



Espacios en Blanco. Revista de Educación

ISSN: 1515-9485

ISSN: 2313-9927

revistaespaciosenblanco@gmail.com

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Argentina

Saiz, Mauro Javier
El diálogo y la universidad en la teoría de Alasdair MacIntyre
Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 1, núm. 29, 2019, Enero-Junio
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384556936007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Mauro Javier Saiz

Universidad Católica Argentina y Universidad de Buenos Aires. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

E-mail: maurojsaiz@gmail.com

Resumen

En este trabajo presentamos las críticas del filósofo comunitarista A. MacIntyre a la universidad contemporánea y sus consecuencias sociopolíticas e intelectuales. Luego abordamos su propia propuesta de reforma universitaria, intentando vincularla con su esquema teórico comunitarista y señalando la conexión entre ambas esferas. Concluimos con una enunciación de las principales dificultades para implementar un proyecto de este tipo en las sociedades contemporáneas y el valor que de todos modos puede tener el planteo.

Palabras Clave: MacIntyre, universidad, comunitarismo, educación.

Abstract

This paper presents communitarian philosopher A. MacIntyre's criticisms of the contemporary university and its sociopolitical and intellectual consequences. It then takes up his own proposal for university reform, trying to embed it into the author's communitarian theoretical framework and pointing out the connection between both spheres. It concludes with a review of the main difficulties such a project would face in contemporary societies, as well as the value this formulation could nevertheless have.

Key words: MacIntyre, university, communitarianism, education.

SAIZ, M. J. (2019) "El diálogo y la universidad en la teoría de Alasdair MacIntyre", en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 29, vol. 1 – en./jun. 2019, pp.119-131. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

Introducción

Hace ya años que el modelo universitario contemporáneo viene siendo criticado desde diferentes posiciones teóricas y en diferentes ámbitos. Ciertamente esto no significa que se encuentre al borde del derrumbamiento, ni que sea insostenible, pero esta discusión permite identificar las causas y consecuencias del paradigma vigente, sus repercusiones sociopolíticas y las posibles vías para reformarlo.

Uno de los intelectuales que ha intervenido en el debate ha sido Alasdair MacIntyre. Su preocupación por las formas y resultados de la educación en general, así como por la institución universitaria en particular, emerge en diversas obras a lo largo de décadas y está estrechamente relacionada con su diagnóstico de la filosofía moral en el marco de las sociedades liberales modernas y con su política comunitarista.

En pocas palabras, para el autor la moderna universidad de investigación ha dejado de formar personas con criterios generales de racionalidad práctica y una concepción integrada del mundo y del bien humano. En cambio, produce especialistas idóneos para integrarse a las estructuras socioeconómicas dominantes, pero incapaces de participar con otros en un debate social y político relevante.

En este trabajo expondremos los principales argumentos que el profesor escocés adelanta contra las prácticas y organización actuales de la universidad, así como la propuesta de reforma que él considera necesaria para recuperar la verdadera función de la universidad como espacio de desarrollo de una tradición intelectual y discusión con otras alternativas.

Asimismo, mostraremos la conexión que su proyecto universitario tiene con su posición política comunitaria, la mutua necesidad de estas dos esferas y sus influencias recíprocas. Por último, consideramos las principales dificultades que un plan así enfrenta para implementarse en la realidad de nuestras sociedades y el valor que pueda conservar de todos modos.

Críticas y propuestas

Comencemos entonces por identificar las críticas que MacIntyre enarbola contra la “moderna universidad de investigación”. El espíritu que atraviesa a todas ellas no es otro que lo que décadas atrás lamentaba el autor en el estado del debate filosófico moral moderno y contemporáneo: hemos perdido la noción de las tradiciones filosóficas que daban sentido a nuestros conceptos (MacIntyre, 1984) y que determinaban los parámetros de racionalidad y de verdad (MacIntyre, 1988), con lo que cualquier discusión es infructífera.

