001*, James McEVOY y Michael DUNNE (eds.), Four Court Press, Dublin 2002, pp. 141-157.

- «Divine goodness, human goods, and *the* human good: how are they related? Some Aristotelian, Platonic and theistic answers» (*pro manuscripto*), Abr. 2002. 26 pp.
- (Recensión) «Virtues in Foot and Geach»: recensión de *Truth and Hope*, de Peter T. GEACH, y de *Natural Goodness*, de Philippa FOOT, *The Philosophical Quarterly*, 52(209) (Oct. 2002), pp. 621-31.
- Prefacio a la edición revisada de *The Unconscious: A Conceptual Analysis*, Routledge, New York 2004, pp. 1-38.
- *The Tasks of Philosophy: Volume 1: Selected Essays*, Cambridge University Press 2006, 230 pp.
- *Ethics and Politics: Volume 2: Selected Essays*, Cambridge University Press 2006, 239 pp.
- MACMILLAN, Charles, BARR, James & GARRISON, James W., *A Logical Theory of Teaching: Erotetics and Intentionality*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht 1988, 244 pp.
- MASON, Andrew, «MacIntyre on Modernity and How It Has Marginalized the Virtues», en *How Should One Live?*, R. CRISP (ed.), Oxford U. Press 1996, pp. 191-209.
- MCLAREN, Peter, *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, Longman, New York 1989, 258 pp.
- MCPECK, John E., *Critical Thinking and Education*, St. Martin's Press, New York 1981, 170 pp.
- MELENDO, Tomás y MILLÁN-PUELLES, Lourdes, *La pasión por la verdad : hacia una educación liberadora*, EUNSA, Pamplona 1997, 168 pp.
- MENDUS, Susan, «All the King's Horses and All the King's Men: Justifying Higher Education», *Journal of Philosophy of Education*, 26 (1992), pp. 173-82.
- MERCADO, Juan Andrés, *El sentimiento como racionalidad: La filosofía de la creencia en David Hume*, EUNSA, Pamplona 2002, 398 pp.
- MILLÁN PUELLES, Antonio, *La función social de los saberes liberales*, Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, Madrid 1941, 220 pp.
- *La formación de la personalidad humana*, 3ª ed., Rialp, Madrid 1979, 220 pp.
- *El interés por la verdad*, Rialp, Madrid, 1997.
- MILLER, David, «Virtues and Practices», *Analyse und Kritik*, 6 (1984), pp. 49-60.
- «Virtues, Practices and Justice», en *After MacIntyre: Critical Perspectives on the Work of Alasdair MacIntyre*, John HORTON y Susan MENDUS (eds.), Polity Press, Cambridge y Oxford 1994, pp. 245-64.
- MULHALL, Stephen y SWIFT, Adam, *Liberals and Communitarians*, Blackwell, Oxford (UK) – Cambridge (USA) 1992, 302 pp.
- NASH, Robert J., «The Revival of Virtue in Educational Thinking: A Post-Liberal Appraisal», *Educational Theory*, 38 (1988), pp. 27-39.
- NAVAL, Concepción, *Educación ciudadanos: la polémica liberal- comunitarista en educación*, EUNSA, Pamplona 1995, 456 pp.
- NEILL, A. S., *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*. Hart Pub. Co., New York, 1960, 392 pp.
- NEIMAN, Alven, «Wittgenstein, Liberal Education, Philosophy», *Studies in Philosophy and Education*, 14 (1995), pp. 201-15.
- NIETZSCHE, Friedrich, *On the Future of our Educational Institutions*, St. Augustine's Press, South Bend, Ind. 2004, ix, 182 pp.
- *El gay saber*, Espasa Calpe, Madrid 1986, 209 pp.

- NODDINGS, Nel, *Philosophy of Education*, Westview Press, Boulder Colorado-Oxford 1995, XIII + 226 pp.
- O'NEILL, John, *Ecology, Policy and Politics*, Routledge, London-N.Y. 1993, 227 pp.
- ORTEGA Y GASSET, José, «Meditaciones del Quijote», *Obras Completas Vol. I*. 1ª ed., Taurus Ediciones, Madrid 2004, 1020 pp.
- OWENS, L. R., «The Theological Ethics of Herbert McCabe, OP: A Review Essay», *Journal of Religious Ethics*, 33(3) (2005) pp. 571-592.
- PAUL, Richard et. al., *Critical Thinking as a Philosophical Movement: The Ripon College Draft Lectures in Philosophy*, Ripon College, Ripon, Wis. 1989, 146, pp.
- PERREAU-SAUSSINE, Émile, *Alasdair MacIntyre: Une biographie intellectuelle. Introduction aux critiques contemporaines du libéralisme*, Presses Universitaires de France, Paris 2005, 168 pp.
- PETERS, Richard Stanley, *Ethics and Education*, George Allen & Unwin, London 1966, 333 pp.
- PHILLIPS, D., «The Good, the Bad, and the Ugly: The Many Faces of Constructivism», *Educational Researcher*, 24 (1995) pp. 5-12.
- PIAGET, Jean, *Introduction à l'épistémologie génétique*, Presses Universitaires de France, Paris 1950, 3 vols.
- *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel 1936. Traducción española: *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, Aguilar, Madrid 1972, 314 pp.
- *La notion de justice chez l'enfant*, Publication del Bureau de l'Education, Genève 1930.
- *Le jugement moral chez l'enfant*, P.U.F., Paris 1932.
- *Le Structuralisme*, P.U.F., Paris 1968, 129 pp.
- PIEPER, Josef, *Hinführung zu Thomas von Aquin. Zwölf Vorlesungen*, Kösel-Verlag GMBH & Co., München 1986, 245 pp. Traducción española: *Introducción a Tomás de Aquino: Doce lecciones*, Rialp, Madrid 2005, 182 pp.
- PINCOFFS, Edmund, *Quandaries and Virtues: Against Reductivism in Ethics*, Kansas University Press, Kansas 1986, 186 pp.
- PLANCHARD, Emile, *La pedagogía contemporánea*, 6ª ed., Rialp, Madrid 1975, 570 pp.
- PLATÓN, *Apología de Sócrates*, Espasa-Calpe, Madrid 1989.
- *El Banquete*, Alianza, Madrid 1991.
- POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer: Cuestiones filosóficas de la educación*, EUNSA, Pamplona 2006, 228 pp.
- *Quién es el hombre. Un espíritu en el mundo*, Rialp, Madrid 1991, 258 pp.
- POPPER, Karl R., *Búsqueda sin término: una autobiografía intelectual*, Tecnos, Barcelona 1977, 287 pp.
- RAWLS, John, *A Theory of Justice*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, MA 1971, 607 pp.
- *Political Liberalism*, Columbia University Press, New York 1993, 401 pp.
- REED, Donald R.C., *Following Kohlberg: Liberalism and the Practice of Democratic Community*, University of Notre Dame Press, Notre Dame, Indiana 1997, 280 pp.
- RICOEUR, Paul, *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris 1990, 424 pp.
- RIORDAN, Cornelius H., *Equality and Achievement: An Introduction to the Sociology of Education*, Longman, New York 1997, 295 pp.

- ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Emilio o de la educación*, Edaf, Madrid 1985.
- RUIZ ARRIOLA, Claudia M., *Tradición, Universidad y Virtud. Filosofía de la educación superior en Alasdair MacIntyre*, EUNSA, Pamplona 2000, 326 pp.
- SALLS, Holly Shepard, *Character Education: Transforming Values into Virtue*, University Press of America, Lanham 2007, 153 pp.
- SCHEFFLER, Israel, *The Language of Education*, Thomas, Springfield, Ill. 1960, 113 pp.; traducido al castellano: *El lenguaje de la educación*, El Ateneo, Buenos Aires 1970, 131 pp.
- SCHEFFLER, Samuel, Recensión de *After Virtue*, *Philosophical Review*, 92 (1983), pp. 443-7.
- SICHEL, Betty A., *Moral education: Character, Community, and Ideals*, Temple University Press, Philadelphia 1988, 333 pp.
- SIEGEL, Harvey, *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*, Routledge – Methuen, New York 1988, 191 pp.
- SMITH, R. S., *Virtue Ethics and Moral Knowledge: Philosophy of Language after MacIntyre and Hauerwas*, Aldershot, Hants, England; Ashgate Pub., Burlington, VT 2003, 230 pp.
- STEINER, George, *Lecciones de los maestros*, Siruela, Madrid 2004, 192 pp.
- SUÁREZ SALGUERO, Francisco, «Claves para la formación ética desde la relación virtudes-valores según la teoría moral de Alasdair MacIntyre», tesis doctoral dirigida por Juana Manjón Ruiz, Universidad de Sevilla, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y pedagogía social 2001.
- TAYLOR, C., *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*, Harvard University Press, Cambridge, Mass. 1989; traducción española, *Fuentes del yo: La construcción de la identidad moderna*, Paidós, Barcelona 1996, 609 pp.
- TURNER, Susan M. & MATTHEWS, Gareth B. (eds.), *The Philosopher's Child: Critical Perspectives in the Western Tradition*, University of Rochester Press, Rochester 1998, 238 pp.
- VOKEY, Daniel James, «Reasons of the Heart: Moral Objectivity and Moral Education», University of Toronto, Canada, PhD 1997, 293 pp.
- «MacIntyre, Moral Value and Mahayana Buddhism: Embracing the Unthinkable in Moral Education», *Educational Theory*, 49(1) (1999) 1, pp. 99-106
- «Pursuing the Idea/I of an Educated Public: Philosophy's Contributions to Radical School Reform», *Journal of Philosophy of Education*, 37(2) (2003), pp. 267-278. También en *Education and Practice: Upholding the Integrity of Teaching and Learning*, Joseph DUNNE y Pádraig HOGAN (eds.), Blackwell (2004).
- VON GLASERSFELD, E., *Radical Constructivism: A Way of Learning*, Falmer, London 1996, 213 pp.
- VV.AA., «Character and Community», *Teachers College Record*, 96(2) (1994), pp. 141-147.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Michael COLE et al. (eds.), Harvard University Press, Cambridge, Mass. 1978, 159 pp.
- WAIN, Kenneth, «Competing Conceptions of the Educated Public», *Journal of the Philosophy of Education*, 28 (1994), pp. 149-59.
- «MacIntyre and the Idea of an Educated Public», *Studies in Philosophy and Education*, 14(1) (Ene. 1995), pp. 105-23.

- WALKER, James y EVERS, Colin, «Towards a Materialist Pragmatist Philosophy of Education», *Education Research and Perspectives*, 11 (1984), pp. 23-31
- WALSH, Moira McCann, «Freedom and the Legitimacy of Moral Education: Philosophical Reflections on Aristotle and Rousseau», University of Notre Dame, PhD 1998, 218 pp. Advisor: Alasdair MacIntyre.
- WESTBROOK, Robert B., «John Dewey (1859-1952)», *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 23(1-2), 1993, pp. 293-295.
- WHITE, John y Patricia, «Education, Liberalism and Human Good» en *Education, Values and Minds: Essays for R.S. Peters*, David E. COOPER (ed.), Routledge and Kegan Paul, London 1986, pp. 149-71. Reproducido en HIRST, Paul H. & WHITE, Patricia (eds.), *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition: Education and Human Being* (vol. 2), Routledge, Florence, KY, USA, 1998. pp. 348-366 – Traducido al castellano: «Educación, liberalismo y bien humano», Conferencia Ética y Juventud, Sociedad Española de Profesores de Filosofía de Instituto 1986, 32 pp.
- WILCOX, Brian, «Schooling, School Improvement and the Relevance of Alasdair MacIntyre», *Cambridge Journal of Education*, 27(2) (1997), pp. 249-60.
- WILLIS, Paul E., *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Saxon House, Farnborough, Eng. 1977, 204 pp.
- WINNICOTT, Donald Woods, *The Child, the Family, and the Outside World*, Addison-Wesley, Reading, Mass. 1987, 248 pp.
- WORSFOLD, Victor L., «MacIntyre and Bloom: Two Complimentary Communitarians», *Philosophy of Education: Proceedings*, 48 (1992), pp. 328-335.
- YOLTON, John W., *John Locke & Education*, Random House, New York 1971, 103 pp.
- ZAGZEBSKI, Linda Trinkaus, *Virtues of the Mind: An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge*, Cambridge University Press; New York 1996, xvi + 365 pp.

IMPLICACIONES EDUCATIVAS DEL PENSAMIENTO DE MACINTYRE

1. EL *TELOS* DE LA EDUCACIÓN. EDUCACIÓN Y FLORECIMIENTO HUMANO

1.1. Educación y concepción del bien

Todo concepto de educación comporta un fin al que se ha de tender. Como vislumbró Aristóteles, el bien tiene razón de fin, y la pregunta sobre el bien se hace imprescindible para el hombre, desde el momento en que se ve inmerso en las primeras relaciones humanas, donde encuentra con actividades determinadas por reglas orientadas a fines, ya sean de carácter biológico (actividades básicas de autoconservación y crecimiento) o ya provengan de determinaciones sociales básicas (primeras relaciones en el seno de la familia o de la primera educación en distintas actividades)¹.

Pero la expresión de esas *inclinaciones naturales* (que MacIntyre considera en relación con la concepción tomista de ley natural) va más allá de los primeros pasos del ser humano. Se manifiesta también necesariamente en el modo de estar inmerso y progresar en las prácticas, entendidas al modo macintyreano. De este modo, necesariamente la comprensión del bien ha de estar orientada por este desenvolvimiento y aprendizaje en prácticas, que da cauce a una inclinación también natural.

A partir de ese desenvolvimiento en prácticas se dan ya las condiciones para una consideración reflexiva y crítica de las pautas de conducta en esas actividades. Al principio, de un modo interno a la actividad, mediante dos distinciones básicas²:

a) la distinción entre lo que me resulta placentero hacer aquí y ahora, y lo que a la vista de las normas que regulan la actividad y de la autoridad de los mejores maestros puede considerarse una actuación excelente;

1. Cfr. MACINTYRE, A., «Narrative Ethics, Virtue Ethics and Natural Law: Decline and Fall of the “Plain Person”», Sep. 1990, pp. 4-5.

2. La distinción viene expresada con una formulación parecida en *Three Rival Versions of Moral Enquiry: Encyclopaedia, Genealogy, Tradition*, Duckworth, London – University of Notre Dame Press, Notre Dame 1990, p. 92 (62).

b) y la distinción entre lo que es bueno de modo absoluto y lo que resulta bueno para mí, en mi actual estado de desarrollo en relación con el fin de una práctica.

Es interesante comprobar cómo el progreso educativo puede ser caracterizado adecuadamente considerando al protagonista *in via*, en un viaje hacia la perfección en las condiciones para el desarrollo de esa actividad de modo excelente. Es decir, puede ser caracterizado narrativamente, como una historia que se aproxima o no a un final feliz³.

Por eso, aun siendo imprescindible, no resulta suficiente la justificación del fin en un ámbito determinado. MacIntyre está convencido, sobre todo a partir de *Tras la virtud*, de que el fin de cualquier práctica ha de quedar integrado en el fin de la vida humana como un todo. Es decir, ha de existir un criterio de excelencia del ser humano completo y de todo ser humano. A esto MacIntyre lo denomina «floreCIMIENTO» o «desarrollo» humano. Este desarrollo ha de ser sobre todo moral, pues la orientación a un bien moral condiciona el acierto en las demás facetas del ser humano. MacIntyre hace hincapié en que las desviaciones en la orientación moral causan fácilmente errores en otros ámbitos: filosóficos, científicos, etc.

La educación, por tanto, ha de tender al desarrollo completo de la persona y se realiza mediante la orientación a verdaderos bienes. Un concepto relativista del bien humano no sería suficiente para asegurar una auténtica educación. Causaría una desorientación en la tarea educativa, que correría el riesgo de presentarse fácilmente autosatisfecha en sus logros en un ámbito u otro de la vida humana y carecería de recursos para la prosecución de un fin de la vida humana como un todo. En este sentido, MacIntyre previene de la compartimentación de la vida moral, es decir, la existencia de ámbitos independientes donde no cabría aplicar criterios de excelencia y de orientación moral que trasciendan a cada actividad o ámbito. Esto coincidiría con una compartimentación de la tarea educativa y con la desintegración del concepto de bien⁴.

También esta consideración de la vida humana como un todo tiene un trasunto narrativo, pues, de lo contrario, la historia quedaría incompleta o fraccionada. La historia verdadera, como a MacIntyre le gusta enfatizar, es la historia de una vida humana completa, que es la única que se puede completar con un relato desde los primeros estadios del desarrollo y que termina con la muerte en un final definitivo, que completa un ciclo y hace posible una evaluación global⁵. Pero además, para MacIntyre, el mismo

3. Cfr. MACINTYRE, A., «Narrative Ethics, Virtue Ethics and Natural Law: Decline and Fall of the “Plain Person”», Sep. 1990, pp. 4-5.

4. Cfr. ÍDEM, «The Privatization of Good. An Inaugural Lecture», *Review of Politics*, 52 (1990), pp. 344-61; «Compartmentalization, fragmentation, and the unity of the moral life», Feb. 1996, 27 pp. (*pro manuscripto*).

5. Cfr. ÍDEM, *After Virtue...*, p. 34.

modo narrativo de caracterizar ese progreso y destino humano es en sí un factor imprescindible para la caracterización de la empresa moral y vital de un modo unitario y coherente.

La consideración de cada uno de los bienes humanos y del bien humano como un todo puede variar de tradición a tradición. Pero toda tradición que quiera preciarse de su modelo educativo ha de ser capaz de articular una concepción capaz de unificar estos ámbitos de determinación del bien, desde las primeras inclinaciones biológicas y sociales, hasta la consideración completa de la vida humana, pasando por los criterios de excelencia en las distintas prácticas presentes en las sociedades que pretende informar. La falta de capacidad de caracterización del bien humano constituirá una limitación de la función atractiva del *telos* al que va dirigido todo esfuerzo educativo. Y la falta de definición o de unidad de ese bien constituye una dificultad para alcanzar cualquier fin, por la disipación que causa en la trayectoria de las personas.

Nos encontramos con que, en la concepción de MacIntyre, al estar la concepción del bien en el centro del progreso humano, toda educación tiene necesariamente una orientación moral. Sin embargo precisamente la educación moral no se puede atacar directamente a través de una enseñanza teórica, sino que se ha de acometer de un modo *práctico*, lo cual para él significa, en el seno de las prácticas. Por supuesto, una de las posibles prácticas puede ser la propia investigación moral teórica, pero en ese tipo de investigación los participantes han de tener una madurez mínima con la que no cuentan los discípulos en las primeras fases de su educación. En esto MacIntyre está de acuerdo una vez más con Aristóteles, que no veía posible la enseñanza de la filosofía moral a los jóvenes, pues lo que produce un carácter virtuoso es un tipo de hábito práctico y no la instrucción teórica en filosofía moral. Y esto porque toda acción virtuosa ha de cumplir al menos tres requisitos: primero se ha de saber que lo que uno hace es conforme a lo que pide la virtud; en segundo lugar, que se haga por eso mismo y no por otras motivaciones; y, por último, que esa acción obedezca a una disposición estable en la persona⁶. Es claro que esos conocimientos y actitudes prácticas no son frecuentes en agentes en un periodo temprano de su formación. Por tanto, los intentos de adoctrinamiento moral sin una base práctica en los educandos no sólo resultan estériles, sino en muchos casos contraproducentes⁷.

6. Cfr. ÍDEM, «John Case: An Example of Aristotelianism's Self-Subversion?», en *Recovering Nature: Essays in Natural Philosophy, Ethics, and Metaphysics in Honor of Ralph McInerney*, de J. P. O'CALLAGHAN y T. S. HIBBS (eds.), University of Notre Dame Press, Notre Dame, Indiana 1999, p. 73.

7. Esto puede ponerse en relación con determinados intentos de introducir materias de contenido moral, social y político en los planes escolares. MacIntyre ha demostrado en «Is Patriotism a Virtue?», Department of Philosophy, University of Kansas, Lawrence

Caben, por tanto, distintas concepciones educativas en función de las diferentes concepciones del bien y de lo bueno para el hombre. Pero también cabe la valoración crítica de esas aproximaciones educativas tanto desde su propio punto de vista y de sus logros sobre el modelo que se proponen, como de la adecuación o no de los propios modelos de bien humano que se plantean, ya sea desde el plano de la antropología filosófica, ya sea en función de las consecuencias que puede tener determinada educación. Ante las dificultades que puede suponer el reconocimiento de disfunciones de una determinada concepción del bien –tanto en el plano teórico como en el práctico–, MacIntyre opta, en primer lugar, por el método dialéctico de confrontar las visiones entre sí para mostrar, al menos en determinadas facetas, la superioridad de unas sobre otras.

1.2. Bienes que persigue la educación

La misma empresa educativa ha de perseguir determinados bienes si quiere ser una ayuda para la caracterización y definición de una vida lograda⁸. MacIntyre no desdeña la consideración unitaria de la educación en este sentido –como ayuda al paso de un estadio de imperfección en la consecución de los bienes humanos individuales y del bien de la sociedad humana en su conjunto–, pero está atento a que una excesiva generalización no haga perder de vista el contexto y el estadio concreto donde pueda encontrar determinaciones específicas.

Si la tarea educativa es la empresa de facilitar el desarrollo humano para alcanzar la vida lograda, MacIntyre es consciente de que, aunque la educación es una *conditio sine qua non* para el desarrollo de la persona, es la propia persona la que crece y se desarrolla. Por tanto, la educación no puede suplir el empeño personal por adquirir las destrezas y descubrir los bienes presentes en cada fase. De ahí que hagamos hincapié en el término *facilitar*, que evita el determinismo en la tarea educativa. Aunque MacIntyre se aleja de ese extremo, suele hacer énfasis en la importancia de los factores sociales, sin los cuales no es posible la orientación necesaria. No hay posibilidad de orientación sin un contexto que aporte la referencia. En este caso, parte del contexto son los buenos maestros y determinados ámbitos comunitarios necesarios para que la educación pueda llegar a buen fin y que proporcionan también la motivación necesaria.

1984, 20 pp., que existen aproximaciones no solamente plurales, sino contradictorias en una misma sociedad, a lo que pueda entenderse por patriotismo. Es más, ni siquiera sabemos si el patriotismo es virtud central de una educación para la ciudadanía. En ese contexto tan heterogéneo los intentos de homogeneización realizados de un modo doctrinario, denotan un claro fin ideológico.

8. Tomo este término de LLANO, A., *La vida lograda*, Ariel, Barcelona 2002, 203 pp.

La educación tiende así a lo que MacIntyre denomina *floreCIMIENTO* o logro humano⁹, que comporta el llegar a la plenitud de un agente racional independiente. Esto no quiere decir que vea en la independencia el criterio fundamental de excelencia. Con el término *independencia racional* se refiere la necesidad de que, en última instancia, el ser humano actúe con criterios propios fruto de una reflexión personal, pero no a que su pensamiento y acción estén desvinculados de su entorno, y en primer lugar de los ámbitos donde ha sido educado.

Como se ve, en esa idea de *floreCIMIENTO* está presente siempre el aspecto moral¹⁰. Aunque hay otras facetas inherentes al desarrollo humano que se deben tener en consideración: el desarrollo físico, técnico, social o intelectual, son también componentes del bien humano global, que condicionan fuertemente el florecimiento moral de la persona. La construcción del carácter moral no se puede realizar en abstracto y siempre son necesarios contextos sociales de actividades cooperativas de tipo básico, como los juegos, la convivencia familiar, la participación en prácticas del carácter más variado, donde junto a las normas morales, entran en juego criterios técnicos de excelencia que no se pueden obviar o minusvalorar. Como el propio autor señala, «es de la mayor importancia que se adquieran no solamente las habilidades necesarias para la investigación racional, sino los hábitos necesarios para dirigir esas habilidades hacia la adquisición de los bienes genuinos»¹¹. La escasa valoración de estos aspectos en pro de un pretendido moralismo universalizable, conduciría a una falsa formación moral, pues en última instancia se estaría aislando a la persona de los ámbitos donde puede y debe ejercer su capacidad de desarrollo, que no es nunca simplemente individual.

En sus primeras fases, la educación se centra en dirigir tendencias y afectos. Se trata de encauzar las pasiones, tarea que, si bien continúa a lo

9. Es interesante valorar que el empleo de este término en MacIntyre referido al desarrollo humano sólo viene a partir de 1977, cuando se detectan los primeros esbozos de su teoría de las prácticas y las tradiciones, y sobre todo en *Tras la virtud*. El término *floreCIMIENTO* casa bien con la connotación de la necesidad de un entorno favorable para el desarrollo humano. Las prácticas y las tradiciones, a su vez, *floreCEN* en entornos sociales adecuados. Cfr. MACINTYRE, A., «Patients as Agents», en *Philosophical Medical Ethics: Its Nature and Significance*, «Philosophy and Medicine III», S. F. SPICKER y H. T. ENGELHARDT, Jr. (eds.), Reidel, Dordrecht y Boston 1977, pp. 197-212.

10. Para una profundización en el concepto de florecimiento en MacIntyre cfr. LORENZO, D., «A. MacIntyre: Una alternativa al individualismo», Tesis doctoral, Universidad Internacional de Cataluña, Barcelona, 2005, pp. 53-70. Para la relación de ese concepto y la noción aristotélica de *eudaimonia*, cfr. MACINTYRE, A., «Moral Rationality, Tradition, and Aristotle: A Reply to Onora O'Neill, R. Gaita and S. R. L. Clark», *Inquiry*, 26 (1983), p. 458.

11. MACINTYRE, A., «Aquinas's Critique of Education: Against his own Age, against Ours», en *Philosophers on Education: New Historical Perspectives*, A. OKSENBURG RORTY (ed.), Routledge; London y New York 1998, p. 103.

largo de todo el proceso educativo (que nunca se da por concluido), es más importante en esos estadios donde la estructura tendencial juega un papel preponderante sobre la capacidad de raciocinio. MacIntyre asume la visión aristotélica según la cual esa estructura tendencial, lejos de ser anulada, ha de ser encauzada por la razón, al principio por medio de normas heterónomas, para ser cada vez más dirigida por el propio raciocinio¹².

Entre los bienes básicos que persigue la educación se encuentra la adquisición de virtudes y destrezas. Son dos aspectos necesarios en toda educación. Sin las destrezas correspondientes a la actividad que se pretende desarrollar, –que necesariamente, por ser humana, comporta un logro evaluable racionalmente– las virtudes no podrían arraigar. Al mismo tiempo, no basta con dedicarse a cualquier tipo de actividad. Aquellas actividades que no cumplan los requisitos para constituir una práctica son incapaces de proporcionar la base para las virtudes. Por tanto, una cierta complejidad, una estructura cooperativa, unos cánones por los que se rija y una autoridad son necesarios para que podamos hablar de un entorno adecuado para la educación humana.

Para que pueda darse una verdadera educación debemos respetar el ámbito propio de cada una de las prácticas. Si no se especifican los cánones de progreso en la evaluación y retribución de recompensas y castigos inherentes a cada práctica, se puede perder de vista que el bien al que tiende esa práctica es un verdadero bien, y que tanto ese bien como las virtudes necesarias muchas veces no se pueden obtener más que a través del desempeño de esa determinada práctica, y no de otras distintas. Por eso MacIntyre rehúye la aplicación de criterios generales en la educación. Aunque existan unos factores comunes a todo progreso educativo, cada práctica tiene una gran especificidad y lo relevante es el marco concreto donde realiza su aprendizaje cada individuo. Esto contribuye a que, para MacIntyre, la educación misma no alcance el carácter de práctica, sino más bien de un aspecto presente en toda práctica, y en cada una de un modo distinto¹³.

MacIntyre hace hincapié en la estructura cooperativa de las prácticas para dar a entender que en el aislamiento no se pueden obtener los bienes humanos básicos ni tampoco progresar hacia una vida lograda. Uno de los bienes básicos de toda educación es la obtención del bien común, tanto en el proceso educativo como en el fin propio de la actividad que se pretende desarrollar. Las prácticas son un trasunto de la vida global, donde no nos encontramos aislados ni podemos salir adelante sin la ayuda de los demás. Además, si no se tiene muy en cuenta esta faceta cooperativa del desarrollo

12. Cfr. MACINTYRE, A., *After Virtue...*, p. 149 (188-189).

13. Cfr. entrevista: «Alasdair MacIntyre on Education in Dialogue with Joseph Dunne», *Journal of Philosophy of Education*, 36(1) (2002), pp. 5-9.

humano es muy fácil dar un carácter subjetivo a los criterios de valoración y excelencia en la actuación, con lo que nos separamos del realismo necesario para alcanzar bienes verdaderos. Por tanto, la estructura cooperativa es condición necesaria de toda educación. Una educación marcada por el aislamiento es muy fácil que se extravíe y produzca seres artificialmente cultivados, incapaces de confrontar sus criterios con los de otros con mayor autoridad, o con que hayan tenido en cuenta otros aspectos relevantes de los problemas. Más aún, la incapacidad para percibir cómo mi bien personal está presente en el bien común del conjunto de practicantes y de comunidades sociales de ámbito superior será también una lacra para el proceso educativo¹⁴.