Esto se refleja en una universidad, donde la misma empresa colectiva de la investigación racional se encuentra profundamente fragmentada y la discusión moral ha sido poco menos que abandonada. En *Dios, Filosofía, Universidades* la situación de las universidades actuales se resume de este modo. Éstas han sido notablemente exitosas, hay que admitirlo, en cuanto al desarrollo de investigaciones especializadas sobre

problemas puntuales y bien definidos; consecuentemente, la educación que se imparte está dirigida a la formación de especialistas (se desempeñen éstos luego como especialistas o no); y todo ello implica que las universidades en cuanto instituciones se han vuelto cada vez más ricas (en cuanto a los recursos que manejan) y más caras (en cuanto a los costos para su funcionamiento y para el acceso a ellas). Sin embargo, este éxito aparente esconde dos deficiencias fundamentales: no existe investigación sobre las relaciones entre las disciplinas, ni un sentido de contribución a una única empresa compartida de comprensión y conocimiento de la realidad (MacIntyre, 2009a).

Esa fragmentación disciplinaria va de la mano de -y se explica en parte por- el relegamiento que sufrieron las disciplinas que otrora conferían esa visión común e integradora, es decir, aquellas que explicitaban la propia tradición de investigación racional: la filosofía y, desde un punto de vista teísta, la teología. Pero éstas se han visto marginalizadas, reducidas a disciplinas especializadas al mismo nivel que las demás, inmersas en un debate inaccesible para los legos, o directamente expulsadas de la universidad -especialmente en el caso de la teología (MacIntyre, 2009a)-.

Todavía más, la discusión filosófica, no podría superar esta misma condición, puesto que la universidad, dados los modos institucionalizados de investigación y de debate predominantes, excluye cualquier articulación posible de tradiciones filosóficas rivales al liberalismo¹. Ello conduce a que las investigaciones éticas no hagan más que reproducir la inconmensurabilidad del desacuerdo filosófico que emerge del radical pluralismo de la sociedad contemporánea, lo cual priva de un consenso de fondo a la universidad y fragmenta, como ya vimos, la unidad de la investigación (MacIntyre, 1990).

Ausente o desterrada la filosofía, la universidad no tiene otra forma para justificarse a sí misma ante la sociedad que apelar a su funcionalidad al sistema económico-político más amplio, en virtud del éxito de su investigación aplicada o aplicable, como mencionamos más arriba, lo que también se ha descrito como *managerialism* (MacIntyre y Dunne, 2002; Stolz, 2016).

Serrano del Pozo (2016) resume este diagnóstico crítico del pensador escocés en tres “ficciones” de la universidad liberal: la especialización de la investigación y el conocimiento, la neutralidad valorativa o moral y la apelación a la eficacia como criterio de legitimación.

Como se puede apreciar claramente, la caracterización de la universidad contemporánea y sus deficiencias se encuentran completamente integradas con la denuncia del empobrecimiento del debate filosófico que configura el núcleo duro del proyecto intelectual del autor desde su famoso *Tras la Virtud*, e incluso antes. Ahora bien, si la crítica es aguda y constante a lo largo del pensamiento del filósofo, resta preguntarnos si en la dimensión prescriptiva sus propuestas exhiben la misma sistematicidad y coherencia interna.

Los planteos más concretos y desarrollados en esta dirección pueden hallarse en el capítulo final de *Tres versiones rivales de la investigación moral* (1990) y en *Dios, Filosofía, Universidades* (2009a), casi veinte años después. Por supuesto, también emergen parcialmente en artículos, conferencias y entrevistas, antes, durante y después de ese período. Intentaremos ofrecer un panorama de la propuesta, los aspectos más o menos confusos y las objeciones que ha suscitado.

El principio general está enunciado contundentemente en *Tres versiones...*, donde afirma que, si la universidad premoderna había sido un espacio de acuerdo forzado y controlado (*constrained*), y la universidad liberal aspiró a ser una de acuerdo no controlado o espontáneo, lo cual la condujo a su actual estado de decadencia, entonces la nueva universidad que él tiene en mente debería ser: “un lugar de desacuerdo controlado, de participación impuesta en el conflicto, en el cual una responsabilidad central de la educación superior sería iniciar a los estudiantes en el conflicto” (MacIntyre, 1990: 230-231, la traducción es propia). Continúa diciendo que allí los profesores tendrían dos roles que cumplir: en cuanto adherentes a una tradición moral, deberían avanzar la investigación y comprensión dentro de ella, así como entrar en debate con las tradiciones alternativas; pero también cada uno debería ocuparse de sostener dicho espacio institucional donde las diferentes concepciones morales pudieran expresarse y abordar el debate filosófico y teológico sustantivo.