Pero no todo enrolamiento en una práctica produce necesariamente los resultados educativos apetecidos. Es preciso que la práctica esté orientada a bienes genuinos, y que tanto los practicantes como los maestros sean conscientes de los modos adecuados de adquisición de habilidades y virtudes en dicha práctica. En realidad, en caso de que no se den estos requisitos no nos encontramos ante una verdadera práctica, pues ese ámbito se habrá llegado a empobrecer de tal modo, que no proporcione una cooperación o no contribuya a que los bienes propios de la práctica «se extiendan sistemáticamente», como pide la propia definición macintyreana¹⁵. Por tanto, la participación activa en una verdadera práctica causa necesariamente una contribución al desarrollo de las habilidades y virtudes genuinas.

Se deriva de lo anterior que el aprendizaje siempre ha de estar ligado a prácticas. Esto implica que en la tarea educativa se deben respetar los límites epistemológicos de cada disciplina, sobre todo a medida que se va avanzando en complejidad en la educación. Junto a esto, se ha de prestar una consideración más atenta hacia las destrezas y virtudes propias de cada materia, incluso en una escuela o centro educativo donde se impartan varias, considerando a cada una como una práctica distinta con sus propios criterios de excelencia, valoración y aprendizaje. La especialización consiguientemente comporta que los maestros deban ser autoridades en las prácticas que impartan, tanto por su implicación vital en ellas, como por la posesión de las virtudes propias de quien ha llegado a la excelencia en ellas. Al mismo tiempo, una buena educación ha de hacer patentes aquellas virtudes que son válidas en varias e incluso en todas las prácticas, y ayudar al discernimiento de lo que hace a una actividad apta o no para «ampliar sistemáticamente» los bienes básicos del perfeccionamiento humano.

14. Cfr. MACINTYRE, A., «Politics, Philosophy and the Common Good», en *The MacIntyre Reader*, Kelvin Knight (ed.), University of Notre Dame Press, Notre Dame 1998, pp. 235-252.

15. Cfr. ÍDEM, *After Virtue...*, p. 187 (233).

1.3. El reconocimiento del mal

Uno de los componentes necesarios de toda educación, como por otro lado de cualquier empresa moral, junto a la persecución del bien, es el reconocimiento y la exclusión del mal. Muchos autores nos han hecho ver la asimetría que se da en estos factores, que hace a este aspecto digno de una consideración específica¹⁶.

Las prácticas tienen también una relevancia especial como ámbito donde se aprenden a detectar las disfunciones. En ellas, junto al reconocimiento de los parámetros para enjuiciar el avance hacia la excelencia, ha de estar presente la capacidad para enjuiciar cuándo determinadas conductas son radicalmente incompatibles con el bien al que se orienta la práctica¹⁷. Hay conductas que alejan necesariamente del perfeccionamiento y eso se puede apreciar mejor cuando los contextos están acotados por unos parámetros específicos. Si, por ejemplo, el bien de una práctica concreta consiste en la funcionalidad del producto especialmente acabado, que se obtiene por un cierto método que comporta un mínimo de concentración en la tarea, la disipación de carácter constituirá un mal que se ha de corregir. Existe, por tanto, una posibilidad de falsación en las prácticas y en el conocimiento del nivel de desarrollo humano que se da en su seno.

El primer riesgo de todo aprendizaje es confundir los propios gustos y tendencias con los bienes de la práctica de que se trata. Si no se admite la corrección de los propios deseos para adaptarlos a los parámetros que proporcionan las mismas prácticas, nos hallamos ante otro defecto que incapacita para el aprendizaje¹⁸.

Otro de los riesgos que pueden afectar al progreso educativo en toda práctica, consiste en no adquirir la capacidad para la corrección de los propios criterios de excelencia. La falta de sentido autocrítico que no permite ver que hay logros a los que todavía no hemos llegado, tanto en los maestros que nos instruyen como en otros practicantes más expertos. Hay conductas que fácilmente pueden apartarnos del fin de la práctica, como que el aprendizaje ponga prematuramente en cuestión la autoridad del maestro

16. Sobre la asimetría lógica del *modus tollens* sobre las conclusiones verdaderas y falsas del método deductivo cfr. POPPER, K., *Búsqueda sin término*, Tecnos, Barcelona 1977, pp. 65-66; ARTIGAS, M., *Filosofía de la ciencia experimental*, 2ª ed. EUNSA, Pamplona, p. 104. En el terreno moral cfr. FINNIS, J., *Absolutos morales*, Ediciones Internacionales Universitarias, Barcelona 1991, pp. 33-34 y 49; GRISEZ, G., «Moral Absolutes: A Critique of the View of Joseph Fuchs, S.J.», *Anthropotes*, 1985/2, pp. 176-177.

17. MacIntyre añade el requisito de saber excluir a los aprendices que palmariamente son incompetentes: Cfr. MACINTYRE, A., *Dependent Rational Animals...*, p. 90 (72).

18. Cfr. ÍDEM, «Aquinas and the Extent of Moral Disagreement» en *Ethics and Politics: Volume 2: Selected Essays*, Cambridge University Press 2006, p. 70.

o que no se dé cuenta de que hay otros practicantes que obtienen una mayor cualificación. El desprecio a la autoridad se revela como un riesgo en toda práctica¹⁹.

Las prácticas contribuyen a definir determinadas disposiciones de carácter que apartan de los fines específicos de esas actividades y, al mismo tiempo, contribuyen a localizar males que son absolutos en esa o en todas las prácticas. Hay habilidades y virtudes que son condición *sine qua non* para una determinada práctica. Además, en esos ámbitos se pueden acotar conductas que han de ser excluidas con carácter absoluto para la obtención del bien de esa práctica: por ejemplo, en la investigación científica se ha de excluir presentar datos intuitivos sin el correlato probatorio correspondiente.

Pero además de virtudes, habilidades y conductas específicas a cada práctica, MacIntyre reconoce la existencia de virtudes y conductas que afectan a cualquier práctica, ya que todas ellas están ligadas por el bien de la vida humana como un todo. Nos aproximamos al concepto de normas de ley natural que, como tales, estarían presentes en toda práctica. MacIntyre se refiere en primer lugar a las virtudes cardinales, que son necesarias para el desarrollo de toda actividad humana. A la hora de definir conductas, se ha de recurrir, además, a los preceptos negativos de la ley natural, para encontrar casos aplicables a toda práctica porque están incluidos en la naturaleza humana, como es el caso de la exclusión de la mentira, o el cumplimiento de las promesas, o la exclusión del daño a la vida o a la integridad física de las personas, norma válida en cualquier tipo de ámbito cooperativo en que nos encontremos²⁰. Si estas virtudes y normas encuentran cabida en toda práctica, tendrán también un papel crucial que desempeñar en su aprendizaje.

Mientras las habilidades necesarias para toda práctica son de carácter muy básico y se pueden dar en cualquier agente racional que haya alcanzado un mínimo de madurez, sin embargo las virtudes y normas «trans-prácticas» debido a su carácter moral, pueden estar ausentes en gran medida en un ser humano aparentemente desarrollado, ya que siempre están condicionadas por actos voluntarios, e influidas también por un ambiente social determinado. En algunos casos, el reconocimiento del mal se hace opaco, y es necesario algún revulsivo para salir de esa situación. Este revulsivo puede venir de la autoridad moral de los maestros o

19. Cfr. ÍDEM, «Against Utilitarianism», en *Aims in Education: The Philosophic Approach*, T. H. B. HOLLINS (ed.), Manchester University Press, Manchester 1964, p. 16.

20. MacIntyre ha desarrollado mucho los argumentos para la exclusión de la mentira. Cfr. especialmente MACINTYRE, A., «Truthfulness, Lies and Moral Philosophers: What Can We Learn from Kant and Mill», en *The Tanner Lectures on Human Values*, vol. 16, PETERSON, G. B. (ed.), Univ. of Utah Press, Salt Lake City 1995, pp. 307-61.

condiscípulos, pero cuando la desorientación afecta a la propia práctica o grupo social, es necesario el contraste con ámbitos distintos o superiores, como son prácticas o tradiciones distintas, o la constatación de la coherencia con un proyecto de desarrollo de una vida humana completa, que contrasta con las propias pautas.

Existe una conexión importante para el aprendizaje precisamente entre las virtudes necesarias (y particularmente la virtud cardinal de la prudencia) y el reconocimiento de normas que prescriben conductas que no admiten excepción. En todo aprendizaje estas últimas juegan un papel básico de orientación, sin el cual se relativiza cualquier conducta. Sin embargo, llegado el momento de la aplicación práctica, entra en juego siempre la consideración de múltiples factores en juego que llevan más allá de la norma, de tal manera que el ejercicio de las virtudes implica mucho más que la mera aplicación normativa. De todos modos MacIntyre se apresura a decir que las normas no se pueden dejar de lado absolutamente, pues pueden señalar límites que en ningún caso se han de traspasar²¹. Incluso aboga por determinados límites a la libertad de expresión de manifestaciones palmariamente irracionales que pueden viciar el debate racional en una sociedad²².

La cuestión principal acerca del mal moral, estriba en dar una explicación convincente de las razones por las cuales esas normas universales y absolutas no son de hecho reconocidas por determinados sujetos y en determinadas sociedades. Junto a la razón de un oscurecimiento de las estructuras sociales²³, y la importancia de una determinada auto-educación moral en ellas²⁴, MacIntyre vislumbra una explicación de cómo se pueden oscurecer los primeros principios de la vida moral en las personas, por falta de una determinada educación y por la trasgresión de los principios de la razón que toda acción inmoral lleva consigo²⁵. Sin embargo, está ausente en su planteamiento una consideración de la facultad volitiva y de la educación de la voluntad.

21. Cfr. ÍDEM, «Aquinas and the Extent of Moral Disagreement» en *Ethics and Politics: Volume 2: Selected Essays*, Cambridge University Press 2006, p. 79; «Narrative Ethics, Virtue Ethics and Natural Law: Decline and Fall of the “Plain Person”» (*pro manuscripto*), Sep. 1990, 20 pp.

22. Cfr. ÍDEM, «Toleration and the Goods of Conflict», en *The Politics of Toleration in Modern Life*, S. MENDUS (ed.), Duke University Press, Durham, NC 1999, p. 146.

23. Cfr. ÍDEM, «Social Structures and Their Threads to Moral Agency», *Philosophy: The Journal of the Royal Institute of Philosophy*, 74(289) (1999), pp. 311-329.

24. Cfr. ÍDEM, «Toleration and the Goods of Conflict», en *The Politics of Toleration in Modern Life*, S. MENDUS (ed.), Duke University Press, Durham, NC 1999, p. 146.

25. Cfr. ÍDEM, «Aquinas and the Extent of Moral Disagreement» en *Ethics and Politics: Volume 2: Selected Essays*, Cambridge University Press 2006, p. 82.

1.4. Dependencia y educación

El concepto de dependencia, en el que MacIntyre ha profundizado especialmente a partir del libro *Dependent Rational Animals*²⁶, le ha llevado a considerar el aspecto hasta entonces inédito en su filosofía, del ser que todavía no es capaz de integrarse en prácticas o del que ya no puede hacerlo debido a su vulnerabilidad.

Uno de los ámbitos de la dependencia a los que se refiere más en esa obra es el estadio de primer desarrollo del individuo hasta alcanzar su madurez. Para llegar a la independencia racional, es necesario reconocer las múltiples dependencias que nos ligan a unos con otros y que proporcionan el punto de apoyo necesario para nuestro desarrollo como seres humanos, hasta el punto de que el ser humano resultaría inviable como ser racional (e incluso biológicamente) si no recibiera la ayuda y estímulo de los demás. Por eso podemos definir al ser humano como animal dependiente. Esa dependencia no desaparece nunca por dos motivos:

Primero, porque seguimos dependiendo del marco social en que nos movemos para realizar muchas actividades que sin esa cooperación serían inviables. También, gracias al intercambio con los demás, somos capaces de seguir avanzando en nuestro desarrollo humano, que continúa a lo largo de toda la vida.

En segundo término, porque, debido a todo lo que hemos recibido en los primeros estadios de nuestra existencia, tenemos una deuda que cubrir con los demás: con aquellos que nos han mantenido hasta la madurez, y con la sociedad entera que nos ha proporcionado un marco de seguridad y desarrollo sin el cual no habríamos podido orientar nuestras capacidades.

Por tanto, aunque esa dependencia pueda disminuir a medida que el agente racional madura, no desaparece nunca por completo, puede volver a ser necesaria, y además ha de ser constantemente reconocida. Esto se manifiesta en las virtudes del reconocimiento de la dependencia, que operan como complemento de las virtudes del ser humano como agente racional independiente, de tal manera que sea constantemente fructífero el intercambio entre dar y recibir que configura el entramado social donde puede proyectar sus capacidades y llegar a un desarrollo óptimo.

Del reconocimiento de la propia dependencia nacen consecuencias importantes para la educación. En primer lugar, con sólo tener en cuenta la necesidad de este constante reconocimiento, se concretan determinados fines del ser humano y, por tanto, también el modelo educativo. Pero el reconocimiento de la dependencia no genera por sí mismo independencia, si no se trata de un conocimiento sincero y, lo que es más importante, ver-

26. Cfr. ÍDEM, *Dependent Rational Animals: Why Human Beings Need the Virtues*, Open Court, Chicago y La Salle, Illinois 1999, 166 pp.

dadero. MacIntyre alaba al psicoanálisis por abrir la puerta al reconocimiento de muchas dependencias ocultas bajo los traumas infantiles. Pero hay que aplicar al psicoanálisis un criterio de corrección racional para evaluar cuáles son los traumas reales y los verdaderos obstáculos para su reconocimiento y superación, sin lo cual él mismo deriva en imposición enmascaradora. Hay dependencias positivas, y también perniciosas. Hay dependencias inventadas y otras verdaderas. Y no se pueden medir todas con el mismo rasero.

El concepto de educación varía mucho en función de si el producto final es un ser humano cuya meta sea la independencia con un reconocimiento de ligaduras meramente funcional (destinado a la optimización de los propios fines mediante el aprovechamiento de las sinergias de la vida social), o, por el contrario, si esa independencia de criterio le lleva a tener en cuenta las múltiples dependencias en el presente, pasado o futuro, que le ligan con el resto de sus semejantes y con el todo social, como algo que le configura esencialmente, que le hace consciente de la realidad de sus limitaciones, y que comporta unas relaciones de justicia que se han de realizar en la práctica. Es distinto el tipo de ideal y también el tipo de dependencia que se ha de reconocer para que la educación sea efectiva. La dependencia no debe ser un mal menor que se acepta provisionalmente mientras no se pueda realizar el ideal de la plena independencia, sino que comporta una aceptación («re-conocimiento») de una cualidad estable de la naturaleza humana que resulta necesaria para completar su fin y redundar en el mayor bien para la persona concreta, al tiempo que para el conjunto de la sociedad.

Una educación de este tipo comporta una relación específica con los maestros, cuya autoridad permanece incluso después de que el aprendiz haya conseguido superar los cánones de excelencia de la actividad, pues se trata de una actitud moral de reconocimiento, por encima de la correspondencia debida a la eficaz transmisión de conocimientos y actitudes. También es distinta la relación entre los aprendices que practican la misma actividad, pues, además de la motivación propia del interés en determinados bienes, se valora la emulación que se da necesariamente en todo grupo humano²⁷. La emulación, en este caso, no se ve como exaltación de la propia excelencia en detrimento de los demás, sino como reconocimiento del mérito de los más competentes, que constituyen modelos cercanos de imitación y que, a su vez, repercute en un mayor bien de la actividad cooperativa. Excluir la emulación del ámbito educativo supone excluir el reconocimiento de la

27. Es curiosa la paradoja de que en algunas pedagogías contemporáneas se haya tendido a excluir la emulación como parte de la motivación del aprendizaje, y precisamente sea la competencia el motor de las prácticas profesionales que se proponen como fin de esta educación.

dependencia *inter pares*, necesaria en primer lugar para la motivación y también para la cooperación que ha de darse en todo aprendizaje.

La dependencia es relevante también desde el punto de vista del esfuerzo que tiene que realizar toda sociedad para proporcionar los bienes de la educación y cuidado a los niños y a las personas desfavorecidas. La debilidad implica mayor dependencia y por tanto un mayor esfuerzo para que esos seres humanos alcancen un mayor nivel de desarrollo posible. MacIntyre sería partidario de una educación diferencial²⁸ donde se tengan muy en cuenta las características de las personas que se han de educar, y personalizada en función de las diferencias que se dan de individuo a individuo y que no se pueden pasar por alto. El esfuerzo que eso comporta nos llevaría, según él, a un salto cualitativo y también a un aumento de los parámetros actuales de esfuerzo de asignación de recursos²⁹. MacIntyre adopta una posición reivindicativa: pese a lo que pueda parecer, a la educación se le presta menos atención y esfuerzo del que se debería. Esto supone que se los agentes racionales independientes no dedican el suficiente tiempo y energías a aquellos más débiles que precisan de un mayor esfuerzo para alcanzar su desarrollo.

Por otro lado, MacIntyre ha hecho hincapié en que la tarea educativa ha de continuar durante toda la vida. Esto significa que en alguna medida nunca dejamos de ser seres dependientes, pues necesitamos de la ayuda de los demás, al menos para seguir ampliando nuestros horizontes, si es que esa dependencia no tiene mayor relevancia porque el ser humano no se vale por sí mismo para obtener los medios que precisa.

Los métodos educativos presentes en cada práctica han de tener en cuenta este sentido de la dependencia. El aspecto cooperativo de las prácticas debe ser valorado de modo adecuado para no transformar el bien propio de la práctica en un bien externo, que terminaría con su función real y tendría efectos perniciosos en la educación de los que participan de ella. En este sentido, entra dentro del concepto de bien interno a una práctica la forma de enfocar la ayuda necesaria para que los más débiles, por enfermedad o nivel de aprendizaje, puedan alcanzar su mayor desarrollo posible en la actividad correspondiente. La valoración de estas conductas, por parte de los participantes que han alcanzado un mayor grado de cualificación o independencia en esa actividad, se ha de realizar teniendo en cuenta también la ayuda que prestan a los que, por alguna traba de tipo físico o educativo, no han podido llegar aún a esa plenitud y cualificación.

28. Cfr. sobre concepto de pedagogía diferencial: GARCÍA HOZ, V., *Principios de pedagogía sistemática*, 7ª ed., Rialp, Madrid 1974, pp. 244-260.

29. Cfr. entrevista: «Alasdair MacIntyre on Education in Dialogue with Joseph Dunne», *Journal of Philosophy of Education*, 36(1) (2002), p. 5.

2. LA EDUCACIÓN «SENTIMENTAL» ESTÁ LIGADA AL PROPIO DESARROLLO DE LA RACIONALIDAD

La educación consiste en algo más que la transmisión de conocimientos. Abarca el desarrollo de un conjunto de aptitudes intelectuales y morales entrelazadas. MacIntyre afirma que una educación moral, tiene que comenzar por «descubrir alguna forma de transformar las motivaciones de aquellos a los que han de ser así educados»³⁰. Dicha transformación ya venía anunciada en *Tras la Virtud* al describir la introducción en una práctica a través de bienes que, al principio, son externos ella, para llegar, en un momento posterior, a ser valorada simplemente por sus bienes internos³¹. Lo hace mediante el ejemplo de la iniciación de un niño en el juego del ajedrez, al principio a través de caramelos, hasta que el crío experimenta la satisfacción del juego por sí mismo, sin necesidad de otros incentivos. MacIntyre se refiere también expresamente como una imperfección en la educación, a dejar que arraiguen motivos personales de apego al educador³².

«El problema central con los alumnos es cómo capacitarles para pasar de perseguir ciertas metas particulares internas a ciertos tipos de actividad en determinados modos muy específicos, solamente o en gran medida porque esos alumnos han reconocido que su búsqueda de esas metas de esa manera complace a sus profesores –de tal modo que ellos a su vez se complacen dando este tipo de complacencia–, a optar por esas mismas metas de esos mismos modos, porque han llegado a apreciar esas metas y esos medios particulares de alcanzarlas, como algo valioso en sí mismo»³³.

Concebir la educación de esta manera ya supone una toma de posición sobre lo que se entiende por virtudes y sobre los fines de la vida humana, que se contrapone a cualquier concepción que catalogue, por ejemplo, el proceso educativo como un intercambio de complacencias y utilidades recíprocas (ésta sería una aproximación cercana a Hume), o como un mero tránsito de una etapa a otra de perfección racional. Él mismo señala que «no puede haber una educación teóricamente neutral en la práctica de las virtudes. Porque las concepciones rivales y mutuamente antagónicas de las

30. MACINTYRE, A., «How to Seem Virtuous without Actually Being So», Occasional Paper Series n°1 of the Centre for the Study of Cultural Values, Lancaster University, Lancaster 1991, p. 8.

31. Cfr. ÍDEM, *After Virtue...*, p. 234 (188). Antes también, en su artículo «How to Identify Ethical Principles», en *The Belmont Report. Ethical Principles and Guidelines for the Protection of Human Subjects of Research I*, DHEW pub. n.º (OS) 78-0013, Washington 1978, pp. 35-36.

32. Cfr. ÍDEM, «How to Seem Virtuous without Actually Being So», Occasional Paper Series n°1 of the Centre for the Study of Cultural Values, Lancaster University, Lancaster 1991, p. 8.

33. *Ibidem*.

virtudes –presentes en nuestras sociedades– requieren como contrapartida social, modos institucionalizados de educación moral rivales y mutuamente antagonistas»³⁴. La pretensión ilustrada de llegar a una educación de carácter universal independiente de cualquier tradición y sólo basada en la razón humana aparece como un compromiso encubierto con una determinada concepción educativa.

Se trata de un modelo distinto, con un punto de partida antropológico que dé una explicación más adecuada a la relación entre las pasiones y la razón:

«Lo que ha de descubrirse es cómo ordenar las pasiones de manera que puedan estar al servicio de la razón y no distraerla en su persecución del fin específico, el bien. Lo que ha de entenderse son las diferentes relaciones que guardan las pasiones respecto de la razón y la voluntad, y las diferentes disposiciones para juzgar y actuar que manifiestan una ordenación correcta de las pasiones (...) Las bases de esas disposiciones que, si se poseen perfectamente, son las perfecciones distintivas humanas, son las virtudes»³⁵.

Los modelos educativos actuales tienden a delimitar la tarea educativa, de tal forma que se constituya en un conjunto de rutinas fijas, a través de las cuales se logran unos determinados objetivos. Contra estos modelos algunos autores se han servido de las ideas de MacIntyre. Joseph Dunne ha profundizado en esta tendencia de la pedagogía actual, que pretende el establecimiento de objetivos educativos alcanzables a través de rutinas específicas. Detrás de ella vislumbra una característica de la modernidad que tiende a hacer prevalecer un modelo de racionalidad de corte técnico y que privilegia las prácticas productivas. Frente a esto expone diferentes reacciones en el pensamiento contemporáneo, que ponen en tela de juicio ese modelo de racionalidad. La propuesta de Dunne consiste en reivindicar la *praxis* aristotélica, frente a un modelo sesgado de *techne* de corte automatista y positivista. «El tecnicismo –afirma Dunne– es el brazo militar, por decirlo así, del positivismo»³⁶. Para fundamentarla profundiza en lo que MacIntyre ha señalado en muchas ocasiones: la importancia del concepto de *phrónesis*, en un modelo de racionalidad que no tiene a las ciencias exactas por paradigma.

Dunne se percata de que esta virtud juega un papel relevante en el aprendizaje y desarrollo tanto de actividades técnicas como de las más teóricas y morales. Pretende alcanzar una síntesis entre razonamiento técnico y práctico, mediante la consideración de la *phrónesis* en todo tipo de conoci-

34. *Ibidem*, p. 13

35. MACINTYRE, A., *Three Rival Versions...*, p. 180 (139).

36. DUNNE, J., *Back to the Rough Ground Back to the Rough Ground: Practical Judgment and the Lure of Technique*, University of Notre Dame Press, Notre Dame, Indiana 1997, p. 468, nota 20.

miento, también en el teórico. De este modo, quedaría frenada la tendencia a hacer caer este último en el campo de una *techne* más, aunque sea la más cualificada. La ejemplificación de determinadas técnicas donde juegan un papel relevante la oportunidad (*kairós*) o la suerte (*tuché*), como la guerra, la medicina o la navegación, y de otras, como la gimnasia o la interpretación musical que, a pesar de ser *technai*, no están relacionadas con la producción y, por tanto, su ejercicio es una *praxis* y no sólo una *poiesis*. De este modo se enfoca la relación de las técnicas –actividades aseguradas por una rutina y un razonamiento basado en generalizaciones y deducciones a partir de ellas– a las prácticas, de modo que éstas las informan sin prescindir de ellas. Y se ensancha el ámbito de las *praxis*, que sólo pueden avanzar a partir de un razonamiento prudencial, más inclinado a valorar la experiencia del agente en cada situación³⁷.

El modelo «técnico» se basa más en la repetición y es, en teoría, más fácilmente transmisible. Se trata del conocimiento de unas leyes generales y de su aplicación en determinadas situaciones. Éste es el modelo que, según Dunne y MacIntyre, ha triunfado en la modernidad. En el modelo *prudencial* intervienen factores de mayor indeterminación, y se valora la interacción de las cualidades del maestro y el discípulo en el desarrollo de la actividad. En este modelo, realmente el proceso de instrucción no se da por zanjado en ningún momento, pues siempre está abierto a nuevas determinaciones según la experiencia.

Sin embargo, la propuesta de MacIntyre supone, además de una distinción teórica, un entorno educativo coherente con una determinada tradición, y no una mezcla de tradiciones en un modelo educativo pretendidamente unitario y neutral³⁸. Por supuesto, esto llega a acentuarse más, conforme el grado de dependencia del educando sea mayor, para después dar paso progresivamente a que se pueda desenvolver adecuadamente en una discusión crítica.

La institucionalización del modelo educativo ha de tener en cuenta, pues, una base antropológica determinada a la que, a su vez, debe prestar apoyo. En este caso, bajo las concepciones macintyreanas de la educación a través de las prácticas, late una consideración de la formación humana en la que el componente racional y el afectivo están íntimamente interconectados, de manera que cabe una afectividad racional y una razón afectiva. Si las pasiones y nuestro sentido teórico pueden sintonizarse profundamente, entonces no es adecuada una concepción de la educación como liberación de deseos y tendencias espontáneas ni, en el extremo opuesto, como dic-

37. Cfr. *Ibidem*, pp. 248 y ss.

38. Cfr. MACINTYRE, A., Prólogo a *Back to the Rough Ground: Practical Judgment and the Lure of Technique*, de Joseph Dunne. University of Notre Dame Press, Notre Dame, Indiana 1997, pp. xiii-xiv.

tadura de la razón sobre las pasiones. Paralelamente, el modelo educativo no puede ser el de la masificación, ni tampoco el del elitismo de una clase especial. Pero MacIntyre también postula que la enseñanza se puede realizar mejor en instituciones que siguen concepciones determinadas y poseen acuerdos racionales profundos basados en unos principios que se toman como primeros. Precisamente en el núcleo de estos acuerdos básicos que se dan en una tradición en orden, se encuentra una correcta categorización de las relaciones entre los aspectos volitivos, intelectuales y afectivos de las acciones humanas.

La educación tiene que proceder a través de varios pasos: «el primero de ellos será uno en el que los adherentes a cada punto de vista tendrán que proporcionar la educación a sus propios jóvenes desde su propia perspectiva. (...) Será sólo cuando estén adecuadamente instruidos –o, como sus oponentes los considerarán, adoctrinados– cuando estarán preparados para embarcarse en un segundo estadio de su educación moral, aquel en el que sean iniciados, cada uno desde su propio punto de partida, en controversias sistemáticas clave entre varios puntos de vista rivales en conflicto, y en la ética y política de tal controversia»³⁹.