En escritos posteriores, MacIntyre ha enfatizado otros aspectos de su propuesta, no inconexos con el planteo expuesto. En obras más recientes, el autor recupera el proyecto de John Henry Newman. De él extrae tres presupuestos básicos respecto de lo que la universidad debe hacer, cada uno de los cuales supone un desafío para las universidades contemporáneas. En primer lugar, es necesario lograr la unidad de la comprensión, a través de la integración de los conocimientos, antes que la especialización. Segundo, para esto le concede un papel central a la teología y la filosofía, por cuanto el conocimiento natural de Dios indudablemente impacta sobre la concepción global del universo del cual las demás disciplinas estudian aspectos parciales. Por último, la universidad se justifica a partir de bienes internos a ella, no de la provisión de mano de obra calificada y la investigación funcional al crecimiento económico (MacIntyre, 2009b).

Lo que estos pasajes tienen en común es la idea del fin de la universidad. El autor percibe que a la universidad hoy le resulta difícil justificarse en términos filosófico-morales, precisamente porque carece de una concepción sustantiva de lo que debe hacer. Por el contrario, su interpretación es que la universidad se justifica en virtud de una función peculiar que sólo ella puede cumplir acabadamente: es el lugar donde se elaboran y aplican concepciones y estándares de justificación racional, y éstos mismos son evaluados (MacIntyre, 1990); o, en otros términos, se forman razonadores prácticos independientes, capaces de dar cuenta de lo que hacen y dejan de hacer, haciendo jugar

los conocimientos de muchas disciplinas y distinguiendo cuáles son pertinentes en cada caso (MacIntyre, 2009b).

Resulta claro que todo este proyecto implica transformaciones en la organización y funcionamiento de las universidades, aunque persisten ciertos interrogantes sobre la dirección y alcances de estas medidas, así como de otras posibles.

En primer lugar, debe admitirse que han existido intentos alternativos y anteriores de recuperar algún tipo de marco común de pensamiento en la educación superior. Uno de los más renombrados entre estos proyectos fue el de los *Great Books*, propuesto por Hutchins en la Universidad de Chicago, aunque también existieron otros antecedentes similares (Hibbs, 2011). MacIntyre se diferencia de este tipo de propuestas, debido a que ellas siguen moviéndose sobre el desconocimiento de las tradiciones conflictivas en juego. Tanto la selección del canon como la propia interpretación de las obras varían si se la piensa como una única gran conversación no problemática, o si por el contrario, el lector se posiciona en una tradición específica y reconoce la conflictividad inherente a las obras, que muchas veces se oponen entre sí (MacIntyre, 1990). En consecuencia, este tipo de empresas no soluciona el defecto fundamental de la educación liberal, su carencia de una concepción unificadora que reconozca su propia particularidad de cara a concepciones rivales.

Hoy en día, entre los conceptos más ubicuos en el escenario académico destaca el de la interdisciplinariedad, que parecería atacar el mismo defecto de la hiper-especialización y fragmentación que nuestro autor denuncia. Tan prometedora como pueda ser la nueva actitud, padece de las mismas deficiencias que el paradigma mayoritario: reafirma la disciplinariedad y busca agregar o conectar las disciplinas, pero omite una articulación de lo que el aprendizaje o el conocimiento son, así como una visión integrada del mundo y sus presupuestos filosóficos (Hibbs, 2011). En palabras de Gimenez Amaya (2012), en su tesis sobre MacIntyre, la interdisciplinariedad,

“en realidad, es el impulso táctico de un concepto de «interdisciplinariedad» puramente instrumental, ya que en realidad se integran disciplinas muy relacionadas que intentan abordar, a su vez, respuestas técnicas muy particulares y especializadas” (p. 444).

Incluso los críticos del filósofo escocés reconocen que la interdisciplinariedad no es una solución al problema tal como aquél lo ha formulado (Aran Murphy, 2011).

Pero si la propuesta de MacIntyre es diferente y más radical de lo que estos intentos más populares han pretendido, no deja de haber espacio para los cuestionamientos y objeciones. Uno de los aspectos más debatidos entre los lectores del filósofo escocés refiere al grado de homogeneidad interna que las universidades que él imagina deberían poseer.

En la medida que el autor denuncia el fracaso del paradigma liberal en eliminar el desacuerdo filosófico, el cual queda invisibilizado pero no resuelto, reconoce que su

modelo implicaría la formación de universidades diferentes, cada una de ellas adoptando primariamente una tradición o cosmovisión como marco general que ofrecería la tan deseada concepción global del mundo y los parámetros de validez de la investigación racional, dentro de la cual sería posible la integración de las diferentes disciplinas. Incluso se prevé que dentro de ellas se implementen mecanismos de exclusión de los disensos fundamentales y de promoción de aquellos que contribuyan al desarrollo de la tradición consensuada (MacIntyre, 1990).

Esta misma idea de una multiplicidad de universidades filosóficamente comprometidas ha despertado críticas entre quienes entienden que esto haría de dichas instituciones espacios donde se impondría un pensamiento monolítico restrictivo (Harris, 2012), tendiente al statuquismo (Barr, 2006) o hasta rayano en lo totalitario (Wain, 2003). Por lo demás, ello contribuiría a generar un nuevo tipo de fragmentación, ya no interno sino entre las universidades pertenecientes a tradiciones diversas (Smith, 2003)².

Con todo, al mismo tiempo otros leen la propuesta del pensador escocés en clave centralmente conflictivista, conceptualizando a las universidades como espacios de encuentro y debate entre tradiciones (Mourad, 2016; Cowling, 1994).

En muchos casos, estas opiniones derivan de una lectura superficial de la obra de MacIntyre. Él mismo deja en claro en numerosas ocasiones que están en juego dos elementos necesarios y complementarios: por un lado, un consenso filosófico racional fundamental, pero que también permita disensos parciales; y por otro, la existencia de foros y ámbitos de debate donde las tradiciones se enfrenten en un diálogo fructífero, que permita a cada una de ellas recibir los mejores argumentos hostiles e intentar responder a ellos, lo que bien puede redundar en un refinamiento y profundización de la teoría (Serrano del Pozo, 2016; Stolz, 2016; MacAllister, 2016).

Desde luego, incluso si admitimos que las tradiciones deberán estar constantemente abiertas al diálogo y la discusión con sus rivales, persiste alguna ambigüedad respecto del grado de consenso interno que se pretende (Piercey, 2016). Después de todo, es cierto que el modelo preferido por MacIntyre en sus últimas obras es el de la universidad confesional, especialmente en la tradición católica. No obstante, aun allí considera que los estudiantes deberán ser formados, al menos introductoriamente, en otras tradiciones distintas de la propia y como ésta es percibida por aquéllas. Incluso más, considera que estos puntos de vista alternativos deberán ser enseñados por quienes pertenezcan a y conozcan en profundidad esa concepción (MacIntyre y Dunne, 2002; Kavanagh, 2012). Quizá cabría preguntarse cómo estos profesores adherentes a una tradición rival se integrarían en una universidad oficial y mayoritariamente definida según parámetros diversos. En todo caso, lo que se hace evidente es que el modelo propuesto es, sí, moralmente más comprometido que el liberal, pero al mismo tiempo no excluye en ningún momento la apertura al diálogo y el compromiso con el debate de cara a otras cosmovisiones. Por el contrario, mantener abiertos estos canales es la

condición de posibilidad de la supervivencia y relevancia de las tradiciones en un mundo irremediabilmente plural.

Universidad(es) y comunidad(es)

La obra de MacIntyre, desde luego, no se limita a una política de reestructuración universitaria. En el esquema mayor de su *corpus* teórico, la universidad es una institución de indudable relevancia, pero también esencialmente situada, como lo son también las tradiciones racionales que en ella se enseñan y desarrollan. Una presentación de su filosofía moral y política excedería con mucho las posibilidades de este trabajo. Sin embargo, recordemos sumariamente que se ha identificado a este pensador como uno de los exponentes más notorios de la corriente comunitarista.