Más recientemente, MacIntyre ha puesto atención en la peculiar identidad humana como animalidad racional⁴⁰. Comienza por su oposición a una modernidad que ha ignorado los aspectos animales de la naturaleza humana para centrarse en la separación alma-cuerpo. Al desarrollar su argumento, encuentra que la consideración de los seres humanos como animales sirve para conectar los aspectos tendenciales de esa naturaleza a la racionalidad del hombre, y, al mismo tiempo, para poner en juego la relación dependencia-independencia en el desarrollo de la persona.

El reconocimiento de la dependencia nos pone en contacto con nuestras necesidades, que muchas veces sólo podremos satisfacer con la ayuda de otros. En este caso, el reconocimiento de la dependencia constituye un factor positivo de realismo. El reconocimiento de la independencia nos pone, a su vez, en contacto con lo que podemos dar: suplir las necesidades de los demás. En este caso la virtud principal es la que MacIntyre llama «justa generosidad»⁴¹.

Desde esta perspectiva, una comunidad es una «red de aportación y recepción»⁴², de intercambio o reciprocidad, en función de un bien común. El bien común humano es el florecimiento o pleno desarrollo del hombre

39. ÍDEM, «How to Seem Virtuous without Actually Being So», Occasional Paper Series n°1 of the Centre for the Study of Cultural Values, Lancaster University, Lancaster 1991, p. 15.

40. Cfr. ÍDEM, *Dependent Rational Animals...*, p. 1-9.

41. *Ibidem*, pp. 121 y ss. (101 y ss.).

42. *Ibidem*, pp. 99 y ss. (81 y ss.).

como animal racional dependiente: se trata de una excelencia racional y al mismo tiempo afectiva: sensible ante las necesidades reales.

2.1. Transformación de los deseos

En determinados momentos se ha reprochado a MacIntyre haber olvidado la dimensión psicológica del aprendizaje⁴³, pero hay también una determinada psicología en la base de la concepción macintyreana del desarrollo educativo, a pesar de que no preste demasiada atención a la catalogación de fases en ese desarrollo, salvo, en todo caso, al paso de una situación de dependencia racional al ejercicio independiente de la capacidad racional. Así se aleja de una concepción de la educación como paso procedimental de un estadio a otro de niveles de adaptación. Para él la educación puede frustrarse en cualquier momento y el proceso no está sometido a reglas demasiado estrictas. Además, parece que valora más el carácter moral de todo el proceso educativo que la mera constatación experimental de niveles de juicio y conocimiento, donde, salvo interferencias de tipo físico o psíquico, no se da una marcha atrás⁴⁴. Sin embargo, en ese proceso moral sí cabe retroceso y además prima en mayor medida la influencia de los factores ambientales y sociales, que interesan más a MacIntyre.

De ahí que se centre en el aspecto de la transformación de los deseos, que al contrario del paso de una fase cognitiva a otra, viene condicionado por actuaciones humanas relevantes que pueden o no inculcarse en el proceso educativo. Desde luego, la acusación de Abbà de que MacIntyre en *After Virtue* no había profundizado en la virtud desde la psicología moral del sujeto agente ha sido superada posteriormente, y más a partir de la publicación de *Dependent Rational Animals*, donde MacIntyre centra su atención en muchos aspectos de la psicología del aprendizaje⁴⁵.

Para MacIntyre, siguiendo una línea aristotélica, el aprendiz ha de proceder a la organización de los bienes que persigue en la acción en orden

43. Cfr. ABBÀ, G., *Felicità, vita buona e virtù: Saggio di filosofia morale*, LAS, Roma 1989, p. 129.

44. Cfr. NODDINGS, N., *Philosophy of Education*, Westview Press, Boulder-Oxford 1995, p. 153.

45. Cfr. «Después de Tras la Virtud»: entrevista con R. YEPES STORK, *Atlántida*, 4 (1990), p. 93; MACINTYRE, A., *Dependent Rational Animals...*, p. 72 (54). Para mayores profundizaciones en este tema posteriores a *After Virtue*, cfr. especialmente MACINTYRE, A., «Narrative Ethics, Virtue Ethics and Natural Law: Decline and Fall of the “Plain Person”», 1990, 20 pp.; «Plain Persons and Moral Philosophy: Rules, Virtues and Goods», *American Catholic Philosophical Quarterly*, 66 (1992), pp. 3-20; «Laws, Goods, and Virtues: Medieval Resources for Modern Conflicts», *The 1994 Agnes Cuming Lectures in Philosophy delivered at University College, Dublin, on March 1, 2, and 3, 1994*. 79 pp.

al fin último. Y esto siempre implica una corrección de los propios deseos y afectos. «Tenemos que aprender que hemos querido algo con demasiada o con demasiada poca fuerza»⁴⁶. Hay que realizar una transición desde los impulsos infantiles desordenados, transformándolos en deseos ordenados racionalmente y dirigidos a bienes genuinos⁴⁷. No se trata, por tanto, de ignorar o ahogar los propios deseos, sino de someterlos a un escrutinio racional, para evaluar cuáles y cómo pueden dirigirnos a los bienes genuinos racionalmente establecidos. Esto implica habitualmente una transformación en el modo de tender hacia los distintos objetos de deseo, según su razón de bien, y en ocasiones el redireccionamiento de esos mismos deseos hacia otros objetos.

Esta discriminación y transformación de los deseos supone un marco antropológico determinado que, a su vez, se opone a otras concepciones de las pasiones humanas y de su configuración en la acción. MacIntyre era consciente de esta posición desde hacía mucho tiempo y en su *Historia de la ética* ya había captado la supremacía de la posición clásica en este aspecto, sobre los autores de la modernidad. Veía el punto de inflexión en la concepción de Lutero según la cual el hombre cuenta con una naturaleza incorregible, que sólo puede ser rehabilitada por la fe fiducial y así, el deseo humano no regenerado no puede educarse por una pedagogía moral⁴⁸. También para Hobbes la naturaleza egoísta de los deseos humanos es incorregible. Tiene un concepto de naturaleza humana imposible de reducir a la unidad, ya que siempre se da un juego de pasiones contradictorias que se superponen en función de su fuerza⁴⁹. Hume da un paso más y para él la razón no está por encima de las pasiones y son éstas las que han de marcar la pauta del obrar humano, por lo que cualquier idea de transformación es firmemente rechazada. Kant, por su parte, niega que las pasiones humanas puedan ser ordenadas en función de una concepción determinada de bien humano explícito o implícito, pues toma a éste como algo imposible de definir.

Sin embargo, lo que da a los afectos posibilidad de orientación y corrección es siempre un fin asumido y capaz de ser explicado de modo inteligible, tanto por parte del agente como por quienes le rodean. Solo un

46. MACINTYRE, A., «Divine goodness, human goods, and *the* human good: how are they related? Some Aristotelian, Platonic and theistic answers» (*pro manuscripto*), Abr. 2002, p. 8.

47. Cfr. ÍDEM, Prefacio a la edición revisada de *The Unconscious: A Conceptual Analysis*, Routledge, New York 2004, p. 36.

48. Cfr. ÍDEM, *A Short History of Ethics: A History of Moral Philosophy from the Homeric Age to the Twentieth Century*, Routledge (2ª ed.) 1997. University of Notre Dame Press, 1998, pp. 121-122 (120); ÍDEM, «The Recovery of Moral Agency? The Dudleian Lecture», *Harvard Divinity Bulletin* (16-Abr.-1999), pp. 121-123.

49. Cfr. ÍDEM, «What has Christianity to say to the moral philosopher?», John Coffin Memorial Lecture delivered at the University of London, 21 May. 1998, p. 7.

telos que dé unidad a todo este proceso transformador y que otorgue coherencia a las distintas actividades donde está implicado el agente, puede proporcionar esta orientación⁵⁰. Más adelante veremos que la racionalidad de todo este proyecto se ha de plantear en una forma determinada, que supone una narrativa.

2.2. La educación temprana

La educación temprana viene a ser para MacIntyre como una prope-
dética para entrar en las prácticas, bien entendido que también la propia actividad del desarrollo en una familia, como en la escuela, se puede configurar como práctica y, por tanto, como ámbito donde comienza propiamente un desarrollo moral. Sin embargo, existe una primera fase en la que «los padres tienen la función de llevar al niño hasta la condición en que sea educable no sólo por ellos mismos, sino por distintas clases de profesores» y «lo que el niño tiene que aprender para poder ser educable es cómo distanciarse de sus deseos y cómo preguntarse si este o aquel deseo particular es el mejor que se debe satisfacer aquí y ahora»⁵¹. Por parte de los educadores se dan unas virtudes concretas en estas fases de la educación, distintas a las necesarias en las fases más avanzadas.

En la educación temprana MacIntyre da una importancia singular a la *actitud de cuidado* de la madre respecto al hijo, desde poco después de la concepción. Esa relación es crucial para algo que MacIntyre siempre tiene muy en cuenta en la educación: la distinción entre fantasía y realidad. Hay un realismo presente en esta concepción de la educación que lleva dar una gran relevancia a poner en escrutinio aquello que tomamos por ser real, pero que puede no ser sino imaginación o sugestión. Esto depende, a su vez, de cómo los padres –y especialmente la madre– sea sensible y responda a los requerimientos del niño desde los primeros momentos. El marco que ha de proporcionar es, por un lado, el de dar seguridad, que permite al niño explorar la realidad sin retraerse, y, por otro, una voluntad de hacerse cargo de las necesidades reales del niño y ser sensible a sus requerimientos, que a veces se formulan de un modo destructivo⁵².

Esta capacidad de adaptación de los padres a las necesidades reales de los hijos es importante, porque otro modo de responder llevaría a pretender que el niño se adaptase a las necesidades de los padres, con lo cual fácilmente se podría llegar a confundir la realidad con los deseos de los

50. Cfr. ÍDEM, «The Recovery of Moral Agency? The Dupleian Lecture», *Harvard Divinity Bulletin* (16-Abr.-1999), p. 123.

51. ÍDEM, *Dependent Rational Animals...*, p. 91 (73).

52. Cfr. *Ibidem*, p. 89 (71).

padres, y esto constituiría un grave error en la educación. Así que, junto a las virtudes del cuidado, hay que situar las virtudes de la *responsabilidad* de los padres frente al hijo, que comportan que, junto a la consideración de un desarrollo ideal como meta educativa, debe haber un compromiso incondicional de los padres respecto al hijo, que responderán por él y le cuidarán independientemente de las condiciones del hijo o de las circunstancias que se presenten.

MacIntyre piensa que sin ese compromiso incondicional la educación está capitidismnuida en esas primeras fases. Además, la condicionalidad en el cuidado suele comportar falsos ideales en los padres, que fácilmente se contagian a los hijos como fantasías que no responden a la realidad. También las virtudes de los padres se transmiten a los hijos, generando una mayor o menor confianza y capacidad confrontación con la realidad, dependiendo de la respuesta que encuentren en los padres en cada momento. Este ambiente de seguridad y cuidado genera en el niño una capacidad de ampliar progresivamente el ámbito de su experiencia, normalmente a través del juego. Éste proporciona unas posibilidades exploratorias fuera del marco impuesto por la necesidad y sin el riesgo consiguiente a un choque con la realidad⁵³.

En algunos pasajes puede dar la impresión de que MacIntyre, al hacer énfasis en la animalidad humana, toma al niño que no ha alcanzado el uso de razón como si estuviera situado en el estadio de un animal que no haya evolucionado suficientemente⁵⁴. Debemos entender que esto no es sino una comparación analógica, útil para valorar ciertos aspectos de la configuración humana como perteneciente al reino animal.

Concretamente, MacIntyre se refiere a un aspecto de esa similitud, que consiste en «pasar de la situación inicial animal de tener razones para actuar de esta manera en lugar de otra, hacia su estado específicamente humano de ser capaz de evaluar esas razones, revisarlas o abandonarlas y reemplazarlas por otras»⁵⁵. Esa transición en cuanto a la captación y valoración de las razones para la acción se da en el ser humano, y esto nos habrá de llevar a no despreciar todo lo que sabemos del comportamiento animal, pues nos puede ayudar a mejorar las condiciones del aprendizaje y desarrollo humano.

Sin embargo, MacIntyre sostiene la diferencia entre la racionalidad animal y la humana que, entre otras cosas, gracias a la complejidad de su lenguaje y al ejercicio de la reflexión puede realizar un escrutinio racional

53. Cfr. *Ibidem*, p. 85 (67). Aquí MacIntyre sigue de cerca a D. W. Winnicott, *The Child, the Family, and the Outside World*, Addison-Wesley, Reading, Mass. 1987, cap. 11.

54. Cfr. MACINTYRE, A., *Dependent Rational Animals...*, p. 85 (67).

55. *Ibidem*, p. 91 (73).

reflexivo sobre los propios deseos y acciones que caracteriza a la racionalidad humana. Y, de la misma forma, no duda que los propios deseos y tendencias infantiles del ser humano están de algún modo transidos de su racionalidad propia desde sus primeros estadios, con lo que no guardan correspondencia directa con los instintos animales. Él mismo afirma que ha de prestarse una especial atención a la educación temprana del ser humano, sin la cual se pueden crear traumas difíciles de superar más adelante⁵⁶. Esto no sería coherente si no se estuviera esperando de ese ser humano una especial capacidad para recibir un tipo de educación que, ya desde los primeros estadios, está orientada a su específica racionalidad. La corrección y transformación de los deseos a través de algún tipo de educación, siempre está guiada y destinada hacia ese escrutinio racional.

MacIntyre afirma que la inteligibilidad de las acciones depende de un contexto social. Por eso, la capacidad que se tenga de participar en relaciones sociales es determinante para cualquier adscripción de inteligencia y, en este sentido, se podría asignar a los animales una orientación con su entorno. Pero esta adscripción es distinta de la humana, desde el momento que, para el propio MacIntyre, la posibilidad que aportan al ser humano sus entornos sociales, es una iniciación a explicar la realidad en términos narrativos, y de una narrativa protagonizada por el mismo ser humano⁵⁷. Y es significativo que, en ese intento de adscripción de inteligencia animal que supone la obra *Dependent Rational Animals* no aparezca en ningún momento la importante dimensión narrativa que MacIntyre valora imprescindible para su noción de inteligibilidad de las acciones. De tal modo, que los animales pueden ostentar en sus acciones un grado de racionalidad, pero en ningún momento se hacen para ellos inteligibles y dotadas de sentido, al carecer, entre otras cosas, de una dimensión narrativa.

Esto no merma la condición animal humana ni la dependencia y vulnerabilidad en la que MacIntyre hace hincapié. Él trata de compensar la tendencia de la modernidad a considerar al ser humano como desligado de su naturaleza animal. Por un lado, esto le lleva a valorar al ser humano que no ha desarrollado suficientemente su específica racionalidad –a quien la modernidad tiende a despreciar, como a todo el reino animal⁵⁸–, y, por otro, puede ayudar a comprender mejor la estructura básica de su comportamiento, tanto con fines educativos como paliativos.

Desde el punto de vista educativo, MacIntyre hace hincapié en la necesidad de tener en cuenta desde el principio, cuando el niño todavía no

56. Cfr. *Ibidem*, p. 85 (67).

57. Cfr. ÍDEM, «The Intelligibility of Action», en *Rationality, Relativism and the Human Sciences*, J. MARGOLIS, M. KRAUSZ y R. M. BURIAN (eds.), Martinus Nijhoff, Dordrecht 1986, p. 79.

58. Cfr. ÍDEM, *Dependent Rational Animals...*, p. 14-15.

da muestras del desarrollo racional típicamente humano, la configuración de entornos de cuidado y educación. El estudio de la racionalidad animal nos puede servir para evaluar sus razones para la acción en esas etapas y fomentar de modo adecuado su desarrollo⁵⁹.

Una vez puesta de relieve la importancia de la educación temprana, podemos centrarnos ahora en la caracterización de esa corrección de los deseos a través de las actividades humanas denominadas «prácticas», donde MacIntyre hará hincapié, al tratarse del cauce fundamental para el desarrollo moral humano.

2.3. Condiciones para que una práctica pueda resultar transformadora de los deseos

Las prácticas son las actividades aptas para realizar esa tarea propiamente humana de transformación de los deseos en una fase superior del desarrollo humano. Hasta ese momento se ha desarrollado una capacidad correctora de los deseos con carácter inducido, pero ahora será el propio agente el que sea capaz de realizar el escrutinio racional acerca de cuáles son los mejores motivos para su acción. Una vez se ha llegado a esa fase, el niño puede ser educado a través de las prácticas.

Pero las prácticas han de cumplir una serie de requisitos para poder realizar esa función educativa. En realidad, son requisitos igualmente necesarios para poder hablar de una verdadera práctica. MacIntyre enumera los siguientes⁶⁰:

a) en dichas actividades ha de ser posible hacer la distinción entre aquello que satisface mis deseos aquí y ahora, y los objetos de deseo que corresponden a una valoración general de lo que constituye el bien para cualquier ser humano, y al mismo tiempo para mí, en este tipo de situación. Es decir, han de darse unos criterios de bien y de excelencia en la actividad, que difieran de lo que se ve configurado por mis apetitos aquí y ahora. No se trata, pues, de una adaptación de la actividad y de los compromisos de los participantes hacia una satisfacción de los apetitos previos de cada uno, sino al contrario, de una transformación de los deseos de los agentes para configurarse al bien propio de la actividad, por los bienes humanos que comporta. Sin esta adaptación no es posible hablar de práctica, y al mismo tiempo, dicha actividad carecería de virtualidad educativa;

59. Cfr. *Ibidem*, pp. 15 y ss. MacIntyre no excluye la experimentación de métodos educativos que pongan de relieve una relación especial del niño con los animales que pueda resultar útil para su crecimiento.

60. Cfr. ÍDEM, «The Recovery of Moral Agency? The Dupleian Lecture», *Harvard Divinity Bulletin* (16-Abr.-1999), pp.121-124.

b) se ha de hacer hincapié en que el agente adquiera a través de esas actividades un conjunto de disposiciones para sentir, para juzgar y para actuar según un determinado concepto del bien humano, y no tanto sobre la capacidad de hacer explícitas en cada momento sus razones para la acción. De hecho, un requisito para el aprendizaje es la capacidad para suspender el juicio en un momento dado, para dar entrada a la autoridad de los criterios del maestro o de los discípulos más aventajados, sobre la propia valoración de los bienes;

c) la transformación y rectificación de los deseos se ha de dar en un marco de cooperación mediante el cual nuestros juicios y actitudes se exponen al escrutinio y corrección de otros agentes racionales presentes en las mismas actividades, y que por tanto, están en posesión de los principios y criterios necesarios para contrastar los modos de afrontar y valorar las distintas aproximaciones a la excelencia en la actividad. Esos agentes participantes en las prácticas, capaces de corregir nuestras actitudes, valoraciones y acciones, pueden ser los maestros u otros condiscípulos. Nótese, que cuando MacIntyre habla de «cooperación» otorga un valor central a la concepción de un bien común que incluya tanto el bien personal como el del resto de los participantes, con lo cual queda excluido un concepto de competencia tal como está presente en muchas concepciones sociales y económicas de la modernidad.

d) si una práctica es verdaderamente tal, conducirá a los participantes a un concepto de bien interno de esa práctica, injertado en un concepto de bien humano global. No cabe educación verdadera en una práctica que se encierra en sí misma considerando exclusivamente sus bienes internos. Es más, no es verdadera práctica la que no se puede someter a ese escrutinio racional en función de un bien superior;

e) otra característica de la transformación de los deseos en las prácticas, es que dicha corrección de los deseos se realiza de un modo «práctico», lo cual engarza con la posición aristotélica de que la virtud no se puede inculcar teóricamente. MacIntyre considera contraproducente la repetición de máximas morales o de una instrucción teórica moralizadora, que no vaya acompañada muy de cerca por trasuntos prácticos fácilmente asimilables por el aprendiz. De lo contrario, el aprendizaje meramente teórico se convierte en algo superpuesto y muchas veces más deformador que formativo. La transformación moral se realiza dentro de las prácticas y mediante las prácticas. Nunca al margen o fuera de ellas.

2.4. Normas y transformación de los deseos

¿Cómo se efectúa la transición de los deseos informes y egoístas del agente sin educar, hacia la facilidad y complacencia de quien estima por sí

mismos los bienes de la actividad? En una fase inicial el niño recibe una respuesta a sus necesidades e intereses conforme a unas pautas que vienen de sus padres y educadores. Mientras no está en condiciones de evaluar personalmente los motivos para la acción se comporta de un modo reactivo ante esas respuestas, y éstas, según su oportunidad y acierto, le ayudarán en mayor o menor medida a tener una visión realista de las cosas y una estabilidad emocional que se apoya en la seguridad que recibe de su entorno.

Más adelante, en las actividades cooperativas, donde necesariamente ha de entrar para cultivar su condición social, el niño adquiere una serie de razones para la acción que ha de ir evaluando personalmente. Sin embargo, para poder realizar esa evaluación, primero ha de contar con un marco adecuado con el que confrontar sus deseos aún informes. La constatación de leyes en la realidad proporciona ese marco de seguridad necesario para poder interactuar y desarrollarse. De modo análogo a como en las actividades especulativas las leyes del mundo físico proporcionan una base para el desarrollo racional, en el plano práctico las normas se refieren a la estructura del comportamiento humano personal y social.

En primer lugar, MacIntyre se refiere a la constatación de las leyes presentes en toda actividad humana en función del fin propio de esa actividad. Para emprender la acción se ha de tener algún tipo de orientación, y para que esa orientación concorra al desarrollo de la persona es necesaria una estabilidad en la dirección, que es lo que proporciona la autoridad y las normas presentes en las prácticas. Luego un concepto de ley y de su función es de importancia crucial para el desarrollo humano. Primero, porque un deseo no delimitado por normas hace que el propio esfuerzo para su consecución se disipe, ya que las normas constituyen una fuente necesaria para su orientación. De lo contrario, el deseo fácilmente cambiaría de objeto. Además, sin esa delimitación por normas, el individuo es incapaz de conseguir los bienes de la cooperación social, que también entran en el ámbito de sus aspiraciones⁶¹. Parece que esta verificación práctica de las normas presentes en toda actividad es previa a la consideración de leyes de un ámbito superior.

Aunque el comportamiento guiado por reglas no constituye el ideal moral, «porque los tipos de acción nunca pueden ser especificados exhaustivamente por ningún elenco de reglas», (...) «dejar de cumplir determinadas reglas puede ser suficiente para mostrar que uno carece de ciertas virtudes importantes»⁶². Es decir, las normas tienen un sentido orientador, por un lado, y delimitador por otro, de tal forma que su trasgresión puede mostrar

61. Cfr. ÍDEM, *A Short History of Ethics: A History of Moral Philosophy from the Homeric Age to the Twentieth Century*, Routledge 1997. University of Notre Dame Press 1998, pp. 31-32 (22-23).

62. ÍDEM, *Dependent Rational Animals...*, p. 111 (93).

acciones que se apartan necesariamente del bien de la actividad. Pueden servir, por tanto, como un método de falsación moral para determinadas acciones. Este método de demostración negativa de corte popperiano es muy utilizado por MacIntyre.

MacIntyre procede así, dialécticamente, desde la comprobación de las normas presentes en una determinada actividad cooperativa, a la aplicación de la crítica sobre esas normas, al confrontarlas con las de otras actividades y con las de la comunidad global donde se insertan para, en última instancia, valorar si esas normas pueden adecuarse a un proyecto vital unitario. Al igual que hay unas normas presentes en cada práctica que llevan a la consecución de sus bienes internos, y hay normas que rigen a la comunidad en orden al bien común, se ha de llegar a plantear si existe un conjunto de normas adecuadas al bien de la vida humana como un todo. A este conjunto de normas necesarias para el desarrollo integral del ser humano es a lo que se denomina ley natural. Todo el proceso de transformación de los deseos y de desarrollo moral humano está sometido a estas normas y encuentra en ellas su orientación última.

a) *El conocimiento de la ley natural*

MacIntyre pronto descubre que Santo Tomás aporta a la concepción de la moral aristotélica un concepto de ley natural que lleva a trascender los contextos sociales del obrar humano sin prescindir de ellos. Además, atribuye precisamente a Santo Tomás el haber sabido situarse en el ámbito aristotélico de la transformación de los deseos, en lugar de apartarlos o excluirlos⁶³. En este sentido la ley natural aporta criterios de delimitación al obrar humano, proporcionando una pauta para la transformación de los deseos particulares, si se contraponen a los bienes necesarios para la excelencia de la vida humana tomada como un todo. Pero sólo en una época posterior sabrá descubrir MacIntyre las virtualidades de esta concepción tomista de la ley natural.

Siguiendo al Aquinate, MacIntyre asumirá que el conocimiento de la ley natural está abierto a cualquier ser humano, que la puede encontrar mediante el ejercicio de la razón, llegando hasta los primeros principios que rigen su razonamiento práctico aplicados a los bienes básicos del actuar humano. Por tanto, como los demás aspectos de la moral, su aprendizaje es eminentemente práctico. Para MacIntyre, afloran a partir de la constatación

63. Cfr. ÍDEM, *A Short History of Ethics: A History of Moral Philosophy from the Homeric Age to the Twentieth Century*, Routledge, 2ª ed., 1997. University of Notre Dame Press 1998, pp. 117-118 (115-116).

de que, en las diferentes prácticas y entornos sociales en los que uno se halla inmerso, hay aspectos comunes que constituyen criterios de excelencia de la vida humana como un todo. Y esa meta común también tiene unas reglas que la delimitan y proporcionan criterios de acción que han de ser tenidos en cuenta para acceder a los bienes que comporta una vida lograda⁶⁴.

A pesar de que su constatación se realiza de modo eminentemente práctico, las normas (cualquier norma, pero especialmente las de la ley natural), si han de ser realmente orientadoras de la virtud, han de poder hacerse racionalmente explícitas por quienes las siguen. No es necesario que esta explicitación racional se actualice en cada acción (cabe un obrar intuitivo con el apoyo de la autoridad de la propia norma, de la experiencia de otros casos o de otras personas con autoridad) sino más bien ha de ser tomada como una meta de la propia vida moral, que ha de profundizar cada vez más en las razones para la acción y descubrir en su profundidad, detrás de la actitud de respeto y acatamiento, también las razones de las normas.

El razonamiento teórico se hace necesario cuando se encuentran posiciones contrapuestas sobre los principios primeros de la ley natural. Lo que hasta entonces podía poseerse pacíficamente, sin necesidad de una justificación articulada, deviene problemático y ha de racionalizarse, no en cuanto a los primeros principios en sí —cuestión imposible pues, por definición, no se deducen de otras premisas anteriores— sino sobre todo en cuanto a mostrar que se encuentran presupuestos en todo ejercicio de la racionalidad, y en cuanto al descubrimiento de los posibles obstáculos que explican una falsa interpretación de los mismos⁶⁵.

b) *Función educativa de la ley natural*

Entre las virtualidades de la ley natural hay un componente educativo de primer orden. Es verdad que en cada práctica rige una metodología propia para el aprendizaje. Pero hay unos principios comunes que no puede saltarse ninguna práctica si quiere llevar a un verdadero progreso humano.

Estos principios se encuentran siempre presupuestos en cualquier situación de aprendizaje o investigación entre agentes racionales, o en cualquier actividad cooperativa que se pretenda desarrollar de modo ín-

64. De todas formas, al poner el acento casi exclusivamente en la quiebra de la naturaleza social del hombre MacIntyre corre el riesgo restringir el ámbito de la ley natural, pues no se contempla la necesidad de trascendencia del ser humano, que es lo primero y más importante que quiebra con la trasgresión de esos preceptos.

65. Cfr. MACINTYRE, A., «Aquinas and the Extent of Moral Disagreement» en *Ethics and Politics: Volume 2: Selected Essays*, Cambridge University Press 2006, p. 80.

tegro⁶⁶. Cualquier violación de las normas de la ley natural comporta una quiebra de la confianza necesaria para la convivencia humana, para la cooperación, y, de un modo especial, para el aprendizaje. Y MacIntyre hace referencia especial a la prohibición del engaño y la mentira, que minan la comunicación humana, aspecto básico para el aprendizaje y para el progreso en el conocimiento. Esta norma de ley natural se adquiere mediante el mismo aprendizaje básico de la lengua materna, pues todo aprendizaje de un lenguaje incluye aserciones, y éstas implican la veracidad de aquello que se afirma⁶⁷.

Junto con la proscripción de la mentira, tomada en el sentido amplio de evitar cualquier lenguaje engañoso o intencionalmente desorientador, se encuentran otros principios de ley natural, como el cumplimiento de las promesas (sin el cual no se puede dar la confianza necesaria para el aprendizaje), o el mantenimiento de la seguridad de que las personas podrán desarrollar libremente sus argumentos contra agresiones internas o externas al grupo social donde se desarrollan las discusiones (éste último cometido es propio de la comunidad política)⁶⁸, etc.