Entre otras cosas, esto implica que para él, ninguna tradición filosófica moral existe en abstracto, sino que se trata siempre de la articulación racional de los valores y virtudes implícitos en la práctica de una comunidad determinada, situada históricamente. Dicho en otras palabras, la tradición no existe si no es vivida y conservada por una comunidad que la practica (y la desarrolla o modifica en el curso del tiempo).

Con esto en mente, se puede sostener que, si la universidad es el espacio institucionalizado donde la tradición encuentra su explicitación técnico-racional, no deja de depender para ello de la comunidad en cuyo seno la tradición realmente vive y sobre la cual la acción universitaria está llamada a influir. En un sentido muy inmediato, también de esto se trata cuando MacIntyre critica a la filosofía por haberse convertido en una disciplina especializada que habla solamente para sus propios eruditos. Ella está llamada a vincular e integrar las contribuciones de las demás ciencias, como vimos en el apartado anterior, pero también a proporcionar una mejor comprensión de la propia tradición moral a los miembros de la comunidad. La filosofía, en fin, surge de la extensión de las preguntas que cualquier persona ordinaria se hace al cuestionar sus creencias anteriores, y por lo tanto debe mantener un contacto con estas preocupaciones corrientes y así contribuir al bien común (MacIntyre, 2009a).

Así, parece evidente que, en la concepción del autor, las tareas de investigación y enseñanza llevadas a cabo en la universidad deben repercutir de manera positiva sobre la comunidad. Significativamente, uno de los argumentos centrales de su análisis crítico es que en la actualidad esto no sucede. Ello recibe formulaciones diversas según la obra. En *Tres versiones...* se expresa en términos de que la universidad liberal no puede justificarse ni demostrar su relevancia, lo cual ha abierto la posibilidad de agudas críticas (MacIntyre, 1990). En las obras posteriores hemos visto cómo su justificación ha pasado a descansar sobre la funcionalidad económica de la educación y la investigación que se desarrolla, su eficacia. En ambos casos, se trata de una institución que ha perdido su papel original.

Recuperando términos de la obra más temprana del autor, esta evolución se ha descrito en términos del binomio prácticas-instituciones. Cualquier práctica está dirigida primariamente a la obtención de bienes internos a ella misma, mas ésta debe sedimentar, estabilizarse y reproducirse en el seno de instituciones. Pero éstas, a su vez, fácilmente desvían su principal interés hacia bienes externos a las prácticas. Así, se ha dicho, sucede con las universidades. La educación está dirigida a introducir a los estudiantes en las diferentes prácticas propias de cada disciplina y tiene como objetivo global la formación de un razonador independiente, pero la universidad, el marco institucional en el cual se inscribe, debe competir por financiación, status, etc. Como resultado, la educación deja de estimarse en virtud del desarrollo global de las capacidades del alumno como ser humano, y pasa a medirse en términos de evaluaciones estandarizadas, rankings internacionales e inserción laboral de sus graduados (MacIntyre y Dunne, 2002; Hibbs, 2011; Mourad, 2016).

Desde luego, esta particular orientación de las universidades hoy constituye una barrera para que éstas puedan llegar a ser lo que MacIntyre pretende. En diálogo con Dunne, afirmaba que las universidades tienen dos funciones diferenciables, las cuales actualmente resultan contradictorias. Por un lado, son un ámbito de socialización del individuo, de preparación para la inserción en las estructuras socioeconómicas vigentes, pero al mismo tiempo es una tarea central -aunque descuidada- de la universidad el generar capacidad reflexiva en el alumno, lo cual a la postre conduciría a cuestionar el valor y finalidad de las prácticas e instituciones sociales antes mencionadas (MacIntyre y Dunne, 2002; MacAllister, 2016).

Mientras que la universidad liberal es funcional a la sociedad liberal, la universidad que el autor imagina deberá estar ligada, o eso pensamos, al modo de vida comunitario que ha defendido a lo largo de su producción intelectual. En la misma medida que la educación superior liberal, al carecer de un lugar para la filosofía se compartimentaliza y encuentra su razón de ser exclusivamente en la eficacia productiva, olvidando la formación integral del ser humano, la sociedad liberal dentro de la cual funciona tampoco tiene lugar para una vida comunitaria que encarne una tradición moral en la práctica. Las connotaciones políticas del esquema educativo son claras: la carencia de un espacio institucional donde la racionalidad liberal pudiera ser desafiada en términos filosóficos por tradiciones rivales -dada la exclusión ya comentada- contribuye indirectamente a justificar las prácticas político-burocráticas vigentes en las sociedades liberales contemporáneas (MacIntyre, 1990).