Si toda norma tiene una incidencia educativa en cuanto a la transformación de los deseos humanos, la ley natural comporta una orientación básica que tiene una relevancia educativa singular. Consiste en orientar las aspiraciones más profundas e importantes del ser humano: la aspiración a la justicia, a la estabilidad interior, a la armonía con el entorno social o natural, la apertura a la trascendencia, etc.

Por eso, toda la tarea educativa ha de presentar modelos de actividad y de virtud acordes con esas normas básicas. Junto a los bienes internos de las distintas disciplinas, se han de valorar los modos de alcanzarlos y la respuesta ante la trasgresión, no sólo de las normas propias de una actividad determinada, sino sobre todo de aquellas normas que son condición *sine qua non* para todo progreso en el bien verdaderamente humano. A veces, esa respuesta podrá consistir en una sanción personal o social, pero siempre se ha de valorar si tal respuesta transparenta que la más importante consecuencia de esa acción es que incapacita para el propio desarrollo, y para la cooperación humana que a su vez es necesaria para alcanzarlo.

Pero la ley natural no sólo presenta unas normas negativas de orientación. Con las normas vienen asociadas las posibilidades de actuación po-

66. Cfr. ÍDEM, «Natural Law as Subversive: The Case of Aquinas», *Journal of Medieval and Early Modern Studies*, 26(1) (1996), p. 67.

67. Cfr. ÍDEM, «Truthfulness, Lies and Moral Philosophers: What Can We Learn from Kant and Mill», en *The Tanner Lectures on Human Values*, Vol. 16, Peterson, G. B. (ed.), Univ. of Utah Press, Salt Lake City 1995, pp. 311-312.

68. Cfr. ÍDEM, «Aquinas and the Extent of Moral Disagreement» en *Ethics and Politics: Volume 2: Selected Essays*, Cambridge University Press 2006, p. 79.

sitiva que llevan al perfeccionamiento humano. MacIntyre insinúa que parte constitutiva de la ley natural es la misma práctica de las virtudes básicas que llevan al florecimiento humano. La ley natural nos empuja a comportarnos con arreglo a determinadas virtudes cardinales y no pide más razón para la acción que el que constituya una manifestación de la práctica de tales virtudes⁶⁹. Esto se manifiesta en que las reglas por sí mismas no proporcionan un criterio acabado para lo que se debe hacer en cada caso. El actuar práctico no se puede reducir nunca a la aplicación de reglas: ni las incluidas en la ley natural, ni todo el resto de normas positivas o tácitas que se pueden dar en una sociedad concreta. Hace falta un criterio racional ulterior para saber qué regla aplicar en cada caso⁷⁰. Y esto lo proporciona una familiaridad positiva con los bienes en juego que es propia de la virtud.

Una posibilidad más de este concepto de ley natural es que permite sentar unas bases suficientemente firmes como para evaluar cualquier ley positiva, proporcionando un criterio racional para defenderse de posibles imposiciones arbitrarias. MacIntyre es partidario de hacer ver pronto a los alumnos las posibilidades subversivas de la ley natural⁷¹. Además, una característica de los sistemas positivistas es que tienden a implantar un sistema altamente coercitivo, pues no conciben la regeneración del ser humano por la virtud y, por tanto, no confían en otra motivación para el cumplimiento de la ley que la previsión de sanciones. Por el contrario, la valoración de los bienes presentes en la ley natural, que facilita a su vez el ejercicio de la virtud, hace innecesaria la inflación legislativa a la que se ven abocadas las sociedades que han perdido un concepto unitario del bien⁷².

Todo lo anterior conduce a otras muchas consecuencias educativas: se ha de partir de la confianza en la valoración por parte del educando de los bienes presentes en la actividad, con la ayuda de las normas básicas de la ley natural y de otras leyes positivas. Se enseña, en primer lugar, mediante normas que no admiten excepción, pues contradicen la estructura básica de la racionalidad humana, bien en relación con una actividad concreta, o bien incondicionalmente. Como las normas no agotan las posibilidades de actuación y mejora personal, no se puede basar la educación en la mera obediencia a las leyes, sino en la familiaridad y progresiva comprensión de los bienes en juego, fin al que sólo se llega a través del ejercicio de las virtudes.

69. Cfr. Entrevista con Dmitri Nikulin en 1995. «Wahre Selbsterkenntnis durch Verstehen unserer selbst aus der Perspektive anderer», en *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 44 (1996), p. 674.

70. Cfr. MACINTYRE, A., *Dependent Rational Animals...*, p. 93 (75).

71. Cfr. ÍDEM, «Natural Law as Subversive: The Case of Aquinas», *Journal of Medieval and Early Modern Studies*, 26(1) (1996), pp. 61-83.

72. Cfr. ÍDEM, «Regulation; A Substitute for Morality», *Hastings Center Report*, 10(1) (1980), pp. 31-33.

2.5. La virtud, instrumento de transformación de los deseos

El resultado de la acción no queda sólo en el entorno del sujeto, sino que incide en el propio agente, que se ve configurado por sus acciones, tanto si son acertadas como si no lo son. En el caso de que lo sean, adquiere una capacidad que se va ampliando a mayores posibilidades de perfeccionamiento. De esta manera, podemos hablar de virtudes que ostenta el agente.

La incidencia sobre el sujeto ha de tener en cuenta todo un juego interpretativo, para el que la valoración de la intención es condición necesaria. Se trata de ver si el sujeto ha asumido como propia la posibilidad del resultado de su acción, o por el contrario, éste ha sido accidental en mayor o menor medida. MacIntyre ensaya distintas posibilidades de interpretación de una misma acción externa en función de las intenciones del sujeto, de modo que, según los casos, influyen de un modo distinto sobre sí mismo y sobre su entorno⁷³. En cuanto un sujeto asume con intención cada vez más plena los bienes presentes en la práctica, incrementa sus virtudes, es decir, las posibilidades de desarrollo adecuado de esa actividad mediante ulteriores acciones. Esto quiere decir, al mismo tiempo, que tiene la posibilidad de dar razón más plena de sus acciones y de cómo llegar a un desarrollo racional superior en la actividad en la que está inmerso.

MacIntyre admite dos categorías de virtudes que pueden ayudar a ese progreso racional. Las primeras son las virtudes del reconocimiento de la dependencia. En un primer momento el agente ha de moverse con la ayuda de impulsos externos, proporcionados por quien ostenta una autoridad en el entorno concreto de la actividad de que se trate. Esta autoridad puede estar encarnada en un maestro, o plasmada en una norma escrita o tácita. En estos casos, lo que mueve a la acción es la confianza en esa instancia externa, por el bien que se valora, por el reconocimiento personal que puede comportar la acción, o por las consecuencias de las acciones respecto a la norma impuesta. Este tipo de valoración es perfectamente legítimo para MacIntyre, pues lleva consigo el reconocimiento racional de un bien real: la excelencia del maestro, del perito, o de la pauta de la norma respecto a la situación actual del sujeto. Y, al mismo tiempo, se reconoce que de esa situación de dependencia se deriva un bien, por el intercambio cooperativo entre los que ostentan esa excelencia y aquellos que carecen de ella.

El proceso de transformación de los deseos se efectúa mediante la práctica de las virtudes, que introducen en el agente, junto a la capacidad de repetición propia de los hábitos, una cualificación especial para la valoración y puesta en práctica de los bienes intrínsecos a cada actividad. Las

73. Cfr. ÍDEM, «Purpose and Intelligent Action», *Proceedings of the Aristotelian Society*, suppl. vol. 34 (1960), pp. 79-96; *After Virtue...*, pp. 209-212 (259-262).

virtudes se actualizan por razón de sí mismas: en ellas están contenidos ya de algún modo los bienes a los que señalan.

La importancia de esta transformación de los deseos mediante el ejercicio de las virtudes es crucial para MacIntyre, pues configura el paso de una situación de inmadurez y, por tanto, de una fase de adaptación a los bienes meramente animal, a un estadio de juicio característico de la racionalidad humana. Es el paso desde el moverse hacia lo que indican los deseos por sí mismos, a enjuiciarlos para redirigirlos y transformarlos en función del bien al que señalan⁷⁴.

En el ejercicio de la virtud se adquiere un conocimiento práctico de los bienes presentes en la actividad, que va más allá tanto de un conocimiento especulativo como de la familiarización necesaria para las actividades meramente técnicas. El agente adquiere un perfeccionamiento que le proporciona una connaturalidad con los bienes presentes en la actividad, y con ella, una especial facilidad para el juicio de las situaciones que se presentan y, por tanto, para dar una respuesta racional práctica mediante acciones adecuadas. Para MacIntyre, como para Aristóteles, la conclusión de todo silogismo práctico es la propia acción, que se configura como buena o mala, adecuada o no, una vez valorados los bienes en juego en las circunstancias en las que se encuentra el agente. El juicio de la oportunidad de la acción viene facilitado por la prudencia, que es la guía del conocimiento práctico⁷⁵.

Esta posibilidad de asumir las consecuencias de los propios actos realizados sin coerción, informados por la intención, supone la capacidad de cambio de las disposiciones del propio sujeto, y de los propios deseos que le empujan a realizar determinadas acciones. De la familiaridad con determinados bienes surgen nuevos afectos que inciden sobre el modo de plantearse ulteriores acciones y, por tanto, se produce una transformación del mundo afectivo del agente.

Cuando él mismo ha asumido intencionalmente la dirección de sus actos, esa transformación se puede dar en una medida más plena y proyectarse sobre otros ámbitos de actividad. De todos modos, la propedéutica de la virtud implica la posibilidad de asumir esa familiarización con los bienes de las actividades, sin necesidad de una reflexión activa e intencional del sujeto sobre los bienes implicados. Basta una actitud de confianza en esos bienes o en los agentes que nos introducen en ellos, para que la familiaridad se vaya adquiriendo, y se abran las posibilidades de reflexión racional y de cambio en los deseos, con la consiguiente adquisición de la virtud. Pero ésta propiamente no se ha adquirido hasta que los deseos no han sido trans-

74. Cfr. ÍDEM, *Dependent Rational Animals Whose Justice? Which Rationality?*, Duckworth, London – University of Notre Dame Press, Notre Dame 1990, p. 87 (69).

75. Cfr. ÍDEM, *Whose Justice? ...*, pp. 129-140 (121-134).

formados y por tanto, hasta que la intención no se proyecta racionalmente sobre el objeto como bien.

Esto nos lleva a considerar si el proceso educativo no se basa, más que en las virtudes, en una guía hacia ellas que utiliza ciertos caminos indirectos. Los ejemplos de transformación de los deseos que pone muchas veces MacIntyre van en esa dirección: el chico que para jugar al ajedrez necesita al principio caramelos, comienza con un incentivo externo, que después habrá de transformar en la valoración directa de los bienes del juego del ajedrez por sí mismos. Pero la clave no está en los sucedáneos que se pueden emplear para esa motivación inicial, sino en la guía racional que ha de estar presente en esa educación y que es ejercida por los padres, o educadores, que son responsables de conducir al educando más allá de esas motivaciones iniciales.

En realidad la virtud está presente desde las primeras fases de ese proceso dentro de las prácticas, pues la toma de conciencia de los bienes en juego se realiza gradualmente, y el aprendiz se encuentra con que valora ya sensiblemente unos bienes sobre los que quizás no ha reflexionado suficientemente, pero sobre los que sí ha llegado a proyectar su intención racional. El hecho de fiarse de la autoridad de los maestros o peritos en la actividad implica una actitud racional sobre la valoración de los bienes a los que esos maestros pueden conducir.

Nos encontramos, por tanto, con que la adquisición de las virtudes se realiza mediante un proceso paulatino, como lo es el mismo aprendizaje. Pero la actuación en pos de los bienes racionales, aunque sea por motivos accesorios, ya puede producir una familiarización adecuada, cuando al agente no se le puede exigir la madurez crítica necesaria para apoyarse en una reflexión racional sobre los bienes en juego. E incluso aunque goce de independencia de juicio, precisa una adaptación de sus deseos para amoldarse a las exigencias prácticas de la actividad, superar las dificultades que se presentan en la adquisición de los bienes, y comprender de modo práctico la razón de bien que tiene aquello que emprende. La virtud es, por tanto, el medio principal de transformación de los deseos, pero MacIntyre introduce la distinción de dos tipos de virtudes:

- virtudes de la dependencia reconocida: son virtudes que nos acercan a nuestra condición animal, pero elevadas mediante una instancia reflexiva que implica el reconocimiento de los lazos que nos unen a nuestro entorno, a otras personas y a la sociedad en su conjunto; comporta una actitud de reciprocidad ante las prestaciones que hemos recibido para ayudarnos a conseguir la independencia racional o cualquiera otros bienes humanos;
- virtudes del agente racional independiente, que no se apoya en factores externos, sino en su propia certeza de actuación racional, con lo cual no depende de la presencia inducida de esos

factores externos en su acción sino que la motivación viene de sí mismo. Es lo que MacIntyre denomina actuación racional independiente.

Así como la profundización racional es progresiva, también lo es el crecimiento en las virtudes, y de un modo ilimitado. Pero parece que, para MacIntyre, desde un primer momento esas virtudes de la dependencia se configuran como verdaderas virtudes, y esto debe de ser porque hay como una racionalidad implícita en la valoración de los bienes de la actividad, que lleva a sostener el esfuerzo cooperativo que llevará consigo la adquisición de esos bienes y, eventualmente, a la independencia racional. Pero, en cualquier caso, la virtud es propia del agente racional⁷⁶. No cabe un actuar virtuoso sin apoyo en la racionalidad del bien que se alcanza.

De la misma manera que la profundización racional en los bienes es ilimitada, el proceso educativo no se puede dar por finalizado en ningún momento. Además, hay que contar con la posibilidad de retroceso en la independencia racional, ya sea por factores físicos de enfermedad o vejez, ya sea por el deterioro moral de una persona. Por tanto, las virtudes del reconocimiento de la dependencia están presentes no sólo en un determinado tiempo de aprendizaje, sino a lo largo de toda la vida, donde el florecimiento humano se puede estancar o incluso tener que reiniciar el aprendizaje. El ideal racional no se sitúa en la independencia de cualquier instancia, sino en el reconocimiento de la razón de los bienes, que ya de por sí ostentan una autoridad sobre el agente racional, y que a veces tendrá que valorar en quienes le superan en excelencia, y le pueden enseñar a alcanzarlos en mayor medida; o, simplemente, en quienes pueden prestar un apoyo para superar las dificultades que son inherentes a su consecución.

De este modo, las virtudes de uno u otro tipo configurarían cuatro fases en el aprendizaje humano. MacIntyre no explicita esta clasificación pero podría derivarse de su pensamiento:

a) Primera fase: transformación de los deseos enraizada en una instancia ajena al agente, sobre todo en los padres o primeros educadores, pero sin una cooperación racional independiente. Por tanto, no podemos hablar propiamente de virtudes en esta etapa. MacIntyre no atribuye virtudes a los animales, ni se puede hablar tampoco de virtud en esta fase del desarrollo humano.

b) Segunda fase: el agente encuentra razones para fiarse de la autoridad de quienes le presentan los bienes en las distintas actividades. Se trata de una fase de actuación no completamente independiente, sino apoyada en factores

76. MacIntyre no atribuye virtudes a otras especies animales y excluye expresamente esta atribución que hacen otros. Cfr. MACINTYRE, A., *Dependent Rational Animals...*, p. 82 (65).

externos que, sin dejar de tener un motivo racional, no nace sin embargo de una valoración reflexiva de los bienes en juego en la actividad correspondiente, sino más bien se apoya en motivos basados en la confianza, en la autoridad o en el placer que se dan en esa actividad. Son ya virtudes del reconocimiento de la dependencia, aunque todavía el agente no pueda realizar sobre ellas una plena valoración racional.

c) Tercera fase: virtudes de la independencia racional, donde el agente encuentra la motivación en la propia virtud, o valoración reflexiva del bien adquirida de modo práctico. Es capaz de formular más o menos explícitamente sus razones para la acción, pero lo más importante es que hace un juicio valorativo sobre los bienes a los que conduce la actividad, dentro de una instancia de sentido global que se configura narrativamente.

d) Cuarta fase: virtudes del reconocimiento de la dependencia, donde el agente reconoce que las virtudes y bienes humanos que ha adquirido dependen de un modo fundamental de quienes le han ayudado a obtenerlas desde los primeros momentos y de los que puedan hacerlo posteriormente. Mediante esas virtudes el agente es capaz de afrontar su propia vulnerabilidad y la de otros seres humanos que puedan estar necesitados en su entorno.

Estas virtudes del reconocimiento de la dependencia tienen una importancia crucial, pues suponen un realismo fundamental en la valoración de los bienes. La superación del espejismo de la completa independencia racional y de una autonomía mal entendida, que lleva al atomismo social y a no apreciar un concepto de bien común indispensable para que el campo de perfeccionamiento humano se amplíe de modo progresivo. Por eso podemos enmarcar estas virtudes en una fase superior⁷⁷. Desde luego constituyen el complemento necesario a la mera independencia racional, ya que sin ellas el agente se extravía en su razonamiento y no adquiere bienes ulteriores obtenidos mediante la cooperación⁷⁸. Sin las virtudes del reconocimiento de la dependencia el agente no transforma sus deseos del modo adecuado, para amoldarse a sus necesidades específicas todavía presentes y para adaptarse a las que encuentra en otras personas.

3. POSIBILIDADES EDUCATIVAS DE LAS PRÁCTICAS MACINTYREANAS

Para MacIntyre, no cabe una educación moral como una disciplina *a se*. Toda educación se realiza a través de prácticas concretas⁷⁹. Por tanto,

77. Cfr. *Ibidem*, p. 8.

78. Cfr. *Ibidem*, p. xi.

79. Cfr. CARR, D., «Rival Conceptions of Practice in Education and Teaching», *Journal of Philosophy of Education*, 37(2) (2003), pp. 262-264.

este epígrafe se apartaría de su pensamiento si con el término «posibilidades educativas», quisiéramos significar que existen otros ámbitos distintos de las prácticas donde se desarrolla la educación. Desde este punto de vista, las posibilidades educativas de las prácticas son plenas.

Es cierto que en las primeras fases del desarrollo humano no existe una práctica desde el punto de vista del niño, pero sí se da como una práctica el cuidado necesario por parte de los padres: la práctica de sacar adelante una familia, configurada por las virtudes del cuidado y la atención al desarrollo de los niños.

En fases posteriores del aprendizaje, las prácticas constituyen el medio necesario para llevarlo a cabo, pues suponen un marco lo suficientemente delimitado en cuanto a pautas de actuación y valoración, con unos bienes internos, que ayudan a calibrar el progreso en su desarrollo. En estas fases, la especialización propia de las prácticas aporta una gran ayuda pedagógica⁸⁰.

Ante los distintos factores que configuran la inteligibilidad de la acción, que es el tema fundamental que le ocupa, MacIntyre pone de relieve la primacía de la unidad narrativa de la vida humana. Es la inserción en una narrativa coherente lo que dota en última instancia de sentido a toda acción. Pero, al mismo tiempo, reconoce que la inserción de la acción en prácticas es un aspecto que aparece en un momento dado como fundamental: su posibilidad de orientar las acciones de modo decisivo en las fases iniciales del desarrollo humano, cuando la narratividad todavía no puede informar de tal modo las acciones que puedan aportar el sentido necesario. Esto sucede porque en esas fases tempranas todavía es predominante el impulso de los deseos, de tal modo, que para su corrección inicial se precisan ámbitos más reducidos donde el niño aprenda a configurar algo como bueno que supere la finalidad impuesta por sus propias tendencias informes. De este modo, las prácticas ostentan una relevancia educativa clave, insustituible en esas primeras fases del aprendizaje y de algún modo presente siempre en el devenir humano⁸¹.

80. Cfr. entrevista: «Alasdair MacIntyre on Education in Dialogue with Joseph Dunne», *Journal of Philosophy of Education*, 36(1) (2002), p. 11: «But in the preliminary stages of education different and distinct skills have to be learned and different and distinct subject-matters mastered so that disciplinary boundaries are a help and not a hindrance».

81. Cfr. MACINTYRE, A., «The Intelligibility of Action», en *Rationality, Relativism and the Human Sciences*, J. MARGOLIS, M. KRAUSZ y R. M. BURIAN (eds.), Martinus Nijhoff, Dordrecht 1986, pp. 74-75. En esta línea se plantea la insistencia de MacIntyre en que los entornos comunitarios donde subsisten y se desarrollan las prácticas han de ser de pequeña escala, está conforme con esta proximidad de los agentes con los criterios de la acción que aportan tanto los demás participantes como los que están constituidos en autoridad.

3.1. Autoridad y educación

Las prácticas son actividades cooperativas con unas normas internas de actuación correspondientes a los bienes a los que se orientan. Pero las normas no son más que indicadores, que, aunque necesarios, no configuran todas las posibilidades de la actividad. Por eso la virtud tiene un papel preponderante respecto a la norma. Y por eso también, la autoridad de la norma ha de ser completada por la de los que ostentan en mayor grado las virtudes en las prácticas correspondientes. Es decir, los maestros y peritos en la actividad. Unos y otros han de poseer un grado de virtud necesario para ser capaces de conducir la actividad hacia sus bienes verdaderos, y para transmitir sus parámetros de actuación a los que se están iniciando en las prácticas. Lo que es fundamental aprender no son modos teóricos de excelencia, sino modelos concretos de actuación virtuosa, que son capaces de ejercer un efecto transformador en el aprendiz⁸².

La autoridad puede ostentar al menos dos funciones básicas en una práctica: la jerarquía de gobierno que es necesaria en toda actividad cooperativa, y la orientación a los bienes que se manifiestan en ese orden o en el prestigio de quien detenta la autoridad. Por tanto, el aprendiz tiene que aprender también a efectuar la transición entre la autoridad como ejercicio del poder dentro de la relación humana cooperativa, hacia la autoridad como guía para la adquisición de un criterio propio (virtud) en la aproximación al bien de la práctica.

Los modelos de autoridad tienen la virtualidad de constituir una primera fase para la transición hacia la valoración de los bienes por sí mismos, a partir de una admiración por la excelencia de quien constituye un modelo para su adquisición. Pero esta admiración también entraña el riesgo de una valoración inadecuada, al pretender que el modelo sea superior a los bienes a los que apunta. Si tal actitud racional no está presente, nos encontramos con un defecto por parte del agente, que no ha sabido desprenderse a tiempo de otro error del aprendizaje como es el de actuar con los criterios de la mera complacencia hacia el educador. Independientemente de la presencia de una atracción personal en toda relación humana, MacIntyre da a entender que esas motivaciones de complacencia han de superarse si se quiere llegar a una madurez racional en el desempeño cualificado de las prácticas⁸³.

82. Cfr. ÍDEM, «The Return to Virtue Ethics», en *The Twenty-Fifth Anniversary of Vatican II: A Look Back and a Look Ahead*, R. E. SMITH (ed.), The Pope John Centre, Braintree, Maryland 1990, p. 247.

83. George Steiner, ha insinuado la constante influencia de estos motivos, basándose en diversos ejemplos históricos de maestros y discípulos. Cfr. STEINER, G. *Lecciones de los maestros*, Siruela, Madrid 2004, 187 pp.

La relación con la autoridad es fundamental para todo proceso educativo. En primer lugar el sometimiento a la autoridad se realiza como necesidad para entrar en el ámbito de una relación cooperativa. La capacidad para someterse a la autoridad es una condición necesaria para el aprendizaje. En una fase posterior se pueden valorar los criterios de esta autoridad para conducir al bien. Pero antes se han de adquirir las virtudes necesarias para mostrar la propia identificación con el fin de la práctica y, sólo desde esta perspectiva, se estará en condiciones de plantear una valoración crítica del ejercicio de la autoridad.

También la autoridad como jerarquía de mando resulta indispensable para el reconocimiento de los bienes presentes en las prácticas como actividades cooperativas, pero siempre ha de ser ejercida de un modo racional, pues de lo contrario se produce una imposición arbitraria, a la que es legítimo, y necesario en muchos casos, oponerse.

De todos modos, hay una autoridad que se impone por sí misma, pues transparente excelencia en la aproximación a los bienes propios de la práctica, y, en ese sentido, ha de estar siempre presente en el desarrollo de dicha práctica, aunque sea susceptible de evolucionar hacia modos cada vez más completos de ejercicio.

MacIntyre plantea la posibilidad de que alguien se integre en una práctica en la que el ejercicio de la autoridad sea despótico. En este sentido, cabe un criterio de selección de las prácticas donde uno participa, si es que tiene capacidad de elección. Si no la tiene, el agente ha de poner los medios para cambiar la práctica desde dentro, pues en un momento dado ha de ser capaz de efectuar el contraste entre los bienes propios de la práctica y el modo de ejercer la autoridad en ella.

También se plantea la posibilidad de que un entorno social esté de tal manera viciado que sea difícil efectuar un juicio crítico de los parámetros de actuación de la autoridad y de los consiguientes criterios de excelencia. Junto a la valoración de los condicionantes sociales de toda educación, MacIntyre vislumbra la posibilidad de este juicio crítico en toda actividad humana cooperativa, por muy alejada que esté de los bienes humanos básicos. La capacidad de ejercicio de los juicios humanos básicos (*sindéresis*) no puede verse incapacitada totalmente por un ejercicio inadecuado de la autoridad en una actividad determinada, o incluso en un conjunto social entero, por muy corrompido que esté. Más complejo es enjuiciar el grado de dificultad concreto que tiene cada agente para efectuar de modo práctico un distanciamiento de esa autoridad⁸⁴.

84. Cfr. MACINTYRE, A., «Social Structures and Their Threads to Moral Agency», *Philosophy: The Journal of the Royal Institute of Philosophy*, 74(289) (1999), pp. 311-329.

El ser humano, por su propia naturaleza de carácter social, tiende a desarrollar prácticas. Y por su capacidad de enjuiciar la razón de bien de los objetos que se le presentan, es capaz de valorar las actividades en las que se ve inmerso que no ostenten todas las características propias de una práctica, y de realizar y valorar más, aquellos aspectos de esa actividad que correspondan con una práctica verdadera. Esta es la reluctancia propia de las prácticas a dejarse asimilar por otras formas cooperativas excluyentes y su capacidad intrínseca para salir a flote en entornos hostiles.

En contraste con el despótico, también puede darse un ejercicio insuficiente de la autoridad. Una educación que no pretenda ejercer autoridad alguna sobre los educandos necesariamente producirá disfunciones, sobre todo por faltar la orientación necesaria en todo proyecto educativo. Por supuesto, esto no es posible de modo absoluto, pues en todo proyecto educativo existe una autoridad, pero los intentos de desconfigurarla o enmascararla de esta forma son igualmente desorientadores.

Pero una de las preocupaciones fundamentales de MacIntyre en relación con el ejercicio de la autoridad en la educación, es la formación de castas educativas que evitan la formación de un público ilustrado. De ahí la importancia de que el maestro se integre en las prácticas con los alumnos, compartiendo sus conocimientos y principios, y siendo un verdadero transmisor en el seno de la tradición. Las prácticas devienen así, el entorno favorecedor de una verdadera «democratización» de la cultura. Por otro lado, la falta de participación en el proceso de deliberación que –en el caso de las sociedades avanzadas–, se produce también vía imposición por parte de los que gobiernan, por la institucionalización de determinados fines, produce una especial deficiencia educativa por falta de participación de los ciudadanos en una deliberación y responsabilidad cooperativa⁸⁵.

3.2. Los textos canónicos

Así como la autoridad de los maestros y discípulos aventajados constituye una orientación para la educación, también hay textos que pueden gozar de autoridad orientadora, y, más aún, configuradora de los ámbitos donde se desarrolla el proceso educativo. Estos textos constituyen los sedimentos donde una tradición determinada plasma sus criterios de actuación y sus ideales de excelencia, tanto en una práctica concreta como en una comunidad social más amplia.

85. Cfr. KNIGHT, K., *Aristotelian Philosophy: Ethics and Politics from Aristotle to MacIntyre*, Polity, Cambridge 2007, p. 127.

Hablamos de «textos», pues el lenguaje escrito es la forma que históricamente ha servido más a la transmisión de estos criterios de acción en una determinada comunidad. Pero también se puede hablar de otras manifestaciones culturales: música, tradiciones, artes plásticas, etc., que permanecen en el tiempo sin necesidad de un trasunto escrito, etc. La ventaja del texto es que dota más fácilmente de un sentido determinado a las demás manifestaciones de la tradición.

Los textos canónicos, sean literarios, filosóficos, etc., constituyen un instrumento educativo de primer orden, pues suponen un marco delimitado para la discusión y constatación del progreso racional en una práctica o tradición determinada. Están abiertos al ejercicio de la interpretación, pero, sobre todo al principio, bajo la guía de los maestros, se pueden excluir interpretaciones desorientadoras que desconocen el contexto de la discusión, y centrar la atención sobre problemas y modos de entender la actividad y el mundo circundante, que incorporan los principios básicos de esa práctica o tradición⁸⁶.

Además, esos textos –sobre todo los de carácter literario– suponen una base narrativa apta para situar al agente en el contexto adecuado para la acción, para explicar el progreso en la práctica, para dotar a la imaginación de recursos indispensables para el adecuado planteamiento de ulteriores cuestiones, etc. Si, para MacIntyre, la vida como un todo ha de entenderse narrativamente, las narraciones incorporadas a una determinada tradición con carácter canónico constituyen como una base, sobre la cual se construye la propia historia del agente y el desarrollo ulterior de la misma tradición.

La selección, comprensión e interpretación de textos canónicos se convierte en algo indispensable en todo proceso educativo. En primer lugar, se tratará de textos que marquen la pauta de cada práctica en la que el agente desarrolle su aprendizaje. Hay textos canónicos que manifiestan los parámetros para el avance en una ciencia, en una determinada técnica, en la valoración de un arte, etc. Esos textos han de ser estudiados con la seriedad necesaria, pues, constituyen el punto de apoyo para la comprensión de por qué determinada práctica ha llegado a la situación en que se encuentra, de cómo plantear adecuadamente los retos que se plantean en el presente y con qué recursos podría avanzar en el futuro.

Para que un texto se pueda seleccionar como canónico es preciso que incorpore aspectos esenciales de la práctica a la que se refiere: que se base en los principios propios de esa práctica; que demuestre problemas que se dan de modo permanente en su ejercicio o, aunque los dé por resueltos,

86. Cfr. MACINTYRE, A., «The Ends of Life, the Ends of Philosophical Writing» en *The Tasks Philosophy: Volume 1: Selected Essays*, Cambridge University Press 2006, p. 127.

supongan un riesgo habitual en ella; que configure de un modo adecuado y suficientemente abierto los fines de la actividad; y, por fin, que incorpore una narrativa adecuada de los logros y fracasos de esa práctica hasta el presente, y por tanto, de su avance racional.

Cuando hablamos de «textos» corremos el riesgo de pretender encontrarlos entre los manuales de uso corriente en los ámbitos educativos. Pero lo que quiere expresar MacIntyre con la palabra texto, no se refiere un prontuario expositivo de diferentes corrientes que han incidido de uno u otro modo en la materia que se estudia, ya sea literatura, historia o matemáticas; ni a un solucionario de distintos problemas que no guardan entre sí unidad. Un texto es una narración del progreso en un ámbito de actividad determinado según los parámetros compartidos de una tradición. Puede ser la narración autobiográfica del descubrimiento de un científico, o una recreación fantástica de una situación. Pero es necesario que sea apta para suscitar los problemas básicos de esa actividad, de su progreso o fracaso, etc., en el marco de un contexto de criterios compartidos donde la práctica concreta se siente injertada y quiere encontrar justificación. También es necesario que pueda servir de base a la discusión repetida de determinados problemas porque suponga una aproximación lo suficientemente abierta para suscitar el debate racional. Hay textos canónicos que pueden dejar de serlo porque los problemas que plantean ya están resueltos o se ha demostrado que caen en una aporía. O porque dejan de tener relevancia para el ejercicio de la práctica en un momento dado. Todo ello ha de tenerse en cuenta para seleccionar los textos sobre los que volver una y otra vez, si se quiere ampliar el horizonte imaginativo de las prácticas y, a la vez, si se quiere dotar de recursos básicos a los aprendices.

No se esconden las consecuencias educativas de los textos narrativos, pero ahora sólo se trata de ver que hay textos narrativos canónicos que marcan la pauta de autoridad, sobre las acciones que constituyen una aproximación a la excelencia en una práctica o en la vida humana como un todo, y han de ser respetados como tales, si es que han de tener peso en el aspecto educativo.

Con este recurso a los textos, MacIntyre no está apelando al método de los «grandes libros» donde se mezclan obras de calado pertenecientes a las más variadas tradiciones y desde las más diversas perspectivas. Lo que le aleja de ese modo de enseñanza es que se emprende sin haber llegado antes a una idea de cómo se debe realizar la aproximación a esos libros.

Tiene que haber un consenso por parte de los maestros sobre cuáles de los textos pueden ser realmente canónicos, y cómo se aproxima un aprendiz a ellos. Si este consenso no se da, tendremos una fractura dentro de la educación, de modo que la presentación de cánones contradictorios de excelencia, seleccionados de modo arbitrario desde las primeras fases del proceso educativo, conducirá a la desorientación. Una problematización

prematura de los fines de las prácticas, con un planteamiento de problemas demasiado especializados contribuye poco a la educación de los aprendices e incluso resulta contraproducente. Es preciso un acuerdo racional al menos en cuanto a los aspectos básicos del progreso de una práctica, aunque los problemas que tiene planteada dicha práctica no se hayan resuelto por completo. Los textos canónicos han de servir para plantear los problemas de las prácticas en el momento adecuado para los participantes. Por tanto, podrán introducirse en una fase u otra, según el nivel de competencia alcanzado por el aprendiz, pero, si son verdaderamente canónicos, siempre será necesario remitirse a ellos en cualquier momento posterior, en busca de inspiración para plantear nuevos problemas o solucionar nuevos retos.

El aprendiz sólo podrá realizar una comprensión adecuada del texto que va a leer, si antes se le proporciona una idea de lo que ese texto le puede enseñar. Y en esa aproximación ha de poner en juego determinadas virtudes como la humildad, la fe en la autoridad y la corrección de sus propios deseos informes⁸⁷.

3.3. Falibilismo y educación

La concepción macintyreana de la educación forzosamente está ligada a su epistemología. Él adopta una posición donde el falibilismo juega un importante papel en el avance de la investigación racional, y lo traslada también a la educación, de modo que no se asusta de los posibles errores que pueda cometer el educando, pues son una condición *sine qua non* para constatar el avance racional. «El falibilismo arroja luz sobre un aspecto central de la racionalidad humana, la capacidad de aprender, y sobre todo de aprender a través de la investigación sistemática. Un prerrequisito para el aprendizaje es saber cómo descubrir si lo que hasta ahora creemos es en realidad falso»⁸⁸.

La incapacidad para reconocer errores o fracasos es un verdadero obstáculo educativo. Supondría que el progreso es inexorablemente lineal, y, por tanto, incapacitaría para rectificar y modelar la propia personalidad, algo necesario en el proceso educativo. Una concepción educativa que conceptualizara el avance racional humano en etapas demasiado cerradas estaría en contra de esta idea, pues dejaría poco abiertas las posibilidades de influencia del obrar humano sobre el proceso educativo, y no reconocería

87. Cfr. COWLING, M., «Alasdair MacIntyre, Religion and the University», *The New Criterion*, 12 (1994), p. 39; MACINTYRE, A., *Three Rival Versions...*, pp. 83-86 (52-55).

88. MACINTYRE, A., Recensión de *Critical Theory*, de David Couzens Hoy y Thomas McCarthy, *Philosophy and Phenomenological Research*, 57 (2) (1997), p. 487.

la dependencia humana respecto a factores sociales y a la adquisición de las virtudes necesarias para el correcto desarrollo⁸⁹.

No basta con decir que el proceso educativo puede fallar, para explicar con ello todos los males que pueden acaecer en el aspecto moral. Es necesario también reconocer que cabe una regresión en la persona que ha alcanzado un nivel educativo dado. No todo se resuelve en la educación en las primeras fases del desarrollo humano. Las teorías educativas modernas oscilan entre la concepción de la educación como un parámetro de logro intelectual irreversible, y el conformismo indiferentista de quien concibe la educación como adaptación al sistema.

Hace falta una concepción educativa –y, por tanto, una concepción de la excelencia humana– que incluya como factor determinante su carácter moral. Y es preciso también conceptualizar el crecimiento moral de la persona como algo siempre *in fieri*, siempre necesitado de la ayuda de otros y de todo el cuerpo social, para sostener las virtudes necesarias para que ese progreso no se estanque o retroceda.

El crecimiento moral no puede ser nunca de carácter meramente formal, sujeto a normas rígidas de progreso, pues, de lo contrario, faltaría una adecuada explicación a su posible falibilidad. Es precisa una concepción de la vulnerabilidad humana que amplíe el abanico de ayuda y cuidado con que los demás miembros de una determinada sociedad deben socorrer a quienes han quedado rezagados, y prevenir las disfunciones sociales que están en el origen de esa desigualdad. Y para realizar esta ampliación hace falta un concepto de desarrollo humano que incluya tanto aspectos intelectuales como morales. Sin un crecimiento moral de la persona, adquirido mediante la incorporación de determinadas virtudes, tampoco es posible el avance racional.

Por tanto, cada agente debe desarrollar «la capacidad para ponerse a sí mismo en cuestión en determinadas facetas, si quiere adquirir, a través de un examen riguroso, la clase de autoconocimiento que puede librarle de la fantasía y la ilusión»⁹⁰. Este reconocimiento de la falibilidad moral de la persona, implica también un reforzamiento de los aspectos que la construyen. Una explicación de por qué puede estancarse o replegarse el desarrollo de la persona, incluye también una explicación de cómo se puede mantener su crecimiento.

89. En este sentido, MacIntyre se opondría tanto a una formalización del progreso educativo en fases como las de Piaget o Kohlberg, como a las teorías «cognitivistas» que en el fondo implican que la motivación para el aprendizaje es arbitraria y dejan al educando a merced de sus deseos informes.

90. MACINTYRE, A., Recensión de *The Morals of Modernity* y de *The Romantic Legacy*, de Charles Larmore, *Journal of Philosophy*, 94(9) (1997), p. 489.

MacIntyre ha contribuido a esclarecer el mundo sentimental humano y su posibilidad de integración racional, como una explicación del progreso y del fallo moral. Pero es consciente de que es preciso aún dar un paso más para la explicación del fracaso humano, cuando la raíz está no ya en la falta de integración racional de los afectos, sino en la voluntad⁹¹.

Otra aplicación del falibilismo macintyreano se puede desarrollar en el ámbito de la evaluación de los resultados educativos, cuestión que frecuentemente genera debates interminables, pues no se reconocen los parámetros por los cuales puede mostrarse que una opción educativa es errónea. Frente a ello, MacIntyre postula que una teoría ha de incorporar una especie de test de falsación; «tiene que formular sus propias posiciones de tal manera que, en la mayor medida posible, estén abiertas a la refutación», pues, «asegurarse contra toda posibilidad de refutación equivale a excluirse del debate racional»⁹². Resulta sencillo aventurar nuevas fórmulas educativas, pero al hacerlo se debe tener en cuenta que, si no se puede demostrar su fracaso, en alguna medida que la propia teoría incorpora, nos movemos en el mundo de la utopía y, muy probablemente de la ideología.

3.4. Conflicto y educación

MacIntyre tiene una concepción de la vida y del progreso racional donde el conflicto juega siempre un papel relevante. Su pasado marxista ha influido en cierta medida en esto y, sobre todo, su conciencia de haber estado inmerso durante mucho tiempo en sistemas de pensamiento y acción contradictorios⁹³. De un modo teórico y práctico, no suele rechazar la discusión de los argumentos, por lejanas que parezcan las posiciones. Es más, en MacIntyre hay como un gusto por llegar a aquellos planteamientos que se pueden enfrentar abiertamente con los suyos, de modo que no deja de valorar y ofrecer resistencia a las posturas más agresivas⁹⁴.

91. Él mismo lo apunta al aproximarse a la versión moral de Nietzsche. Cfr. MACINTYRE, A., *Three Rival Versions...*, pp. 147 (110), 211 (164).

92. ÍDEM, Recensión de *Critical Theory*, de David Couzens Hoy y Thomas McCarthy, *Philosophy and Phenomenological Research*, 57 (2) (1997), p. 487.

93. Cfr. entrevista con Dmitri Nikulin, «Wahre Selbsterkenntnis durch Verstehen unserer selbst aus der Perspektive anderer», *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 44 (1996), p. 671.

94. Cfr. D'AVENIA, M., «Introduzione», a la segunda edición italiana de *Dopo la virtù*, A. Armando, Roma 2007, pp. 9-10. Cfr. especialmente MACINTYRE, A., *Three Rival Versions...* en su tratamiento de la concepción de la Genealogía de la moral de Nietzsche. O *After Virtue...* en su tratamiento del pensamiento de J. P. Sartre o Goffmann: pp. 32, 115-117, 212 y ss.

En el proceso educativo el conflicto juega para él un papel ambivalente, que oscila entre la necesaria integración de las propias posiciones, y el descubrimiento de planteamientos variados y contrarios que ponen en juego un mecanismo de revisión. Esto produce que el aprendizaje pueda armarse, en un primer momento, en torno a un conjunto de principios coherentes y que, en un segundo paso, pueda ofrecerse a refutación por parte de sistemas rivales. No se oculta el carácter profundamente dialéctico de este planteamiento, algo reconocido por el propio MacIntyre. La dialéctica –tomada en un sentido clásico– es necesaria para el avance racional, pues desde los griegos se hacía siempre necesario el procedimiento del llamado *elenchos* para someter a crítica las propias teorías y no dejarse llevar por las apariencias de racionalidad⁹⁵.

También la educación ha de desarrollarse, en primer lugar, en una fase constructiva de afianzamiento en la propia tradición, mediante la cual es posible desarrollar un fondo de virtudes que favorecen la transformación del agente, sin la cual no es posible su desarrollo ulterior hacia formas más avanzadas de aprendizaje. En esta fase, la autoridad, las normas, y las pautas de acción vienen de alguna manera dadas al que se inicia en el aprendizaje de cualquier actividad. Sólo en un momento posterior, no antes de haber adquirido las virtudes necesarias, ni tampoco demasiado tarde como para no darse cuenta de la necesidad del contraste con otras posiciones, se ha de llegar a esta fase crítica en la que se confrontan las propias conclusiones con las de otras versiones contrarias. La decisión de cuándo y en qué medida es necesario introducir esta fase crítica, está en manos la prudencia de los maestros y del propio educando. Hacerlo de un modo prematuro, cuando todavía no está preparado para esa confrontación supone el riesgo de que educando se encierre en sus prejuicios⁹⁶.

Para MacIntyre esta faceta crítica es un componente esencial de toda educación. Permite a una tradición dada poner su racionalidad al servicio de ámbitos cada vez más amplios. Abre la posibilidad de corregir errores que no eran patentes desde el propio punto de vista. La adopción de esa posición abierta, también capacita a la razón para integrar, en su caso, tradiciones aparentemente opuestas, que de lo contrario seguirían ajenas entre sí. Pero la solución de estos conflictos pasa por la necesidad de mantener como verdaderas las propias visiones del mundo, no como una más entre otras. De lo contrario se caería en una visión ecléctica de la realidad que llevaría al relativismo y que no sería capaz de efectuar la transformación adecuada

95. Cfr. MACINTYRE, A., *Whose Justice? ...*, pp. 71 (59), 73 (61), 115 (106), 144 (139).

96. Cfr. Entrevista: «Alasdair MacIntyre on Education in Dialogue with Joseph Dunne», *Journal of Philosophy of Education*, 36(1) (2002), p. 13.

del yo en todos sus aspectos, tanto afectivos como racionales, para efectuar una verdadera educación.

Sobre los modos concretos de llevar a cabo esta faceta crítica de la educación, MacIntyre apunta la necesidad de que se dé voz a otras tradiciones. Aunque sea legítimo que una comunidad perteneciente a una tradición concreta pueda tener sus propias instituciones, cuando en una localidad convivan varias comunidades distintas, en su momento se deberá introducir a los educandos en los principios y soluciones que esas otras tradiciones ofrecen. Y habrá de hacerse de un modo que no se traicione a esos puntos de vista, a través de maestros pertenecientes a esa otra tradición, etc.⁹⁷.

MacIntyre ve un conflicto necesario entre cualquier tipo de educación coherente que se quiera impartir y la corriente cultural mayoritaria en nuestras sociedades modernas. Este conflicto no ha de perderse de vista en ningún momento, pues afecta a toda la tarea educativa desde sus comienzos. Los maestros, y el sistema educativo mismo, tienen que preparar a sus pupilos para ese conflicto y han de manifestar su coherencia en múltiples aspectos, tanto organizativos como en los contenidos e ideales que se presentan. Tienen que contar, de alguna manera, con esta faceta subversiva que una verdadera educación supone en un mundo fragmentario como el de esas sociedades en las que se encuentran. Por tanto, tienen que aportar recursos intelectuales y morales para que esa posición pueda ser sostenida en momentos difíciles, pues constantemente encontrará oposición en actitudes personales e institucionales.

3.5. El papel de los juegos y los deportes

Dentro de la educación no todo se resuelve en las materias propiamente académicas. MacIntyre sostiene que el proceso educativo se desarrolla en toda actividad que pueda configurarse como una práctica y a ese ámbito pertenecen muchas veces los juegos y los deportes.

El juego tiene una función principal incluso antes de que se pueda configurar como una práctica, en la educación temprana de los niños, pues permite liberar una serie de fuerzas exploratorias sin que estén sometidos a la presión de la necesidad⁹⁸. Por tanto, tenemos un ámbito de desarrollo humano que, sin ser propiamente una práctica, incluye la relevancia del juego como preparación a las prácticas, incluso antes de que el ser humano pueda ejercer sus potencialidades racionales de modo autónomo. Los educadores

97. Cfr. *Ibidem*, p. 12.

98. Cfr. POLO, L., *Ayudar a crecer: cuestiones filosóficas de la educación*, EUNSA, Pamplona 2006, pp. 105-107.

han de tener en cuenta la importancia de las actividades lúdicas en estas fases y orientarlas del modo adecuado, para que esas necesidades del niño eviten determinados peligros y sean convenientemente incentivadas, siempre en dirección a las prácticas. Esto quiere decir, entre otras cosas, que, en la medida en que el niño pueda comprenderlas, el juego debe estar regido por normas que se han de respetar, y no por los impulsos más o menos contradictorios de quien lo practica⁹⁹.

Una vez que la capacidad racional del agente permite que los juegos se puedan constituir como prácticas, rigen en ellos las mismas posibilidades de avance racional y moral que en el resto de esas actividades. Además, los juegos están constituidos por bienes internos que los hacen lícitos e incluso necesarios por sí mismos¹⁰⁰. «La educación moral sería ineficaz si planteara un nivel de exigencia demasiado alto demasiado deprisa»¹⁰¹. Y, en este sentido, los juegos y otras prácticas educativas pueden estimular el nivel moral del niño sin arriesgar bienes básicos.

De todos modos, a pesar de su relevancia intrínseca en la educación, también los juegos tienen unos límites racionales y morales, razón por la cual deben ser moderados por la virtud de la *eutrapelia*. MacIntyre sigue en su definición a Aristóteles y a Santo Tomás¹⁰². Uno de los límites es el necesario esfuerzo que se ha de poner en todo aprendizaje, pues incluso cuando se quiere iniciar a los niños a través de los juegos, es necesario enseñarles a confrontarse con lo que les resulta aburrido, repetitivo o cansado y con el esfuerzo necesario para memorizar o para mantener la atención¹⁰³.

MacIntyre no ha hecho hincapié en la necesidad de estas actividades lúdicas en la fase humana de madurez, pero podríamos deducir de la nota de permanencia de la vulnerabilidad humana la necesidad de practicarlos, para no estar sometidos permanentemente a la tensión de la seriedad de la vida. Los juegos tienen la capacidad de permitirnos seguir desarrollando potencialidades propiamente humanas sin ponernos bajo excesiva tensión.

99. Una variante de esta aproximación la constituyen una serie de actividades lúdicas que no están regidas propiamente por normas y constituyen juegos no competitivos, más dirigidos al cuidado que al logro de alguna competencia o resultado. Cfr. al respecto POLO, L., *Ayudar a crecer: cuestiones filosóficas de la educación*, EUNSA, Pamplona 2006, pp. 113-114. Frente a lo que afirma Polo del juego de las niñas, se podría pensar que muchas de esas actividades están regidas por normas de convivencia que capacitan para ulteriores relaciones interpersonales, más importantes que las actividades competitivas.

100. Cfr. MACINTYRE, A., «Natural Law as Subversive: The Case of Aquinas», *Journal of Medieval and Early Modern Studies*, 26(1) (1996), p. 75.

101. *Ibidem*, p. 66.

102. Cfr. *Ibidem*, p. 75.

103. Cfr. entrevista: «Alasdair MacIntyre on Education in Dialogue with Joseph Dunne», *Journal of Philosophy of Education*, 36(1) (2002), p. 6.

En este sentido, MacIntyre alaba las manifestaciones de estas actividades lúdicas¹⁰⁴.

Los juegos forman parte no sólo de la iniciación al aprendizaje, sino de la misma vida humana madura, que siempre está necesitada de descanso. MacIntyre ve muy importante integrar los juegos en el contexto del resto de actividades que se pueden dar, por ejemplo, en una comunidad más amplia: en una escuela o en una universidad, etc., de modo que no formen compartimentos estancos respecto a los ideales y virtudes que se plantean en el resto de esas actividades¹⁰⁵. Los juegos forman parte de la cultura de esas comunidades y expresan valores y virtudes propias de ellas, que han de cultivar sus componentes para lograr los bienes que esa comunidad persigue. En este sentido, tiene relevancia hacer también un relato adecuado de la historia de los juegos en relación con la de las comunidades.

4. LA NARRATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN

MacIntyre desarrolló en *Tras la Virtud* un tema que había tenido presente de alguna manera en el pasado, pero en el que había profundizado sólo en los últimos años anteriores a la publicación de esta obra¹⁰⁶: la importancia de la narratividad en la vida humana y en el desarrollo de la persona. Por un lado, siempre había estado presente en su obra la importancia de las aproximaciones históricas. Esto se une a la necesidad del contexto para llevar a buen puerto cualquier investigación, sobre todo moral, por el que los datos de la historia cobran realce. Pero hasta entonces no había sacado consecuencias tan explícitas de esta idea, aunque hay antecedentes que explican cómo llegó a esta nueva formulación¹⁰⁷.

104. Cfr. MACINTYRE, A., «Natural Law as Subversive: The Case of Aquinas», *Journal of Medieval and Early Modern Studies*, 26(1) (1996), pp. 73-75.

105. Cfr. ÍDEM, «Catholic Universities: Dangers, Hopes, Choices», en *Higher Learning and Catholic Traditions*, R. E. SULLIVAN (ed.), University of Notre Dame Press, Notre Dame 2001, pp. 19-20.

106. Cfr. ÍDEM, «Epistemological Crises, Dramatic Narrative, and the Philosophy of Science», *The Monist*, 60(4), 1977, pp. 453-72; «Can Medicine Dispense with a Theological Perspective on Human Nature?» en *Knowledge, Value and Belief, The Foundations of Ethics and Its Relationship to the Science II*, 1977, pp. 25-43: curiosamente MacIntyre cita en este artículo un capítulo de *After Virtue*, que saldría a la luz cuatro años después, titulado *Epistemology and Dramatic Narrative*, capítulo que luego no aparecería como tal en el libro. También cita ese mismo capítulo inédito en «Can Medicine Dispense with a Theological Perspective on Human Nature?» en *Knowledge, Value and Belief, The Foundations of Ethics and Its Relationship to the Science II*, 1977, pp. 25-43. Cfr. también «Ideology, Social Science, and Revolution», *Comparative Politics*, 5 (1973), pp. 321-42.

107. Una vía de aproximación podría abrirse de la comparación de los enfoques sobre la narratividad de MacIntyre y Paul Ricoeur. Ambos se conocen bien desde que impartieron

También las relaciones entre filosofía y biografía habían interesado siempre al filósofo de Glasgow, haciéndole percibir la necesidad de una narrativa adecuada para comprender a los pensadores que estudiaba. Sus primeras aproximaciones a la narratividad, venían de la mano de sus artículos de filosofía de la religión, donde trataba de las narraciones bíblicas y la importancia que tienen para configurar un comportamiento orientado a valores¹⁰⁸.

MacIntyre constata en su propia experiencia infantil la importancia de la narrativa para la educación. Para él, «el contar historias es parte clave para educarnos en las virtudes»¹⁰⁹. Atribuye un papel decisivo en su formación a las historias en general y a las sagas de la tradición gaélica, como transmisoras de una tradición distinta, y en muchas cuestiones opuesta, a la tradición dominante de las sociedades modernas¹¹⁰:

«estas narraciones abastecieron, adecuada o inadecuadamente la memoria histórica de las sociedades donde por fin fueron fijadas por escrito. Más aún, proporcionaron el trasfondo moral al debate de su tiempo en las sociedades clásicas; una visión de un orden moral ya trascendido o en parte trascendido, cuyas creencias y conceptos eran aún parcialmente influyentes, pero que proporcionaban también un iluminador contraste con el presente»¹¹¹.

La narratividad, a través de la transmisión de historias propias de una determinada tradición, es crucial para la educación en sus primeras fases. Para identificarnos con las historias de las que formamos parte, necesitamos antes un bagaje de historias con las que confrontarnos¹¹²:

las conferencias Bampton en la Universidad de Columbia en 1966, de las que se publicó posteriormente el libro *The Religious Significance of Atheism*, Columbia University Press, New York y London 1969. MacIntyre escribe con Paul Ricoeur el *Preface* (1 Dic. 1968) y en solitario el capítulo «The Debate about God: Victorian Relevance and Contemporary Irrelevance», pp. 1-55. Ricoeur ha profundizado paralelamente a MacIntyre en la narratividad humana: «La teoría narrativa se encuentra en la encrucijada de una teoría de acción y teoría moral donde narración sirve como una transición natural entre descripción y prescripción». Cfr. RICOEUR, P. *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris, 1990, p. 168.

108. Cfr. MACINTYRE, A., «Interpretation of the Bible»: recensión de *The Eclipse of Biblical Narrative*, de H. W. FREI, *Yale Review*, 65(2) (1976), pp. 251-5; «Myth», en *Encyclopaedia of Philosophy*, P. EDWARDS (ed.), Macmillan, New York 1967, vol. 5, pp. 434-7; *Difficulties in Christian Belief*, SCM Press, London – Philosophical Library, New York 1959, 126 pp.; «Nature and Destiny of Man: On Getting the Question Clear», *Modern Churchman*, 45 (1955), pp. 171-6.

109. ÍDEM, *After Virtue...*, p. 267 (216).

110. «(...) mi imaginación más temprana fue alimentada por la cultura oral Gaélica de granjeros y pescadores, poetas y contadores de historias, una cultura que se había perdido ya en gran medida, pero a la que todavía pertenecían algunas de las personas mayores que conocí». «Nietzsche or Aristotle?» entrevista con Giovanna BORRADORI, Laterza, Roma-Bari 1991, pp. 139-140.

111. MACINTYRE, A., *After Virtue...*, p. 156 (121).

112. Cfr. GORDON, D. & GAD, A., «The Education of Story Lovers: Do Computers Undermine Narrative Sensibility?», *Curriculum Inquiry* 35(2), (2005), p. 137.

«Escuchando narraciones sobre madrastras malvadas, niños abandonados, reyes buenos pero mal aconsejados, lobas que amamantan gemelos, hijos menores que no reciben herencia y tienen que encontrar su propio camino en la vida e hijos primogénitos que despilfarran su herencia en vidas licenciosas y marchan al destierro a vivir con los cerdos, los niños aprenden o no lo que son un niño y un padre, el tipo de personajes que pueden existir en el drama en que han nacido y cuáles son los derroteros del mundo. Prívese a los niños de las narraciones y se les dejará sin guión, tartamudos angustiados en sus acciones y en sus palabras»¹¹³.

Pero la narratividad de la vida humana como un todo, tal como se expone en *Tras la Virtud*, obedece a una necesidad de remediar la falta de unidad de la que sus anteriores obras habían adolecido. En ese momento se da cuenta de que la narratividad es necesaria para exponer de modo inteligible la unidad de la vida humana. Y también para reivindicar la unidad de las tradiciones con las que entramos en contacto, o que constituyen nuestro hábitat moral nutricional. Todo ello no es un ejercicio descomprometido, sino lo que tuvo que hacer el propio MacIntyre para darse a conocer y para mantener una explicación coherente de sus múltiples cambios filosóficos.