Y así como la propuesta política comunitarista de MacIntyre implica recrear comunidades locales donde realmente se pueda vivir la tradición moral, éstas requerirán sus propias universidades a fin de elaborar, defender y refinar los presupuestos filosóficos subyacentes. En otro lugar, el pensador escocés reconocía que en el mundo actual no se puede prescindir del Estado. Éste es el único capaz de proveer ciertos bienes

públicos y las comunidades, aun intentando maximizar las posibilidades locales de una política deliberativa y práctica sustantiva, deberá interactuar e incorporarse de algún modo en una estructura estatal mayor (MacIntyre, 1999). Dada una relación semejante, la propia universidad debería instruir a sus alumnos en lo que necesiten saber para abordar constructivamente la interacción con el Estado, comprender los fines y necesidades de su comunidad y cómo manejarse en el sistema político estatal para obtenerlos (MacIntyre y Dunne, 2002).

Dicho eso, estas comunidades no estarían tampoco tan aisladas, no serían tan inmutables ni estarían cerradas al contacto (y el diálogo) con el otro como muchos críticos han creído leer (Wain, 1994; Harris, 2012), tal como demuestra la propia caracterización de las universidades que hemos venido trazando. Por el contrario, la constante consideración de posibilidades alternativas de interpretación y justificación, la permanente participación de foros de debate con tradiciones rivales y la pretensión de formar razonadores prácticos son, todas ellas, signos de que no se trataría aquí de una permanente reproducción neoconservadora de un *statu quo* férreamente invariable.

A nivel personal, la imbricación de la enseñanza tradicionalmente informada y la vida comunitaria puede explicarse a través de la idea de una *unidad narrativa de la vida*, que permitiría al alumno integrar lo que aprende -en tanto que conocimientos técnicos, pero también y sobre todo, de una concepción del mundo y de la vida- con lo que sucede fuera del aula, con las otras prácticas sociales de las que participa, en el seno de la vida comunitaria. Adicionalmente, la educación no exclusivamente en la tradición de pertenencia, sino en otras rivales y la perspectiva del propio modo de vida desde aquellas otras contribuiría a consolidar y dinamizar la propia concepción a la vez que a reconocer las diferencias y puntos fuertes de las alternativas (MacIntyre y Dunne, 2002).

Uno de los conceptos que mejor expresan esta interacción mutua entre la universidad y la comunidad es el de “público educado” (*educated public*). MacIntyre desarrolla esta noción refiriéndose al contexto de la Ilustración escocesa del siglo XVIII. Según su lectura, la universidad de esa sociedad, logró generar en la sociedad un público que compartiera criterios comunes de racionalidad en la discusión, un cierto consenso respecto de la concepción del bien humano y los desafíos inmediatos que enfrentaba y, consecuentemente, la posibilidad de mantener un debate formal e informal a lo ancho del tejido social que convincentemente informara la toma de decisiones socio-políticas (MacIntyre, 1990; Kavanagh, 2012).

Desde luego, la apreciación del autor es que en la actualidad ese público educado ha desaparecido, en buena medida debido a que la universidad ya no cumple -y bajo su estructura actual no puede cumplir- esa función de educar en la capacidad de participar en un debate racional general a partir de estándares comunes de discusión. Es necesario recrear este público educado, ya no restringido a un grupo privilegiado y minoritario, sino amplio e inclusivo. Paradójicamente, el tipo de reforma universitaria que venimos

describiendo y que para el autor sería imprescindible al efecto de regenerar un público educado sólo podría ser adoptada y puesta en marcha precisamente en una sociedad donde este público ya existiera y se diera el tipo de discusión e involucramiento político que hoy no existe.