En todo aprendizaje es inevitable una fase dialéctica, en la que se confrontan distintas tradiciones. Es el momento de la discusión racional, que narrativamente tiene su trasunto en el drama. La fase dialéctica viene introducida por una crisis, en la que el educando empieza a descubrir la especificidad de su propia tradición o es de algún modo vulnerable a los argumentos de otras tradiciones hasta entonces inéditos. La importancia de las narrativas dramáticas es vital como ejemplificación de las actitudes que se deben adoptar, en la situación de conflicto a que lleva la dialéctica entre tradiciones. MacIntyre cuenta con la necesidad y fecundidad de esta fase, y por tanto, con prevenirla y alimentarla a través de modelos narrativos de carácter histórico, y con la identificación personal con un modelo dramático en el desarrollo de la contradicción entre tradiciones.

Los relatos históricos o de ficción pueden ayudar en esta fase para representarnos idealmente posturas y situaciones de las que difícilmente seremos protagonistas. «La propia historia es vivida antes de ser contada, excepto en el caso de la ficción»¹¹⁴. Esto quiere decir que la ficción tiene un carácter propedéutico de capital importancia, pues permite anticipar situaciones que proporcionan una coherencia y sugieren pautas de conducta por medio de la imitación, sin necesidad de ser directamente vividas por el agente. Por eso MacIntyre afirma, refiriéndose esta vez directamente al aprendizaje filosófico:

113. MACINTYRE, A., *After Virtue...*, pp. 266-7.

114. *Ibidem*, p. 212.

«La imaginación filosófica nos capacita para habitar temporalmente en una diversidad de sistemas diferentes al nuestro, y así, a participar tanto en la crítica de sistemas rivales como del nuestro, como si fuéramos críticos externos; y el desarrollo de una imaginación filosófica es una parte central de la educación filosófica»¹¹⁵.

Con el transcurso del tiempo, la narrativa ha de ir siendo aplicada a la propia vida y la autobiografía pasa a ser un género necesario para dar unidad al propio proyecto vital y hacerlo inteligible a los ojos de quienes nos rodean, compartan o no la tradición donde nos situemos.

Esta narrativa autobiográfica es decisiva, pues MacIntyre deposita en ella gran parte de la racionalidad de cualquier aproximación filosófica y, en particular, de su propia evolución a través de los cambios que le resulta necesario explicar. Para ello, aparte de recurrir al género de la entrevista, donde se pueden volcar más fácilmente las experiencias personales, ha hecho un esfuerzo autobiográfico, para la reinterpretación de sus distintas obras del pasado a la luz de la narrativa de las tradiciones: en este caso son de crucial importancia las introducciones y prólogos a las reediciones más recientes de sus libros fundamentales, como ha sucedido en el caso de *Marxism and Christianity* (1995), *A Short History of Ethics* (1997) y *The Unconscious, A conceptual Analysis* (2003)¹¹⁶.

En el ámbito social, la importancia de la profundización histórica de los grupos humanos en los que el individuo se ha desenvuelto se demuestra de una importancia primordial. Sin una narración adecuada de ese contexto no es posible tampoco el relato autobiográfico. Es necesario, pues, realzar los estudios históricos en toda educación.

El mismo proceso educativo según el ideal macintyreano adopta la forma del relato de una búsqueda: aquella en que cada persona está comprometida en pos de la verdad. La búsqueda de la vida humana lograda como un todo, que se hace plena e inteligible precisamente porque es capaz de dar una explicación coherente, si bien siempre limitada, de la verdad y del bien que ha perseguido. La narración ha de referirse tanto a la explicación histórica del fracaso de determinadas tradiciones –que muchas veces incluye episodios de la propia experiencia vital–, como a la materialización del pro-

115. ÍDEM, «Are Philosophical Problems Insoluble?: The Relevance of System and History», en *Philosophical Imagination and Cultural Memory: Appropriating Historical Traditions*, P. Cook (ed.), Duke University Press, Durham, NC y London 1993, p. 78.

116. Cfr. ÍDEM, «Introduction 1953, 1968, 1995: Three Perspectives», en *Marxism and Christianity*, 2ª ed., Duckworth London 1995, pp. v-xxxi; prefacio a la segunda edición de *A Short History of Ethics: A History of Moral Philosophy from the Homeric Age to the Twentieth Century*, Routledge 1997. University of Notre Dame Press 1998, pp. vii-xix; Prefacio a la edición revisada de *The Unconscious: A Conceptual Analysis*, Routledge, New York 2004, pp. 1-38.

greso racional y moral de la tradición en orden y de la vida de las sociedades y las personas según los principios de esa tradición.

4.1. Unidad de la vida humana

La necesidad de configurar la inteligibilidad de la acción, instrumento crucial para orientarse en filosofía moral, llevó a MacIntyre a plantearse la fundamentación de la unidad de la vida humana, como patrón con el cual se pudieran confrontar las acciones para darles la unidad requerida, después de pasar por otras instancias de inteligibilidad, como los criterios de racionalidad de las prácticas, comunidades y tradiciones donde el agente se desarrolla.

El tema de la compartimentación de la vida ha preocupado crecientemente a MacIntyre, que lo considera como un factor característico de las sociedades contemporáneas y que tiene consecuencias deletéreas para la actuación moral. Él detecta la pluralidad de comportamientos de un mismo agente moral según la situación en que se encuentre y también la diversidad de modos de justificación teórica de las acciones según cada ámbito. Esto origina una desorientación personal y social, y, consiguientemente, una incapacidad educativa en cuanto a la transmisión de criterios morales, pues provoca una incertidumbre sobre cuál de los modos de justificación moral transmitir a las nuevas generaciones.

Stanley Hauerwas ha sacado a relucir que uno de los propósitos que centran la carrera de MacIntyre ha consistido en construir una teoría de la acción humana en la que la inteligibilidad de la acción prima sobre su materialidad¹¹⁷. El dotar de inteligibilidad a las acciones humanas es una condición necesaria para su moralidad y viene dado por la inserción de esa acción en un marco de sentido, proporcionado por una explicación narrativa en un ámbito cooperativo. Y esa inteligibilidad configura a su vez el sentido de la acción, orienta el comportamiento humano, que de otra manera cae en la anomia.

MacIntyre liga esta falta de inteligibilidad de la acción con los distintos conflictos de la personalidad que derivan en trastornos, sobre los que el psicoanálisis ha intentado ofrecer su terapia. Él ve con buenos ojos este tipo de cura, siempre que se purifique de su carácter ideológico, como trató de hacer en su día con su obra *El concepto de inconsciente*¹¹⁸. Esta opinión es coherente con su visión de que la inteligibilidad de la acción es el paso

117. Cfr. HAUERWAS, S., «The Virtues of Alasdair MacIntyre», *First Things*, 176 (2007), pp. 35-40.

118. Cfr. MACINTYRE, A., *The Unconscious: A Conceptual Analysis*, Routledge and Kegan Paul, London – Humanities Press, New York 1958, ix + 100 pp.

más importante de la construcción de la personalidad humana. Por tanto, de los fallos en la configuración de los propios motivos y deseos, y de la construcción de su relato, derivan en faltas de conocimiento propio que pueden causar esos trastornos. La cura vendrá precisamente por la reconstrucción del propio relato de un modo adecuado, «de manera que se dote de una explicación histórica tanto a los síntomas como a la recuperación de la enfermedad manifestada en esos síntomas. Nótese que la capacidad para contar tal historia siempre será una recomposición de las emociones y los deseos, de manera que las emociones y deseos del presente se hayan vuelto apropiados a sus objetos presentes y ya no sean la expresión involuntaria de relaciones, deseos y emociones del pasado. El analizado se habrá vuelto, en el sentido que elucidé anteriormente, auto-determinado»¹¹⁹.

4.2. Unidad narrativa

MacIntyre parte de la definición aristotélica del hombre como «animal que cuenta historias»¹²⁰, para desarrollar un concepto de narratividad que es inherente a la comprensión de la vida humana y de la moralidad de sus actos.

La narrativa de la vida humana es una historia contada por el propio agente, que ha de hacer inteligible su trayectoria tanto a él mismo como a quienes le rodean y, sobre todo, a los que coinciden con él en el ámbito de las prácticas donde se desenvuelve. Ellos pueden aportar en muchas ocasiones correcciones al modo de contar la propia historia. A su vez, esa narrativa ha de ser coherente con la historia más amplia de las comunidades donde quiere colaborar el agente. Pero si esa vida puede contarse de modo narrativo es porque en sí misma ostenta una estructura narrativa: la narración se cuenta fundamentalmente a través de la sucesión de las propias acciones del agente.

Sin embargo, esa historia puede ser coherente y al mismo tiempo falsa. Hay una gran cantidad de versiones narrativas que uno puede pretender incorporar, y, en cada momento, cada una puede ser coherente. MacIntyre sostiene que es preciso algo más que coherencia para que la narrativa pueda realmente constituir la unidad de la vida humana. En las narraciones biográficas el punto de vista es no el del mero personaje, sino el del autor, y la acción de éste está abierta a la impredecibilidad y ostenta siempre la tensión hacia un fin. Su historia, por tanto, ha de ser inteligible a la luz del fin que

119. ÍDEM, Prefacio a la edición revisada de *The Unconscious: A Conceptual Analysis*, Routledge, New York 2004, p. 23.

120. Cfr. ÍDEM, *After Virtue...*, p. 267 (216).

se haya propuesto como agente. El fin de la vida humana es el que marca las sucesivas etapas que la historia del agente ha de emprender si quiere dotar de unidad verdadera a su vida¹²¹. Y este fin puede estar justificado o no. Puede ser objeto de crítica racional, demostrándose que las acciones y propósitos del agente quedarían mejor explicados si se modificara y se dotara así de mayor racionalidad a su empresa vital. Esa capacidad natural del hombre de contar historias, de desenvolverse y comprenderse narrativamente ha de ser llevada a su plenitud a través de una finalidad en la propia vida, que es la aspiración a la verdad.

Para MacIntyre hay una conexión decisiva entre la posibilidad epistemológica de plantear algo como verdadero, y la posibilidad vital de un agente de entenderse en una narrativa como buscador de la verdad. Los aspectos morales están vinculados a los intelectuales, de modo que el planteamiento de la vida humana abarca todas las demás narrativas de las distintas prácticas y comunidades, también las más específicamente dedicadas al avance en el progreso racional¹²².

4.3. Posibilidades de la visión narrativa en la educación

Si el ser humano se entiende narrativamente y adquiere así el sentido de sus acciones, la importancia de la narración va a ser decisiva a la hora de su desarrollo educativo. Para lograr esa dar expresión a esa narratividad, MacIntyre reconoce como un medio, junto a la ampliación progresiva de nuestra experiencia a través de las prácticas, la lectura de ciertas narraciones que, por tener la suficiente riqueza, nos hagan identificar nuestras vidas con episodios y personajes concretos¹²³.

En primer lugar, es necesario que el niño cuente con un desarrollo adecuado de su imaginación que le capacite para contar y entender historias¹²⁴. Para ello, junto a los cuidados en sus primeros pasos, que le faciliten una adecuada relación con su entorno y hagan que no se retraiga su capacidad exploratoria, y, por tanto, su interés ante lo desconocido, es

121. Cfr. ÍDEM, «The Recovery of Moral Agency? The Dupleian Lecture», *Harvard Divinity Bulletin* (16-Abr.-1999), p. 123.

122. Cfr. ÍDEM, «Truth as a Good: A Reflection on *Fides et Ratio*», en *Thomas Aquinas Approaches to Truth: The Aquinas Lecture at Maynooth. 1996-2001*, J. McEvoy y M. DUNNE (eds.), Four Court Press, Dublin 2002, p. 155.

123. Cfr. ÍDEM, «Critics' Christmas Choices»: recensión de *Early Auden* de Edward Mendelson, *The Birds of the Air* de Alice Thomas Ellis, y *A Community of Character* de Stanley Hauerwas, *Commonweal* (4-Dic. 1981), p. 691.

124. Cfr. ÍDEM, «Virtues in Foot and Geach»: recensión de *Truth and Hope*, de P. T. Geach, y de *Natural Goodness*, de P. Foot, *The Philosophical Quarterly*, 52(209) (2002), p. 626.

preciso que cuente con un elenco apropiado de historias que le proporcionen la base para orientarse en el mundo, a través de su capacidad de integrarse imaginativamente en esos relatos. Cuando MacIntyre habla de un «número suficiente» se refiere a todo un conjunto de distintas historias que sean capaces de manifestar los aspectos más relevantes de la vida humana: el bien y el mal, el éxito y el fracaso, la felicidad y la infelicidad, cooperación y competencia, belleza, veracidad, etc. Todos esos factores, combinados en distintas relaciones, hacen que determinadas historias proporcionen paradigmas donde orientar la vida y el comportamiento del niño. Por tanto, la selección de las historias adecuadas ya juega un papel educativo de primer orden.

Al principio esas historias han de ser muy sencillas y más tarde han de dar paso a combinaciones más articuladas donde se ponga de relieve la complejidad de la vida humana, sin desorientar por ello a los alumnos. Por tanto, el acceso a esas historias ha de ser gradual. Al mismo tiempo, las historias tienen que estar de tal modo basadas en aspectos fundamentales de la vida humana, que sea sencillo realizar el traspaso de la imaginación a la realidad. *El de te fabula narratur*, al que se refiere MacIntyre cuando hay una historia realmente bien articulada, es la conclusión que puede extraer cualquier lector suficientemente atento¹²⁵.

MacIntyre afrontó por primera vez el tema de la narratividad de la vida humana en relación con la lectura de la Biblia y las relaciones entre mito, historia y sentido. Refiriéndose a los relatos bíblicos, y dejando aparte por un momento el tema de su veracidad, afirmaba que «creyendo esas narraciones, vemos nuestras vidas de una determinada manera»¹²⁶ y esto nos orienta y nos capacita para confrontarnos con ellas o con otras posibles alternativas que se nos puedan narrar. De este modo, se presenta una situación donde se enjuicia en primer lugar a los protagonistas internos de la narración, para luego trasladar ese juicio a nosotros mismos. MacIntyre aventura más adelante que éste es el modo universal de reconocimiento humano. Para él, no se puede adquirir la noción de sentido más que narrativamente, pues la narratividad cuenta con dos elementos necesarios en la comprensión de la vida humana: su confrontación con un modelo y su discurrir temporal. Si el ser humano carece de un modelo no tiene parámetros para orientar su propia trayectoria. Y si ese modelo fuera meramente abstracto no podría ser el sustento de este sentido de la vida humana, pues no daría cuenta de

125. Cfr. ÍDEM, «Nature and Destiny of Man: On Getting the Question Clear», *Modern Churchman*, 45 (1955), p. 174; «The Logical Status of Religious Belief», en S. TOULMIN, R. W. HEPBURN y A. MACINTYRE, *Metaphysical Beliefs: Three Essays*, R. G. SMITH (ed.), SCM Press, London 1957, p. 183.

126. Cfr. ÍDEM, «Nature and Destiny of Man: On Getting the Question Clear», *Modern Churchman*, 45 (1955), p. 174.

vinculación de las acciones concretas en su temporalidad, con la unidad de la vida humana¹²⁷.

Paradójicamente, puede haber intentos que pretendan precisamente desgajar narrativa y vida real, creando entre ambas dimensiones barreras insalvables. Este intento de separar arte narrativo y vida se ha dado en el siglo XX y se sigue dando en nuestros días¹²⁸. Por eso una visión desenfocada de la narrativa nos llevaría al extremo opuesto de la orientación que para MacIntyre debe aportar a las acciones. Esto ocurriría si desligáramos esa introducción en las historias relevantes, de la conexión con las prácticas como ámbitos educativos necesarios.

Hay una razón de fondo para no desvincular narración y prácticas: éstas proporcionan el momento inicial necesario para que el niño pueda configurar su propia vida narrativamente, pues le enseñan a entenderse a sí mismo en progreso desde sus deseos informes hacia los bienes intrínsecos presentados por las prácticas donde ha sido introducido¹²⁹. De otro modo no se dará una verdadera conexión entre narratividad y moralidad, y el niño será vulnerable, bien a sus ensueños fantásticos, o bien al empobrecimiento que supone la carencia de historias.

a) *Los grandes libros*

La importancia de la narratividad para la vida humana y, por tanto, para la educación nos remite a aquellas narraciones aptas para suministrar el mayor enriquecimiento imaginativo del niño y sobre las que luego se deberá volver en cualquier momento del aprendizaje. Muchos autores han resaltado la importancia educativa de los grandes libros, como modelos en los que puede reflejarse toda educación, pero MacIntyre aporta un desarrollo original que afecta a las posibilidades educativas, no de los libros en cuanto tales, sino de las narrativas que incorporan¹³⁰.

127. Estas características de los modelos narrativos hacen captar de un modo especial la atención del receptor, pues crean una tensión que interpreta la realidad de un modo abierto a distintas soluciones que va formulando imaginativamente a medida que recibe el relato. Cfr. HOGAN, P., «Educational Stories: Engaging Teachers in Educational Theory», *Educational Philosophy and Theory*, 37(6) (2005), pp. 911-912. Cfr. GALLIE, W. B., *Philosophy and the Historical Understanding*, Chatto and Windus, London 1964, 236 pp.

128. Cfr. MACINTYRE, A., *After Virtue...*, pp. 226-227.

129. Cfr. ÍDEM, «The Intelligibility of Action», en BURIAN (eds.), *Rationality, Relativism and the Human Sciences*, J. MARGOLIS, M. KRAUSZ y R. M. BURIAN (eds.), Martinus Nijhoff, Dordrecht 1986, p. 75.

130. Cfr. BLOOM, A., *The Closing of the American Mind*, Penguin Books, London, 1988, 392 pp.; BLOOM, H., *El canon occidental: la escuela y los libros de todas las épocas*, Anagrama, Barcelona 1997, 585 pp.

Él da gran importancia a las primeras historias que se transmiten, que tienen muchas veces un contenido mitológico donde el niño puede ver transparentados los ideales del mundo de los mayores. Además, estos cuentos le surten de un conjunto adecuado de argumentos y personajes, esenciales para situarse en la vida:

«Comenzamos desde los mitos, pero no sólo desde los mitos de los pueblos primitivos, sino desde aquellos mitos de las historias fantásticas que son esenciales para una infancia bien ordenada (...) Bettelheim afirma que es precisamente a partir de los cuentos fantásticos cuando el niño aprende cómo insertarse en la realidad social y percibe un orden en ella; y el niño que se ve privado del tipo de cuentos fantásticos adecuados para su edad, más tarde será propenso a adoptar estrategias para evadirse de una realidad que no ha aprendido a interpretar y a manejar»¹³¹. «Estos argumentos y personajes tienen, según la sugerente visión de Bettelheim, una función interpretativa necesaria. Capacitan al niño para que se identifique a sí mismo y a otros, y a las relaciones en las cuales entra con esos otros, de modo que el niño es capaz de responder a lo que identifica. El niño sin historias fantásticas habitará en un mundo empobrecido y entonces, y quizás también en el futuro, sólo será capaz de dar respuestas empobrecidas. Contar tales historias a los niños, como lo han entendido la mayoría de las culturas, no es un lujo añadido para la niñez, sino el modo de dotarla de un recurso esencial»¹³².

El mito tiene la ventaja de situar al niño en un contexto especialmente abierto, donde las posibilidades son irrestrictas. Al mismo tiempo, puede aportar unos parámetros básicos de comportamiento, por los cuales quedan claros unos criterios de autoridad y unas normas cuya violación comporta unas consecuencias. Los personajes han de tener unos perfiles bien definidos, pues encarnan las formas de excelencia y depravación frente a las que el niño debe adoptar una postura. En las formas mitológicas es clave el papel que desempeñan los héroes, protagonistas de la lucha entre el bien y el mal, a través de unas virtudes determinadas, en fases que juegan con la tensión del riesgo, y demuestran que el futuro está abierto para quien las practica.

Pero estaríamos lejos de la concepción de MacIntyre si pensáramos que los mitos son formas prematuras de aproximación que tienen la función

131. MACINTYRE, A., «Epistemological Crises, Dramatic Narrative, and the Philosophy of Science», *The Monist*, 60(4) (1977), pp. 456-7. Aquí MacIntyre hace uso de la obra de B. BETTELHEIM, *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*, Alfred A. Knopf, New York 1976, pp. 74-75.

132. MACINTYRE, A., «Can One be Unintelligible to Oneself?», en *Philosophy in its Variety: Essays in Memory of François Bordet*, C. MCKNIGHT y M. STCHEDROFF (eds.), Queen's University of Belfast; Belfast 1987, p. 28.

de aportar una serie de reglas que se pueden extraer de ellos, para luego dejarlos atrás. «Pero mitos son de hecho guías de la vida moral justo en esos puntos donde reglas ya no resultan pertinentes. En tiempos de crisis social, en tiempos ordinarios cuando surge alguna situación nueva, puede no haber ninguna regla para decirnos qué reglas son aplicables»¹³³.

Esto nos plantea el problema de qué tipo de géneros literarios adoptar para cada momento del aprendizaje. Los mitos no son sólo cuentos de niños, desechables en un momento dado para sustituirlos por géneros literarios más discursivos. Al mismo tiempo, esas formas narrativas de la vida humana pueden manifestar mejor la propia posición en un momento o en otro, según el género literario que se emplee. Al niño le vienen bien esas formas heroicas que dejan el futuro abierto y los personajes bien definidos, capaces de orientar su acción moral. Más adelante, su mundo necesita recursos narrativos para enfrentarse a un entorno más complejo, con visiones rivales, donde será necesario enfatizar el aspecto dramático. Pero ambas dimensiones no dejan de estar nunca presentes en la vida humana, junto a otras posibles. Al mismo tiempo, el modo narrativo supone una opción moral. Según las virtudes que estén presentes en una sociedad, así serán sus historias¹³⁴.

MacIntyre se refiere en ocasiones a narraciones concretas, como ejemplos que puedan resultar adecuados en determinado entorno cultural o social. Los relatos adecuados son los que presenten modelos que configuren acertadamente la tradición o tradiciones donde el educando está desarrollándose. Y estos variarán en cada caso. MacIntyre aboga por la permanencia de los relatos heroicos, propios de sociedades primitivas, pues, si bien no suponen muchas veces el correlato de los órdenes sociales de la actualidad –con las virtudes correspondientes–, proporcionan al menos una imagen distinta del mundo, que puede servir como contraste¹³⁵. Es más, esos relatos heroicos manifiestan, en realidad, una estructura perenne de la vida humana¹³⁶. Hay, pues, relatos aptos para manifestar verdaderamente esa estructura y relatos que necesariamente dan una imagen deformada. La vida humana sólo se manifiesta coherentemente mediante cierto tipo de relatos.

133. ÍDEM, «The Logical Status of Religious Belief», en S. TOULMIN, R. W. HEPBURN y A. MACINTYRE, *Metaphysical Beliefs: Three Essays*, R. G. SMITH (ed.), SCM Press, London 1957, pp. 181-182.

134. Cfr. ÍDEM, *After Virtue...*, pp. 143-144 (181).

135. «But a novelist would not have an intelligible narrative to present if he did not present at least a hard core of intelligible action, of consciously acknowledged purposes. Even those novelists most aware of how much of human reality is opaque, Marcel Proust and Henry James, portray the shadows of misunderstanding against a light of comprehension». MACINTYRE, A., *The Unconscious: A Conceptual Analysis*, Routledge and Kegan Paul, London – Humanities Press, New York 1958, p. 63.

136. Cfr. ÍDEM, *After Virtue...*, pp. 174-175 (218).

Y esto es consecuencia de que la misma vida humana se configura como una narrativa orientada a una teleología, que no puede variarse a nuestro antojo¹³⁷.

Se trata, por ejemplo, de los relatos de la *Ilíada* y la *Odisea*, de los de la Biblia, de las sagas irlandesas, y de cuantos relatos han configurado de hecho muchas conductas y sociedades. Así MacIntyre piensa que hay algunas historias que todos deberían conocer: «la *Ilíada*, la *Odisea*, *Táin Bó* o *Cuailnge*, las historias de Rómulo y Remo, del Rey Arturo y de Rolando, de Minamoto no Yoshitsune y de Kusunoki Masashige, del Patito Feo y de Tintín»¹³⁸.

También cronológicamente se da una evolución en el tipo de relatos adecuados: la instancia mitológica básica ha de dar paso a narraciones más complejas que quizás en nuestra época adoptan la forma de novelas¹³⁹. También hay un momento el que la fantasía debe ceder ante un razonamiento discursivo, aunque nunca se da una sustitución completa. En el fondo siguen siendo relatos narrativos:

«*La Ética a Nicómaco* y el comentario de Santo Tomás sobre ella y la *Ia-IIae* –y no sólo éstos– son libros en los que los lectores se descubren como protagonistas, o más bien, descubren los tipos de personajes que ejemplifican. Y descubren allí que lo que ahora son capaces aprender sobre sí mismos en términos universales, al comenzar a comprender una teoría filosófica de la vida moral, es lo que habían aprendido ya en parte a través de actividades informadas por prácticas en cuanto al las particularidades de sus propias vidas. Cuando su práctica posterior se vuelve así informada y enriquecida por teoría filosófica, pueden trascender ciertas limitaciones de ese aprendizaje pasado, limitaciones basadas en la inarticulación de lo meramente práctico. Pero no deben nunca repudiar, de hecho no podían hacerlo sin caer en la incoherencia, las primeras fases de la narrativa encarnada de sus vidas»¹⁴⁰.

Los libros también pueden tener un carácter explicativo y curativo, al reconocer uno su verdadera historia caracterizada en los personajes de la narración. Originalmente, MacIntyre parte de sus estudios de filosofía

137. Tal como MacIntyre dice que Anne Righter entendía la narrativa de Shakespeare. Cfr. *After Virtue...*, p. 144 (182).

138. Entrevista: «Alasdair MacIntyre on Education in Dialogue with Joseph Dunne», *Journal of Philosophy of Education*, 36(1) (2002), pp. 9-10.

139. No hay que desdeñar el mundo del cine y su forma de narrar para detectar la influencia que tiene en los comportamientos. Es curioso que MacIntyre apenas lo haya tratado salvo de pasada, como ejemplo de cómo los intentos de separar narrativa artística y capacidad de sentido de la vida han provocado que la conexión esté más presente en otros ámbitos como el del cine. Cfr. MACINTYRE, A., *After Virtue...*, pp. 226-227 (278-279).

140. ÍDEM, «Narrative Ethics, Virtue Ethics and Natural Law: Decline and Fall of the “Plain Person”» (1990), p. 19

de la religión, donde descubre en la Biblia este poder configurador de los grandes libros. Estas narraciones abiertas a la trascendencia configuran un espectro imaginativo donde luego se puede encuadrar la propia vida en una relación con Dios y con los participantes en la vida social, de las distintas prácticas, etc.¹⁴¹.

Hay textos de especial calado, que tienen la virtualidad de ponernos en contacto de modo más inmediato con los fines de la vida humana¹⁴². La característica común a estos relatos es que son reflejo de una estructura realista de la vida. Son adecuados, por tanto, para la tradición que MacIntyre denomina a veces «de las virtudes», que es aquella que refleja de un modo mejor la estructura narrativa de la acción y de la vida humana. Por supuesto, el elenco de libros y narraciones se amplía mucho más allá de estos textos esenciales, pues es necesario también conocer las tradiciones distintas y rivales por su literatura; y MacIntyre hace alarde de esta diversidad con abundantes citas literarias antiguas y modernas¹⁴³.

Estos relatos tienen una virtualidad educativa de primer orden para la vida moral, porque en ellos coinciden precisamente el punto de vista moral con el modo adecuado de narrarlo. Los modos pueden variar según los públicos a los que se dirijan o el entorno social que hace inteligibles los relatos, pero siempre ocurre que ponen al lector más allá de donde está, proporcionándole así motivos y orientaciones para corregir su situación actual¹⁴⁴.

b) *Lenguaje y contexto narrativo*

En el ser humano, la reflexividad necesaria para comprender y evaluar las acciones comporta un contexto narrativo, porque supone contar la propia historia en relación con esa acción y con el entorno en el que se desarrolla. La narratividad está ligada a la inteligibilidad de la acción. Aunque MacIntyre no termina de dilucidar cuál es el factor determinante, está claro que para él la narratividad implica la reflexión. Concebir la propia

141. Cfr. ÍDEM, «Nature and Destiny of Man: On Getting the Question Clear», *Modern Churchman*, 45 (1955), pp. 171-6; «The Logical Status of Religious Belief», en S. TOULMIN, R. W. HEPBURN y A. MACINTYRE, *Metaphysical Beliefs: Three Essays*, R. G. SMITH (ed.), SCM Press, London 1957, pp. 157-201; *Difficulties in Christian Belief*, SCM Press, London – Philosophical Library, New York 1959, 126 pp.

142. Cfr. ÍDEM, «The Ends of Life, the Ends of Philosophical Writing» en *The Tasks Philosophy: Volume 1: Selected Essays*, Cambridge University Press 2006, p. 128.

143. Los mitos de los *Diálogos* de Platón, *The Frog King*, uno de los mitos recogidos por los hermanos Grimm. La *Divina Comedia*, *Los Demonios* de Dostoyevski, las novelas de Jane Austen, etc.

144. MacIntyre ve en la *Divina Comedia* o en las novelas de Jane Austen esta virtualidad. Cfr. MACINTYRE, A., *After Virtue...*, pp. 241-243 (295-298).

vida narrativamente es de alguna manera re-asumirla cada vez que se da un paso más. Es necesario en ese momento explicar la continuidad de la acción presente con el todo.

Dada la importancia del lenguaje para el aprendizaje, a partir de la configuración narrativa del ser humano podemos extraer consecuencias para la educación. En primer lugar, mediante una profundización en el paralelismo e implicación, entre capacidad de orientarse narrativamente y la complejidad del lenguaje humano. Esta vinculación, si bien necesitaría ulteriores desarrollos, podría llevar a investigar si el tipo de registros lingüísticos está efectivamente ligado a la transmisión de formas y estilos narrativos y a la implicación del educando en tales narraciones.

El aprendizaje de un lenguaje resulta necesario para entrar en un mundo determinado de relaciones que dan un sentido a la vida humana. Ese sentido puede variar según el entorno cultural y social, es decir, según las distintas tradiciones que nos encontremos. MacIntyre extrae de la epistemología moderna la idea de que para comprender una tradición hay que hablar su lenguaje y hacerlo como la propia lengua materna¹⁴⁵. Y, al mismo tiempo, debemos hacer un esfuerzo de traducción e integración entre ese lenguaje y el nuestro originario para hacerlo inteligible y desarrollar un concepto de verdad última y, por tanto, de una tradición que triunfa sobre las demás por sus parámetros de racionalidad¹⁴⁶.

Existe una implicación entre los tipos narrativos y la adquisición de orientación en el mundo, que necesariamente está ligada a un desarrollo lingüístico, que es una capacidad de especial orientación y comunicación en un contexto. Esto tiene aplicaciones docentes inmediatas. La comprensión y evaluación de historias está ligada a la propia experiencia, de tal modo, que ambas se han de ir ampliando y perfeccionando al mismo tiempo. La riqueza lingüística de las historias es paralela también a su riqueza narrativa. Y la comprensión y evaluación de argumentos narrativos discurre paralelamente al enriquecimiento lingüístico del educando. Pero ese enriquecimiento es también un enriquecimiento vital que viene dado por la comprensión de las actividades que desarrolla en los diferentes ámbitos, y de las relaciones humanas que adquiere en ellos. De tal modo, que determinadas historias y determinados lenguajes resultan incomprensibles muchas veces porque no se ha adquirido la experiencia necesaria para sobrellevarlos. Es otra razón

145. Concretamente, algunos autores localizan esta idea tomada de Thomas Kuhn. Cfr. D'AVENIA, M., «Presentazione» a la edición italiana de *Dependent Rational Animals Animali razionali dipendenti: Perché gli uomini hanno bisogno delle virtù*, Vita e pensiero, Milano 2001, p. x.

146. La idea germinal está presente en MACINTYRE, A., «Sociology and the Novel», *Times Literary Supplement* (27-Jul.-1967), p. 658. Luego la desarrollará ampliamente en *Whose Justice? ...*, xi + 410 pp. y *Three Rival Versions...*, x + 241 pp.

por la que la ampliación de la experiencia vital en las prácticas es necesaria para el desarrollo narrativo y lingüístico.

MacIntyre liga, pues, el desarrollo lingüístico con la capacidad para la racionalidad, y la necesidad de un determinado nivel de este desarrollo para la narratividad. Pero incluso antes de que se pueda expresar narrativamente, el desarrollo lingüístico es importante. Existen otros niveles de lenguaje más elementales que son como la base para entender el posterior desarrollo, que nos capacita para hacer las acciones inteligibles de modo narrativo, y estos niveles nos unen a determinadas especies animales inteligentes.

Uno de los retos que mueven a MacIntyre es el de romper del vínculo necesario y unívoco que la modernidad traza entre lenguaje y reflexión, mediante el cual traza una línea de separación entre el hombre y el animal¹⁴⁷. Para MacIntyre, por el contrario, tenemos que reconocer cierta gradación en la comunicación por signos que tienen las distintas especies animales, para dar la debida relevancia a su inteligencia. No duda en hablar de lenguaje animal, y por tanto, de capacidad animal para tener razones para la acción, es decir, para una capacidad de orientación en el mundo, y también, por tanto, para un aprendizaje. A partir de este aprendizaje MacIntyre desarrolla todo un conjunto de relaciones entre los individuos de una especie con sus semejantes, y unos vínculos de protección y ayuda entre ellos que suponen también una forma de sociabilidad y favorecen un cierto tipo de aprendizaje acorde con sus condiciones. En ese momento ha encontrado la conexión que pretendía con la naturaleza humana, que compartiría con la animal esa necesidad de aprendizaje a través de vínculos sociales y de intercambios para su mantenimiento, también en las fases de dependencia y vulnerabilidad.

Los intercambios y la dependencia, se constituyen en el ser humano como factores constitutivos de la narratividad, pues ligan un nivel teórico de principios generales, a la contingencia en que se desarrollan necesariamente. Y esta narración ha de comenzar desde las etapas más básicas de la vida biológica, donde el protagonista empieza a interactuar con otros semejantes de los que depende, de modo que estos episodios de su relato vital son hasta tal punto configuradores que no tenerlos en cuenta o darles una interpretación equivocada en una fase posterior, condicionan todo el desarrollo humano¹⁴⁸.

147. Cfr. MACINTYRE, A., *Dependent Rational Animals...*, pp. 53-61 (35-43).

«Human beings do of course stand at a still further point on the scale, one marked not merely by language, but by an ability to put language to certain kinds of reflective use. But this does not remove from us what we share with other animal species» (p. 58).

148. Cfr. ÍDEM, Prefacio a la edición revisada de *The Unconscious: A Conceptual Analysis*, Routledge, New York 2004, pp. 1-38.

c) *Los personajes macintyreanos*

La narratividad está presente en la propia trayectoria de MacIntyre, que muchas veces proporciona ejemplos tomados de la literatura para sustentar sus posiciones o las de otros autores. En ocasiones, las opciones morales que quiere poner de relieve son ejemplificadas a través de un personaje de una novela determinada. Los personajes favoritos están tomados de la literatura griega clásica (Aquiles, Ulises, Antígona...), como de autores más recientes. Destaca el número de alusiones a las novelas de literatos como Dostoyevski, Kafka, Jane Austen, Henry James, y las de filósofos escritores como Diderot, o Sartre.

Los personajes constituyen una parte importante de la narratividad, porque la estructura narrativa hace siempre referencia a una biografía. Por tanto, muchas veces la importancia de las historias consiste en que nos ponen en relación con modelos biográficos con los que podemos identificarnos y, por tanto, comprendernos mejor a nosotros mismos¹⁴⁹. Por otro lado, como el propio MacIntyre indica, los personajes a veces incorporan modelos morales típicos de una determinada tradición. Por eso también tienen tanto atractivo, pues proporcionan una encarnación gráfica de determinados principios morales que nos interpelan¹⁵⁰. Y de ahí después derivará la importancia moral de los personajes en el elenco imaginario que cada uno desarrolla, ya a partir de su infancia.

Pero no todos los personajes reúnen los requisitos adecuados. Para que puedan ser un punto de referencia moral, los personajes han de aglutinar unas funciones dadas, asociadas a sus roles sociales, claramente identificables. MacIntyre refleja en ocasiones la ejemplificación de los parámetros morales de una sociedad, a través de figuras típicas que representan al mismo tiempo ciertos roles sociales y ciertos ideales morales presentes en ella.

La sociología contemporánea proporciona a MacIntyre a través de Weber, Durkheim y Goffman, y sus análisis de los roles sociales, importantes elementos para una definición específica de personajes y para conectarlos con la narratividad humana¹⁵¹. Sin embargo, precisamente se sirve de esos autores para adoptar algo parecido a su imagen especular. Es decir, las aproximaciones que estos autores realizan a la fragmentación de la vida humana van a llevar a MacIntyre a buscar la razón de ser de esas disfunciones y la consiguiente búsqueda de personajes con una unidad biográfica¹⁵².

149. Cfr. ERBEN, M., «Ethics, Education, Narrative Communication and Biography», *Educational Studies*, 26(3) (2000), pp. 379-390.

150. Cfr. MACINTYRE, A., *After Virtue...*, pp. 26 y ss. (43 y ss.).

151. Cfr. ÍDEM, «Sociology and the Novel», *Times Literary Supplement* (27-Jul.-1967), pp. 657.

152. Cfr. ÍDEM, «Corporate Modernity and Moral Judgement: Are they Mutually Exclusive?», en *Ethics and Problems of the 21st Century*, K. E. GOODPASTER y K. M. SAYRE (eds.), Notre Dame University Press, Notre Dame y London 1979, pp. 129-132.

Lo que MacIntyre entiende por *personajes*, en este sentido particular, son prototipos de una sociedad determinada, que a la vez desempeñan un papel moral bien definido dentro de esa sociedad. En *Tras la virtud* los ejemplifica para las sociedades occidentales contemporáneas en los tipos del esteta rico, el gerente empresarial y el terapeuta¹⁵³. Estos modelos sociales gozan de un prestigio social y moral asociado directamente al rol que desempeñan. A la vez, son los antihéroes de MacIntyre, porque a través de ellos se demuestra más gráficamente la fragmentación de las sociedades que los tienen por modelos.

MacIntyre no ha entrado a especificar prototipos positivos actuales para una tradición rival adecuada, pero sí deja definidas las características de esos personajes, sobre todo si quieren tener un atractivo pedagógico. «Los prototipos moralmente adecuados deben estar estructurados de alguna forma que permitan la relación entre virtudes y reglas, y las historias, y los ejemplos de los padres y de otros que comunican esos prototipos deben ser, en parte, historias y ejemplos de ciertas clases de seguimiento de reglas, y de ciertas respuestas ante su incumplimiento»¹⁵⁴.

De modo que toma muy de cerca el modelo de los personajes como instrumento crítico, y deja a otros quizás reconocer o imaginar los personajes que podrían considerarse modelos de una tradición alternativa de las virtudes aristotélico-tomistas. Quizás, en todo caso, su personaje más citado sea el de la «persona corriente»: el sensato público ilustrado que, marginado en una cultura dominante, aporta sentido común donde los modelos están desenfocados¹⁵⁵. Lo que expresa así MacIntyre es que el modelo de personaje de esta tradición es el modelo básico humano, que nace en un ambiente social sano, que le permite desarrollarse armónicamente conforme a los primeros principios que cualquiera puede incoar debido a su naturaleza racional. Al mismo tiempo, para MacIntyre, el papel de personajes lo ostentan también los filósofos de esa tradición y principalmente Santo Tomás de Aquino, cuya biografía no deja de citar a modo de ejemplo, pues trasluce en sus actitudes todo el cuerpo teórico que pretende transmitir¹⁵⁶.

153. Cfr. ÍDEM, *After Virtue...*, pp. 27-32 (45-50).

154. ÍDEM, recensión: «What Can Moral Philosophers Learn from the Study of the Brain?», *Philosophy and Phenomenological Research*, 58 (1998), pp. 867-868.

155. Cfr. ÍDEM, «Plain Persons and Moral Philosophy: Rules, Virtues and Goods», *American Catholic Philosophical Quarterly*, 66 (1992), pp. 3-20; «The Idea of an Educated Public», en *Education and Values*, G. HAYDON (ed.), Institute of Education, London 1987, pp. 15-36; «Narrative Ethics, Virtue Ethics and Natural Law: Decline and Fall of the "Plain Person"», Sep. 1990, 20 pp.

156. Cfr. ÍDEM, «Natural Law as Subversive: The Case of Aquinas», *Journal of Medieval and Early Modern Studies*, 26(1) (1996), pp. 61-83; «Aquinas's Critique of Education: Against His Own Age, Against Ours», en *Philosophers on Education: New*

d) *Historia e historias*

Otra de las materias que han ocupado a MacIntyre es la filosofía de la historia y la historiografía. Es una faceta más de la necesidad de situar las ideas en su contexto, cuya carencia detecta en muchas aproximaciones filosóficas de la modernidad. Por el contrario, él ha buscado habitualmente el contexto histórico de las ideas que desarrolla y de las que critica. Sus esfuerzos se materializaron pronto en *Historia de la ética*, que, sin embargo, resultó un análisis histórico de distintas tendencias y etapas filosóficas sin un hilo conductor que sirviera de guía y diera unidad al relato¹⁵⁷. Al darse cuenta de este error, MacIntyre emprenderá una búsqueda fundamental de una aproximación que, sin dejar de contemplar la contingencia histórica, la compatibilice con una idea de verdad. Un primer requisito para ello es que la propia narrativa tenga un mínimo de coherencia, pues de ese modo puede funcionar, si no como una explicación, al menos como una metáfora orientadora¹⁵⁸.

MacIntyre va rastreando esta necesidad de coherencia narrativa a partir de discusiones sobre la teoría epistemológica y el estatuto científico a las ciencias sociales, más allá de las meras generalizaciones legaliformes, que ponen como modelo el experimental propio de las ciencias naturales. La idea de que el pasado está de alguna manera incluido en el presente y que debemos conocer la historia de cualquier idea, MacIntyre la reconoce en Hegel y la refleja en sus aproximaciones filosóficas. También es hegeliana la importante idea de que «el autoconocimiento de un agente racional autoconsciente ha de ser manifestado siempre en forma histórica»¹⁵⁹. Aunque esos personajes, lejos de caer en la necesidad hegeliana del devenir, tienen una libertad decisiva: «Lo que yo denomino *una historia* es una narrativa dramática representada en la cual los personajes son también los autores»¹⁶⁰.

Asimismo se separa radicalmente de Hegel, tanto en su concepción realista de la verdad, como en su visión del progreso. El pasado está sólo parcialmente contenido en el presente, y no se puede pretender una visión tan inclusiva como la de Hegel. Por eso MacIntyre no se embarca en la exposición de una teoría sistemática, sino más bien en una narración que

Historical Perspectives, A. OKSENBURG RORTY (ed.), Routledge, London y New York 1998, pp. 95-108.

157. Cfr. ÍDEM, *A Short History of Ethics*, Macmillan, New York 1966, viii + 280 pp. Routledge and Kegan Paul, London 1967, viii + 280 pp.

158. Cfr. ÍDEM, *Marcuse*, Collins-Fontana, London 1970, p. 52.

159. ÍDEM, «Hegel on Faces and Skulls», en *Hegel: A Collection of Critical Essays*, A. MACINTYRE (ed.), Anchor Books, Doubleday, Garden City, New York 1972, pp. 235-236.

160. ÍDEM, *After Virtue...*, p. 215 (265).

investigue los elementos del pasado que puedan estar influyendo en el presente¹⁶¹.

Uno de los aspectos que más critica en las concepciones sociales modernas es precisamente la descontextualización que pretenden realizar, y que tantos consideran necesaria para la búsqueda de verdades universales. Detrás de esto se sitúa el paradigma moderno de las ciencias exactas como modelo de verdad. Y la razón fundamental del rechazo macintyreano al modo explicativo de las generalizaciones en las ciencias humanas y sociales es que «son los movimientos corporales los que pueden ser explicados causalmente y no las acciones humanas. Las acciones humanas se hacen inteligibles por referencia a intenciones, propósitos, decisiones y deseos»¹⁶².

MacIntyre se empeñará en adaptar algunas ideas de la teoría de las ciencias experimentales a las ciencias sociales, aprovechando las grietas que la epistemología contemporánea ha causado sobre los modelos científicos apodícticos. De ellas extraerá el concepto de crisis epistemológica y, significativamente, lo unirá al de concepción narrativa dramática¹⁶³. Concretamente, acerca de las disfunciones de la influencia del pasado en el presente, MacIntyre detecta los síntomas en muchas sociedades, en el desprestigio de la experiencia colectiva, y también de los ancianos y de la falta de relevancia de las historias como método educativo¹⁶⁴. Con ello se obstaculiza el surgimiento de verdaderas comunidades en el seno de unas sociedades fuertemente fragmentadas.

Por el contrario, si el modo de alcanzar una explicación sigue siendo una narrativa, y no un elenco de factores causales, «el producto final deseado por el historiador es una narrativa inteligible y la historia de la historia tiene que ver, en parte, con los cambios en los modelos de inteligibilidad. Lo que requiere una explicación es una laguna, una oscuridad en una narrativa; lo que constituye una explicación es aquello que cubre esa laguna»¹⁶⁵.

En esa narrativa se puede apelar a normas que rigen el marco de los comportamientos, pero no como normas universales que pretendan explicar cualquier acción. Es más, el propio intento ceñir la inteligibilidad a este

161. Cfr. ÍDEM, *A Short History of Ethics*, Macmillan, New York 1966 – Routledge and Kegan Paul, London 1967, p. 91 (86).

162. Cfr. ÍDEM, «The Antecedents of Action», en *British Analytic Philosophy*, B. WILLIAMS y A. MONTEFIORE (eds.), Routledge and Kegan Paul, London – Humanities Press, New York 1966, pp. 205-25

163. Cfr. ÍDEM, «Epistemological Crises, Dramatic Narrative, and the Philosophy of Science», *The Monist*, 60(4) (1977), pp. 453-72.

164. Cfr. ÍDEM, «Corporate Modernity and Moral Judgement: Are they Mutually Exclusive?», en *Ethics and Problems of the 21st Century*, Kenneth E. GOODPASTER y Kenneth M. SAYRE (eds.), Notre Dame University Press, Notre Dame y London 1979, p. 134.

165. ÍDEM, «On the Relevance of the Philosophy of the Social Sciences»: recensión de *Readings in the Philosophy of the Social Sciences*, M. BRODBECK (ed.), *British Journal of Sociology*, 20 (2) (1969), p. 226.

tipo de normas universales es explicable por contingencias históricas que reflejan un compromiso evaluativo.

Esta narrativa dota a la acción humana y a la historia de un carácter de impredecibilidad, que acaba con las pretensiones de muchos historiadores de explicar necesariamente el pasado y predecir el futuro. Esto no quiere decir que no se contemplen futuros posibles. Es una condición necesaria de toda narración orientarse merced a un futuro al que se pretende llegar y que constituye su fin. Pero se trata de futuros abiertos, que son susceptibles de ser evaluados racionalmente, tanto por el agente como por quienes le rodean¹⁶⁶. No se prevén de un modo técnico, al modo de las predicciones científicas, sino prudencial¹⁶⁷.

Respecto a la forma narrativa propia de la historia, MacIntyre introduce frecuentemente el adjetivo «dramático», para expresar la idea de que ha de reflejar que la historia no es ni puede ser lineal. Además, con ese adjetivo, MacIntyre da a entender que, al ser un reflejo de la sociedad, la historia es escrita por muchos protagonistas, cada uno con su punto de vista. De modo que es, como la misma vida social, algo cooperativo. Si la misma inteligibilidad de nuestras acciones a nosotros mismos es inviable sin esa cooperación, más aún lo será la historia colectiva¹⁶⁸.

4.4. El problema de la verdad

No basta con que la historia o historias que se narren sean coherentes. Esto es un requisito necesario para la inteligibilidad, pero insuficiente para la veracidad. Puede haber narrativas coherentes internamente pero contradictorias respecto a otras. Y éste es el problema de la inconmensurabilidad de distintas posibilidades narrativas, que corresponderían en última instancia a distintas tradiciones: porque no sólo pueden encontrarse diferentes modos de narrar lo mismo; lo relevante es la posible contradicción fundamental respecto a la realidad a la que corresponden esas narraciones. Incluso la misma epistemología y con más razón la ética, han de ser interpretadas de modo narrativo para lograr una comprensión satisfactoria¹⁶⁹. Así, el progreso epistemológico consistirá en la propuesta de narrativas cada vez más adecuadas¹⁷⁰ respecto a la realidad.

166. Cfr. ÍDEM, *After Virtue...*, pp. 215-216 (265-266).

167. Cfr. ERBEN, M., «Ethics, Education, Narrative Communication and Biography», *Educational Studies*, 26(3) (2000), p. 385.

168. Cfr. MACINTYRE, A., «Ideology, Social Science, and Revolution», *Comparative Politics*, 5 (1972-3), pp. 321-42; *Dependent Rational Animals...*, p. 95 (77).

169. Cfr. ÍDEM, «Epistemological Crises, Dramatic Narrative, and the Philosophy of Science», *The Monist*, 60(4) (1977), p. 456.

170. *Ibidem*, p. 456.

Sin embargo, la reproducción narrativa de la realidad nunca equivale a la realidad misma. Luego la mediación narrativa nunca es desechable. No hay un momento en que podamos desprendernos de los relatos, ni en el que podamos dejar de lado la búsqueda de otras narrativas más adecuadas. Quizás esos relatos del pasado vuelvan a ser relevantes ahora de otro modo, pero sus problemas y los contextos de los que parten han de ser tenidos siempre en cuenta¹⁷¹.

Entre las distintas aproximaciones narrativas a una misma tradición hay que ir discerniendo cuáles son las más adecuadas. Por eso para MacIntyre el conflicto es tan importante, pues la tradición queda anquilosada cuando falta la creatividad o libertad necesarias para aventurar nuevas narrativas dentro de sus principios comunes. La narrativa es el modo de hacer inteligible la tradición. Si no surge esa narrativa, quiere decir que la tradición se ha estancado, pues, aunque no se dé una contradicción frontal en su seno, siempre se pueden aventurar nuevas narrativas y tener abierto el debate sobre la que se adecua mejor a la realidad. Parte de esa narrativa es, precisamente, la historia de los desacuerdos en la propia tradición, con la que se va enriqueciendo, pues es un modo de limar las propias incoherencias. De otro modo, cuando asalta una contradicción seria, se puede producir una crisis epistemológica: «Lo que constituye una tradición es el conflicto de interpretaciones de esa tradición, un conflicto que en sí mismo tiene una historia susceptible de interpretaciones rivales»¹⁷².

«Una tradición, por tanto, no sólo encarna la narración de un argumento, sino que solamente se recupera por un recontar argumentativo de una narrativa, que estará a su vez en conflicto con otras narraciones argumentativas»¹⁷³.

El fulcro de lo que MacIntyre quiere decir estriba en que la comprensión de la acción humana está ligada a su expresión en una narrativa dramática. En ese sentido «la razón científica está subordinada a la razón histórica»¹⁷⁴ que la hace inteligible en un marco más amplio. Si se renuncia a esta ampliación del marco de la narrativa científica, entonces se presenta al sujeto inmerso en actividades fragmentadas, cada una con sus propios fines y una razón instrumental a ellos. Frente a esta autolimitación de la razón, se alza como reacción la rebeldía, que interpreta que cualquier narrativa es una máscara, ya que es relativa a la actividad que realiza. Por debajo estaría un sujeto ajeno a toda narrativa que implique una verdad, que tiene una sola virtud, la *autenticidad*. «Porque la *autenticidad* consiste precisamente en que el yo hace verdaderamente suyas sus palabras y hechos, cualquiera que

171. Cfr. *ibidem*, p. 457.

172. *Ibidem*, p. 460.

173. *Ibidem*, p. 461.

174. *Ibidem*, p. 464.

sean; la virtud no tiene nada que ver ya con el contenido de la acción, sino sólo con su relación con el yo»¹⁷⁵.

Esta aproximación a la virtud del rebelde postmoderno, es coherente con el esquema macintyreano de que a cada sociología corresponde una concepción de la moral; a cada concepción de la moral un cuerpo de virtudes; y a cada cuerpo de virtudes, una concepción distinta sobre la forma narrativa de la vida humana, y, por tanto, una concepción de la acción¹⁷⁶.

Y MacIntyre percibe que el modo adecuado para aproximarse a la acción tanto del propio yo como de los demás es el narrativo, pero como expresión de la realidad. La veracidad de la propia historia consiste en dotar a la sucesión de acciones que la componen, de una inteligibilidad que la haga ser al menos la mejor expresión de la sucesión de esas acciones en su contexto que se puede encontrar en ese momento, y el fin al que tienden, como la posibilidad más racional de las que puede representarse el agente.

MacIntyre afirma una conexión intrínseca a partir de la noción de inteligibilidad entre, expresión narrativa y acción. Situar el estudio de la acción aisladamente equivale a dejarla sin contexto, y privarla de la sucesión narrativa en la que necesariamente se inserta y cobra sentido, pues «el concepto de acción es secundario al de acción inteligible»¹⁷⁷. Las acciones reflejas, involuntarias, no interpretables o no imputables al agente no son relevantes, pues de lo que se trata es de proporcionar una orientación moral para el sujeto y para quienes lo rodean. Por eso hay un tercer concepto que es el de responsabilidad, que MacIntyre incluye entre los constitutivos de la identidad personal y que dotan de sentido a la vida. Para tener sentido, las acciones tienen que estar en el marco de una narración, ser inteligibles, y además imputables al agente¹⁷⁸. La intencionalidad dota a la acción de esa tensión hacia el futuro que está necesariamente en su origen, y a su vez pone en juego los recursos del agente para hacer esa intención inteligible.

«Una condición necesaria que cualquier explicación debe satisfacer si ha de constituir una narrativa en lugar de una mera crónica es la atribución de más o menos intención sistemática a sus acciones a uno o más agentes principales y una identificación de los obstáculos, frustraciones, y éxitos; o, por otra parte los intentos para vencer, superar o esquivar esos

175. ÍDEM, «Corporate Modernity and Moral Judgement: Are they Mutually Exclusive?», en *Ethics and Problems of the 21st Century*, K. E. GOODPASTER y K.M. SAYRE (eds.), Notre Dame University Press, Notre Dame y London 1979, pp. 131-132.

176. Cfr. ÍDEM, *After Virtue...*, pp. 144 (183), 212 (262).

177. *Ibidem*, p. 212 (262).

178. Cfr. *ibidem*, p. 218 (268).

obstáculos y frustraciones que se oponen a esa intencionalidad; todo esto junto constituye el argumento de la narrativa y la ocasión para exhibir el carácter moral e intelectual de los agentes¹⁷⁹.

El contexto también puede oscurecer la posibilidad de inteligibilidad de las acciones de los sujetos, limitando sus posibilidades de encarnar una narrativa coherente¹⁸⁰. Hay contextos incompatibles con una vida lograda, que hacen muy difícil la presencia en ellos de un sujeto que quiera dar una explicación razonable a su trayectoria vital. En esos casos, dotar de inteligibilidad narrativa a la propia acción deviene una empresa quimérica debido a la falta de racionalidad del propio contexto donde el agente se mueve. Y esto no lo puede cambiar el agente con la mera decisión subjetiva de querer dar una explicación¹⁸¹.

La propuesta de MacIntyre es, pues, dar validez sólo a las historias biográficas que sean veraces –y de modo particular la narración de la propia vida–, es decir, a aquellas que puedan dar una interpretación adecuada a la realidad, aunque tal interpretación pueda ser mejorada. Además, ese relato debe corresponder a un determinado género, sea cual sea, pero que ha de ser identificable. Por último, el tipo de narrativa, independientemente de otras peculiaridades del género literario, ha de tener un carácter dramático, pues es el que se corresponde con una concepción donde jueguen, por un lado, los requerimientos incondicionales de la moral, y, por otro, la existencia del mal y la culpa. Un relato de este tipo resulta adecuado a la vulnerabilidad de la naturaleza humana, que difícilmente se vería reflejada en otra clase de narración¹⁸².

Por tanto, no cualquier tipo de relato puede satisfacer las condiciones de inteligibilidad y atribución de responsabilidad que son necesarias para dotar de sentido a las acciones. En el marco educativo, contar los relatos que reúnan estos requisitos y hacerlo en el momento adecuado, constituye un apoyo importante para que la persona se sitúe imaginativamente en el mundo y pueda orientarse para contar con sus propias acciones su historia biográfica, que no ha de pretender ser otra cosa que una historia verdadera.

179. Cfr. ÍDEM, «Can One be Unintelligible to Oneself?», en *Philosophy in its Variety: Essays in Memory of François Bordet*, C. MCKNIGHT y M. STCHEDROFF (eds.), Queen's University of Belfast, Belfast 1987, p. 31.

180. MacIntyre llega a afirmar que incluso excluyéndola.

181. Cfr. MACINTYRE, A., «Intelligibility, Goods, and Rules», *The Journal of Philosophy*, 79(11) (1982), p. 664.

182. Cfr. ÍDEM, «Can Medicine Dispense with a Theological Perspective on Human Nature?» en *The Roots of Ethics: Science, Religion, and Values*, D. CALLAHAN y T. ENGELHARDT Jr. (eds.), Plenum, New York y London 1981, p. 134. En este texto está en germen el concepto de vulnerabilidad y debilidad que MacIntyre desarrollará años más tarde en *Dependent Rational Animals*.

CONCLUSIONES

La primera conclusión de este trabajo reafirma que, aunque MacIntyre no ha pretendido entrar a fondo en los debates educativos contemporáneos, sus ideas son relevantes en ese ámbito, pues el aspecto educativo está implícito en el concepto macintyreano de tradición, y juega un papel clave en la dinámica del avance, crecimiento y discusión interna y externa de las tradiciones, y sobre todo, de su implantación social. MacIntyre se da cuenta de que una consecuencia de la oposición entre la filosofía clásica, de la modernidad y de la postmodernidad, es la diferente concepción de los modelos de aprendizaje y maestría, de la psicología educativa, de los modos de afrontar la educación moral y técnica, y de las políticas educativas consiguientes.

Todo esto no pasó desapercibido para muchos autores que, sobre todo desde la publicación de *After Virtue*, rastrearon las implicaciones educativas de MacIntyre. Sin embargo, estos trabajos se ceñían en algunos casos a aspectos concretos, como la educación moral, o afrontaban sólo algún nivel de enseñanza. La importancia de los temas educativos en el pensamiento de MacIntyre ha ido en aumento: ha ido publicando en los últimos años distintas obras que tocaban de modo ya directo el tema de la educación. *Dependent Rational Animals* tiene especial importancia a este respecto, pues supone un paso más en la teoría de MacIntyre, concretamente dirigido a sacar consecuencias del modo de desarrollo específicamente humano.

La unidad del pensamiento de MacIntyre destaca a pesar de las distintas etapas en las que ha sufrido cambios y transformaciones. Permanece presente la necesidad de contar con un modelo de justificación racional en el que la biografía y las conclusiones teóricas están interrelacionadas, con la consecuencia de que las declaraciones autobiográficas sobre su trayectoria como investigador y profesor sirven para constatar sus ideas educativas. Además, MacIntyre ha tratado directamente de temas educativos en varias ocasiones y es consciente de la importancia de su pensamiento en general para esta materia. Es relevante a este respecto considerar su vocación profesional, y su concepción de la educación como un proyecto universitario en una comunidad de alumnos y profesores, donde hay una amplia relación e intercambio entre todos los participantes. Aunque su interés político siempre ha sido marcado, sin embargo, ha procurado huir de la concepción de las instituciones educativas como instrumentos de cambio social. Sin embargo, sí se ha involucrado en la defensa de los ámbitos educativos respecto de influencias exteriores instrumentalizadoras. De ahí se puede derivar su posterior reflexión sobre los bienes internos de las *prácticas*.

El análisis de los distintos conceptos clave del nuevo aristotelismo de MacIntyre nos ha llevado a afirmar su relevancia para la educación; es más,

su contenido educativo intrínseco. *Prácticas, comunidades y tradiciones* se constituyen en buena parte por su capacidad de transmisión educativa.

Una de las aportaciones quizás más importantes de MacIntyre a la filosofía práctica en general y en concreto a la educación consiste en resaltar la contextualidad de las acciones y del desarrollo humano. El contexto social es condición necesaria para la formación de cualquier individuo racional. Y la formación de ámbitos comunitarios adecuados se demuestra fundamental para que surjan las condiciones de una verdadera educación.

Uno de los contextos más relevantes para la educación es el que proporcionan las *prácticas* según el sentido específico que da a este término MacIntyre. Aunque se han desarrollado abundantes estudios que consideran la misma actividad educativa como una *práctica*, MacIntyre se ha alejado de esa postura y sostiene que no existe una *práctica* específicamente educativa, sino que la educación tiene carácter de medio en cada *práctica* y no constituye, por tanto, el bien interno exclusivo de ninguna actividad. Es decir, el crecimiento humano se realiza con ocasión de la participación en cada *práctica*, sin que el propio crecimiento deba ser objeto de una actividad aparte. El aprendizaje, como la virtud, se producen como una consecuencia natural del compromiso humano cooperativo por la búsqueda y realización de distintos bienes. No se pueden conseguir en abstracto, sin la mediación de otros bienes y personas.

Este argumento no basta, sin embargo, para que no se pueda contemplar la posibilidad de que ciertas actividades pedagógicas sean consideradas como *prácticas* con sus propios bienes internos, en este caso los del progreso en la investigación educativa. A pesar de todo, MacIntyre ha preferido no incluirlas en su concepto de *práctica*, arguyendo el peligro de que la función pedagógica se separe de sus entornos y se constituya en una especie de élite. La autoridad del maestro tiene que ser adquirida y ejercida en el seno de las *prácticas*, donde los aprendices pueden en cualquier momento destacar incluso por encima de los ellos, si han alcanzado una mejor aproximación a los bienes propios de esa actividad y a las virtudes consiguientes. Esto limita la posibilidad de que la autoridad venga a imponerse de un modo ajeno a los bienes internos de la *práctica* y además que pueda ejercerse de un modo arbitrario por parte de un pretendido especialista neutral. La implicación del maestro en la consecución cada vez más extensiva de los bienes internos de la actividad evita el ejercicio de una autoridad descomprometida y ejercida de un modo meramente técnico. Esto conduce también a un concepto de autoridad basado en las virtudes, que tienen que ser ejercidas en el mismo proceso de avance hacia los bienes de cada *práctica*.

Sin embargo, esto no priva a las *prácticas* de constituir un marco adecuado con múltiples consecuencias educativas. Más aún, son el elemento necesario para cualquier consideración de la educación. Para MacIntyre, cualquier intento de considerar la educación separada del contexto de las

prácticas, está abocado al fracaso. Por eso no se puede impartir una educación directamente moral. Aunque la educación del carácter y las virtudes juega un papel principal en el desarrollo humano, siempre se realiza de un modo indirecto, en el contexto de la adquisición de los bienes propios de las prácticas. Por tanto, es importante respetar los criterios de excelencia de cada actividad, y no caer en un apresurado moralismo en la valoración de las conductas en cada práctica.

Ligada al hecho de que la educación no sea una práctica aparte, sino un medio propio de cada práctica se encuentra la consideración de MacIntyre de que la filosofía de la educación no constituye una disciplina autónoma dentro de la filosofía, sino una posibilidad más del mismo filosofar, unida y relacionada con el resto de los temas filosóficos. El modo de transmisión y aprendizaje son una dimensión esencial de cada práctica, e incluso existirán criterios comunes del aprendizaje de toda práctica. Pero eso no parece exigir que la educación sea objeto de un saber filosófico propio con criterios que le otorguen independencia. Más bien, parece que los parámetros para el aprendizaje están ligados a los bienes internos de cada práctica. Y que las cuestiones comunes a todo aprendizaje se afrontan como un tema más de la filosofía sin necesidad de una disciplina concreta. Este aspecto ha generado múltiples réplicas. La insistencia de MacIntyre en no considerar la educación como una disciplina aparte, está originada por el riesgo de que sus protagonistas se erijan en un cuerpo de especialistas, aparte de los demás miembros de la comunidad académica y de la sociedad en general. La educación ha de entrar de lleno en las actividades de la persona corriente, no como una materia de especialistas que imponen sus criterios sobre una base que los acata como surgidos de una instancia superior, o los escoge según criterios de preferencia o utilidad, sino que ha de ser un saber compartido –presente en todos los ámbitos humanos y en todo momento del desarrollo de cada persona– y de este modo es la base de una «comunidad educada».

* * *

Una de las críticas que más pesan sobre las propuestas de MacIntyre es la dificultad para su aplicación práctica. Sin embargo, el inicial pesimismo de MacIntyre hacia la posibilidad de impulsar modelos sociales alternativos a los imperantes –antes prácticamente se limitaba a una posición defensiva de los aún existentes– ha dado paso a un cierto *posibilismo*, dentro del marco institucional hostil de las sociedades avanzadas de la modernidad. Creemos que MacIntyre admite, junto a la conservación y regeneración de determinadas prácticas de la tradición de las virtudes –la aristotélico-tomista–, el impulso de modelos educativos propios de esa tradición, aunque casi siempre modo marginal y encontrando arduas dificultades. Estos modelos se pueden articular en lo que se pueden denominar *proyectos* que

agrupan varias prácticas. Éstos no llegan a ser comunidades completas, por carecer de todos los requisitos para asegurar los bienes básicos, pero sí pueden constituirse como sustentadores de prácticas y de virtudes que puedan más tarde llegar a cristalizar en una comunidad.

Se trata de una categoría derivada de la filosofía de MacIntyre como un puente entre las prácticas aisladas y las comunidades propiamente dichas, que coordinan y hacen viables las prácticas, sin cifrarlo todo en la dependencia de las instituciones, en las que siempre está presente el riesgo de la irrupción de los bienes externos. Los *proyectos*, como las *prácticas*, tienen siempre una dimensión institucional con la que hay que adoptar una relación de vigilancia. Las *instituciones* son marcos organizativos que tienden a regirse por fines externos a las prácticas. Lo importante es que los participantes sean conscientes de estos riesgos y aseguren los bienes internos por encima de los externos.

Los proyectos son especialmente relevantes porque ayudan a que los participantes en las prácticas no se cierren en ellas, con el consiguiente aumento del proceso de fragmentación –compartimentación lo suele denominar MacIntyre– tan acusado en las sociedades modernas. Para ello, los proyectos tienen que cumplir una serie de requisitos: en primer lugar, asegurar la participación de todos los agentes y, a poder ser, en varias prácticas al mismo tiempo, debiendo todos tomar parte en el debate racional sobre los fines de las distintas prácticas y del proyecto en sí; segundo, la no subordinación a los bienes externos de la institución –de otra manera, la educación necesariamente fracasa–; en tercer lugar, ver en los proyectos una dimensión educativa universal, en primer lugar de aquellos en posición más débil, pero también de los que parten de una posición de ventaja. Los proyectos pueden ser una forma de preservar las prácticas del riesgo de predominio de factores externos, que se eleva desde el momento en que se ve la educación como un mero instrumento de transformación social, o de poder económico, político, etc., pretensión persistente en un ambiente cultural y social que se rige por esos bienes y que reclama a las instituciones educativas adaptación.

Los proyectos, por tanto, no se deben cerrar sobre sí mismos, amparándose en esas fuertes presiones de un ambiente hostil sobre ellos. Las prácticas de MacIntyre son prácticas de discusión racional, y en la medida de que son capaces, los educandos –y todos los participantes– han de estar dispuestos a confrontar su avance racional con modelos alternativos presentes en su entorno. Por tanto, no sirve a los fines educativos encerrarse en la propia tradición. Si realmente se han aprendido sus principios, no se tendrá inconveniente en dialogar con visiones contrapuestas.

Aunque ese diálogo se produzca, queda, sin embargo, por demostrar la viabilidad de esos proyectos, ya que MacIntyre no ha intentado identificarlos en determinadas comunidades o instituciones. Además, aunque sus ideas están siendo desarrolladas en muchos campos –también en el educati-

vo—, hasta le momento no se puede identificar una escuela de pensamiento que pueda dar continuidad y concretar en distintos campos sus ideas de un modo suficientemente coherente.

Hemos intentado poner de manifiesto las raíces de la tradición educativa que suscribe MacIntyre. Él sugiere que ciertas líneas en la historia de la filosofía moderna y contemporánea se entienden mejor como consecuencias del rechazo de cualquier concepción aristotélica y tomista. Esto se ve en el extendido rechazo de la educación basada en un cuerpo de virtudes. Pero en muchas ocasiones se ha tomado como el objeto de esas críticas una interpretación errónea del aristotelismo y del tomismo, por lo que esta tradición no se ha visto afectada en realidad por las acusaciones que se le han dirigido.

Si una tradición pretende mostrarse superior racionalmente, ha de hacerlo también en el aspecto educativo. He aquí un indicio claro para vislumbrar su consistencia: el éxito en la transmisión de los parámetros de las prácticas que la sustentan y de los principios fundamentales de esa tradición, de modo que los sujetos de tal educación sean capaces de aplicarlos en nuevas situaciones. Además, tal educación ha de ponerles en condiciones de un diálogo racional con las demás tradiciones y hacerlo de tal modo que puedan familiarizarse con ellas y manejar una argumentación desde sus propios puntos de vista. MacIntyre no es partidario de los *guettos* educativos. Según su concepción, se deben ir poniendo progresivamente a disposición de los educandos, junto a los recursos de la tradición racional que informa a las prácticas en las que se les educa, modelos de tradición alternativos y rivales, de modo que puedan ejercitarse en la dialéctica entre varias tradiciones. Por el mismo motivo, la educación ha de ser una empresa abierta a contextos cada vez más amplios en los que debe volcarse constantemente.

Toda educación incorpora una dimensión política, entre otras razones, porque todo el contexto que rodea a la escuela es también educativo. Aunque nunca ha pretendido concretar un modelo político acorde con la tradición aristotélico-tomista, MacIntyre intenta aportar algunas de las claves para su construcción. Una de ellas es que tal modelo político tiene que estructurarse, a su vez, como modelo educativo. No como forma de adoctrinamiento de nuevas generaciones a través de instituciones controladas por el poder, sino como la estructuración de las mismas actividades políticas como una forma de educación en las virtudes.

Por eso MacIntyre encuentra un importante papel emancipador de las virtudes. Se trata de afrontar y contrarrestar el gran riesgo de la manipulación educativa. Las virtudes son un antídoto contra esto, y facilitarlas a los educandos supone dotarles de recursos contra cualquier proyecto de diseño social: hacerlos impredecibles, impermeables a las prácticas manipuladoras.

MacIntyre está atento a la distinción entre educación y adoctrinamiento, desde el momento que los modelos educativos propios de las distintas tradiciones compiten en el fondo por un concepto de racionalidad, que no tienen asegurado *a priori*. De ahí la importancia del debate entre tradiciones y del hallazgo del modelo de tradición que tenga mayor coherencia racional. Mientras que existen condiciones necesarias para una educación racional, hay otras que simplemente son suficientes para excluirla. La manipulación es una tentación omnipresente, que se da muchas veces cuando el Estado pretende utilizar la educación como arma de adoctrinamiento, sin respetar el ámbito de otras instancias sociales.

Por otro lado, frente las teorías que conciben la vida política como no como algo meramente consistente en la limitación del mal (limitación de la violencia, de la corrupción social o de la multiplicidad de intereses), la denominada tradición de las virtudes, que sostiene MacIntyre intenta realizar una aportación positiva a través de concepción de la sociedad como ámbito cooperativo racional dirigido la realización amistosa del bien común. Esta visión de la política como posibilidad de realizar el bien, puede tener un fuerte componente educativo, a través de las virtudes. Sin embargo, las teorías modernas, centradas de la mera limitación del mal, hacen de la tolerancia la principal virtud y terminan por fijar el ideal de la vida social en la seguridad, limitando de esta manera las posibilidades educativas.

* * *

La educación moral es de importancia vital para el desarrollo humano. Todo el proyecto educativo ha de basarse en la adquisición de virtudes de un cierto tipo, y según un orden adecuado. Las virtudes morales son a la vez medio y fin de la educación, pero han de adquirirse en el marco de actividades dotadas de unos bienes internos cuyo ámbito propio debe respetarse. Por tanto, la educación moral no agota el contenido de la educación, y no se adquiere más que indirectamente, a través de las diferentes prácticas donde las correspondientes virtudes tienen que ejercitarse, aprenderse y perfeccionarse, y por tanto, no se puede escindir de la base técnica y teórica de cada materia y disciplina, con sus correspondientes reglas de funcionamiento y criterios propios de excelencia.

MacIntyre no opone las virtudes intelectuales a las morales en la educación, así como no opone *técnica* y *praxis* en sentido aristotélico. Pienso que, aunque la *praxis* es un modo de obrar más perfecto, ha de integrar técnicas que son también necesarias. Las virtudes intelectuales son propias del ser humano que ha alcanzado la madurez en su desarrollo como razonador independiente, pero nunca dejan de depender de las morales, a través de la virtud de la prudencia, que conecta unas con otras. De este modo, la instrucción está conectada con la educación moral, aunque no se agote en

ella. Esas virtudes intelectuales son necesarias, sobre todo en situaciones de conflicto con otras tradiciones, o si se produce una crisis que pone en tela de juicio los criterios adquiridos hasta el momento. Para el aprendizaje ulterior –que ha de ser constante, pues se cuenta con que todos los componentes de la sociedad podrán tomar parte en el desarrollo de la tradición y en las decisiones de la comunidad– han de seguir complementándose virtudes intelectuales y morales.

* * *

Junto a la consideración de la contextualidad en el acceso a los bienes relevantes en cada ámbito cooperativo humano, MacIntyre hace hincapié en la importancia del concepto de ley natural, que revela la capacidad de cualquier agente corriente de tener un acceso a los principios básicos del obrar humano y de su desarrollo racional. Que se tenga acceso no quiere decir que se consiga siempre ese desarrollo, lo cual también es un dato propio de la naturaleza, como es la dependencia y sociabilidad humanas.

Además, parte de esa estructura natural humana está vinculada a los bienes de la educación, con lo que nos encontramos que la perspectiva educativa tiene un papel importante a la hora de enfocar los problemas relativos al respeto de la naturaleza humana y de establecer unos principios básicos universales. La exclusión de determinados individuos de los bienes de la educación es contraria a la ley natural, así como la falta de respeto de las competencias educativas de las distintas instancias: la familia, el ámbito de las prácticas, las comunidades, y las instituciones políticas como el Estado.

En cada práctica ha de respetarse ese libre acceso de los aprendices al pleno desarrollo en la consecución de los bienes de esa actividad. Pero, además, para que las prácticas constituyan el ámbito para un desarrollo educativo real, han de estar a su vez situadas en contextos más amplios, con un mínimo de coherencia básica en cuanto a los principios racionales compartidos. El grado de unidad de las prácticas respecto a una comunidad más amplia y respecto a una tradición, condiciona parcialmente el grado del desarrollo educativo. Pero no basta la coherencia entre los distintos niveles contextuales. El modelo de racionalidad incorporado en una tradición ha de ser encontrado superior a cualquier otro modelo alternativo. Y el modo adecuado para formularlo ha de ser de tipo narrativo.

La narratividad de la vida humana constituye también una explicación del progreso educativo en el nivel personal y en el de una tradición completa. El esquema narrativo respeta una configuración básica de la naturaleza humana. La propia comprensión de la acción humana está ligada a su expresión en una narrativa dramática. La teoría de la acción, base de una adecuada comprensión de la moralidad, es también contextual en el sentido

de que se hace inteligible en la inserción en una narrativa coherente. En ese sentido la razón científica está subordinada a la razón histórica.

Si el hombre sólo se explica narrativamente, una educación que no contribuya a enriquecer sus posibilidades narrativas constituye un error pedagógico. Es más, esos intentos no se pueden conformar con cualquier tipo de narración: sólo la que aspira a la verdad tiene un poder explicativo de la vida humana, y por tanto un valor pedagógico. Tal aspiración a la verdad es parte de la misma configuración natural de la persona y además un requisito básico de las relaciones interpersonales, necesarias a su vez para contrastar la inteligibilidad de esa narración.

* * *

Aunque MacIntyre se pueda mostrar a veces pesimista sobre la posibilidad de que los maestros sean agentes morales en nuestras sociedades contemporáneas, en el fondo, su objetivo es ponerlos en condiciones de que realmente lo sean, si bien no son la única esperanza para la reinstauración de una tradición que se enfrente con al cultura dominante. Los profesores pueden ostentar la categoría de *personajes* en la tradición de las virtudes, pues realmente tienen que incorporar personalmente los modelos de conducta y excelencia que pretenden inculcar en sus alumnos en cada práctica. Por tanto, los profesores y maestros constituyen un aspecto fundamental de la configuración de cualquier contexto educativo.

Parte de las propuestas que se pueden poner en práctica consisten en una mejor formación del profesorado: profundización en las disciplinas que imparten; mayor especialización de sus estudios, etc. Pero, sobre todo, la introducción en la misma tradición de la que serán protagonistas destacados.

El esquema del aprendizaje personal reproduce el esquema del progreso de una tradición. Al principio el aprendizaje es pacífico y se basa más en la adquisición de ciertas virtudes presentes en las formas de convivencia establecidas. De hecho, la mayoría de los agentes ordinarios aprenden a ser virtuosos a través de las prácticas de los hogares y de las pequeñas comunidades, hasta que su planteamiento se ve desafiado por nuevas situaciones o por unos principios contrarios; entonces se probará la fortaleza epistemológica de la tradición y del propio sujeto racional. Esas son las situaciones que hacen volver a plantear los primeros principios. De ahí la importancia de buscar siempre una explicación racional de las propias acciones, y de que la costumbre no se quede en algo meramente fáctico. El sujeto consciente de la tradición o tradiciones en la que ha sido educado es el que está en condiciones de mantener un diálogo entre tradiciones. También de este modo, las prácticas y comunidades pueden encontrar nuevas explicaciones y nuevas oportunidades de desarrollarse en modelos de racionalidad incorporados a una tradición.

En cuanto al fin de la educación, MacIntyre se enfrenta a la cultura dominante que lo plantea en última instancia en términos utilitaristas, con el predominio de los bienes externos a la actividad. Por el contrario, su propuesta consiste en que la educación se rija por sus propios fines: el desarrollo de las potencialidades de los educandos, que sólo se puede realizar armónicamente con la búsqueda de los bienes internos a las prácticas. Para MacIntyre esas potencialidades son tanto destrezas técnicas y saberes teóricos, como cualidades de carácter o virtudes.

Toda teoría educativa ha de partir de una consideración antropológica y social. Sin una antropología que ponga en su lugar el valor de los sentimientos y la razón en las acciones humanas no tendremos la posibilidad de acertar en esa teoría. Las aproximaciones de la modernidad oscilan entre otorgar un papel preponderante de las pasiones o elemento afectivo (Hume) sobre la razón o, por el contrario, un establecimiento de la razón al margen de la afectividad humana (Kant). El problema, en ambos casos, lleva a un desconocimiento de cómo se iluminan y fortalecen mutuamente ambas dimensiones en el obrar humano.

Redirección y transformación de los sentimientos es un factor educativo clave, por el que el agente pasa de la dependencia directa de los estímulos particulares que se le presentan, a la posición de un razonador independiente, capaz de relativizar sus deseos y necesidades actuales, y dirigirlos, sin anularlos, hacia un bien superior.

MacIntyre acierta en este diagnóstico, e intenta completarlo con una consideración del papel de la voluntad a través de la aceptación de la autoridad de los maestros y la tradición. Pero esta consideración parcial del aspecto volitivo, unida a su insistencia en la influencia de los factores sociales en el comportamiento, puede arrastrar a la filosofía macintyreana hacia un cierto determinismo y a un relativismo social.

Quizás esta dificultad se pueda soslayar profundizando en las consecuencias educativas del reconocimiento de la dependencia, tema que MacIntyre introduce en sus escritos más recientes. Se trata de un factor clave en todo proceso educativo, que el educando depende de un contexto para su desarrollo. Si esa dependencia no se reconoce, todo el proceso se detiene. Y si la educación es una actividad continua, pues la potencialidad de crecimiento es irrestricta, esa dependencia ha de ser constantemente reconocida, aunque en cada fase de modo distinto. Hemos distinguido cuatro fases en el desarrollo de las virtudes.

La primera fase educativa es pasiva por parte del individuo, que crece en una situación de dependencia, respecto a los que constituyen su comunidad nutricia; en la siguiente fase se da un reconocimiento de la dependencia, que incluye ya un cuerpo propio de virtudes que ayudan a integrar el modelo proporcionado por las prácticas, comunidades y tradiciones donde el individuo se desenvuelve. Ésta es una base necesaria para que, en

una tercera fase, el individuo pueda alcanzar una independencia racional con la que podrá someter a crítica incluso los principios básicos que han regido los contextos de los que ha dependido hasta ese momento. Pero esa independencia racional no puede desligarse nunca totalmente, como adoptando una situación de imparcialidad. Por eso hay una cuarta fase superior, en la que el individuo que ha alcanzado esa independencia racional, sigue reconociendo la dependencia respecto a los contextos en los que se desarrolla. Por tanto, en las virtudes del agente racional independiente siguen estando presentes las del reconocimiento de la dependencia. Y una de las consecuencias es la asunción de una responsabilidad educativa y asistencial respecto a los individuos que, por cualquier motivo, se encuentran en situación de dependencia.

En las primeras fases predomina la situación de dependencia del sujeto, donde ha de aprender a valorar la autoridad de quienes le van llevando a una situación de desarrollo. En la juventud o en la madurez, van cobrando más importancia otras virtudes que MacIntyre denomina de «la independencia», aunque, claro está, según su filosofía, esta autonomía es siempre limitada, por su ligazón a los vínculos comunitarios y de tradición con que cada uno está comprometido. Negar la propia dependencia supondría un alejamiento de la realidad que desemboca necesariamente en una deformación educativa. Es el caso de planteamientos pedagógicos que fingen en el educando una capacidad crítica prematura: el fruto de este planteamiento es la desorientación. El caso contrario es la falta de independencia en el razonamiento, ligada a concepciones que dan tanto peso a la tradición o a la dependencia que terminan por eliminar cualquier acción original del aprendiz. Ambos planteamientos son compatibles en una misma sociedad a distintos niveles: por ejemplo, pueden darse grandes pretensiones de autonomía en la pedagogía escolar, junto a fuertes dependencias respecto del sistema político estatal. MacIntyre es opuesto a ambos extremos y asume una postura crítica hacia la educación dominante en las sociedades modernas. Las virtudes de la autonomía se apoyan en las del reconocimiento de la dependencia, se ven potenciadas por éstas, y se comprueba que todo el sistema social, cuando está bien estructurado en torno al bien común, se basa en que las potencialidades de la autonomía estén al servicio de los seres más dependientes. La elevación moral y, por tanto, la plena educación del agente independiente, se da mediante la atención a la dependencia. La función educativa en el seno de cada práctica social se puede iluminar con estas consideraciones: o cada experto es a su vez maestro, o su actividad y perfeccionamiento se falsean; o es solucionador de problemas sociales, o su ciencia deviene estéril.

ÍNDICE DEL EXCERPTUM

PRESENTACIÓN	11
ÍNDICE DE LA TESIS	17
BIBLIOGRAFÍA DE LA TESIS	21
IMPLICACIONES EDUCATIVAS DEL PENSAMIENTO DE MACINTYRE	35
1. EL <i>TELOS</i> DE LA EDUCACIÓN. EDUCACIÓN Y FLORECIMIENTO HUMANO	35
1.1. Educación y concepción del bien	35
1.2. Bienes que persigue la educación	38
1.3. El reconocimiento del mal	42
1.4. Dependencia y educación	45
2. LA EDUCACIÓN «SENTIMENTAL» ESTÁ LIGADA AL PROPIO DESARROLLO DE LA RACIONALIDAD	48
2.1. Transformación de los deseos	52
2.2. La educación temprana	54
2.3. Condiciones para que una práctica pueda resultar transformadora de los deseos	57
2.4. Normas y transformación de los deseos	58
a) El conocimiento de la ley natural	60
b) Función educativa de la ley natural	61
2.5. La virtud, instrumento de transformación de los deseos	64
3. POSIBILIDADES EDUCATIVAS DE LAS PRÁCTICAS MACINTYREANAS	68
3.1. Autoridad y educación	70
3.2. Los textos canónicos	72
3.3. Falibilismo y educación	75
3.4. Conflicto y educación	77
3.5. El papel de los juegos y los deportes	79
4. LA NARRATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN	81
4.1. Unidad de la vida humana	85
4.2. Unidad narrativa	86
4.3. Posibilidades de la visión narrativa en la educación	87
a) Los grandes libros	89
b) Lenguaje y contexto narrativo.....	93

c) Los personajes macintyreanos	96
d) Historia e historias	98
4.4. El problema de la verdad	100
CONCLUSIONES	104
ÍNDICE DEL EXCERPTUM	115