Más allá de las dificultades prácticas, podríamos preguntarnos aquí por la articulación teórica de las diversas expresiones de MacIntyre sobre este tema y el resto de su obra. Por un lado, el filósofo atribuye a la fragmentación disciplinaria y la exclusión del debate moral sustantivo esta decadencia de un público educado, el cual evidentemente no puede estar conformado por especialistas incapaces de dialogar entre sí sobre una concepción mayor del mundo y del bien a alcanzar. Esto podría llevarnos a pensar, tal como venimos exponiendo en esta sección, que del mismo modo que la comunidad es el único ámbito que podría recrear un conjunto de prácticas moralmente informadas por una tradición y que la universidad existe fuertemente interrelacionada con la comunidad, también será allí donde se reconstruya un público educado. En otras palabras, si enfatizamos la necesidad de consensos en cuanto a los estándares básicos de racionalidad y del bien que son necesarios para poder llevar adelante un debate filosófico y político -o político, pero filosóficamente informado-, resulta que la propia comunidad es el locus natural tanto de dicho público, como del debate que éste sostendría.

Pero, por otra parte, MacIntyre también carga la responsabilidad de la ausencia de un debate público de estas características sobre la exclusión del disenso y, puntualmente, de la voz de algunas tradiciones relevantes -en su ejemplo, la católica (Kavanagh, 2012)-. Desde este punto de vista, parecería aspirar a un público más amplio que el intracomunitario. En cambio, ahora el conjunto de la sociedad liberal³ se convierte en el escenario del debate. Ciertamente, un debate intertradicional tal es, desde el comienzo, la aspiración del autor para la filosofía moral. Sin embargo, más de una vez ha advertido que es un error pretender imbuir al ámbito del Estado-nación de la lógica propia de la comunidad (MacIntyre, 1999). Entonces, dado que por definición una sociedad contemporánea no puede presentar un consenso acerca de los parámetros racionales de validez ni sobre la concepción global del bien, el debate entre ellas sería de una naturaleza enteramente distinta.

La contradicción no es insuperable, aunque sí sería necesario definir con mayor exactitud el tipo de discusión que se podría mantener en cada nivel -y el tipo de público educado que puede constituirse en cada caso, lo cual nuestro autor no termina de puntualizar-.

Una tarea inconclusa

El proyecto de MacIntyre para la universidad, él mismo lo reconoce, tiene un carácter casi utópico y enfrenta numerosas dificultades para implementarse en las sociedades actuales (Kavanagh, 2012).

En primer lugar, los profesores están hiperespecializados y serían incapaces de cumplir el rol que este modelo les asignaría, vinculando la enseñanza de las prácticas de la propia disciplina con una visión mayor e integral de lo que el conocimiento y la investigación significan. Por supuesto, el autor asigna a la filosofía y la teología una responsabilidad central en esta tarea de ofrecer una visión coherente del mundo y del aprendizaje, recibiendo el aporte de las diferentes disciplinas. Esto no significa que todos los profesores deban ser filósofos, aunque sí demandaría que todos ellos estén en mayor o menor medida formados en los presupuestos filosóficos de la tradición y sean capaces de superar las fronteras de sus propias disciplinas especializadas o subespecializadas en el curso de la enseñanza (Cross, 2014).

Los mismos alumnos se verían desafiados a optar por una formación generalista, la cual les resultaría perturbadora al tiempo que improductiva en términos del desarrollo profesional y la inserción en el mercado laboral.

Y las propias autoridades de la universidad se encuentran hoy dominadas por la lógica “managerialista” que los obliga a competir con otras por estudiantes, docentes y recursos, mientras que una transformación del tipo sugerido tendería a apartarla del modelo de la “exitosa” universidad liberal de investigación, caer en los rankings y verse, en cierta medida, excluida del circuito formal de la educación superior. Es evidente la antieconomicidad de la propuesta, tanto para los estudiantes como para la propia institución.

Como expresamos en las secciones anteriores, una reforma de esta magnitud debería calar en los miembros de la propia universidad -docentes, estudiantes y directivos-, pero también implicaría una modificación curricular significativa, de los criterios de admisión y promoción docente y, en última instancia, exigiría el apoyo de una parte importante de la sociedad -o de comunidades puntuales- para poder sostener el esfuerzo y la reasignación de recursos que esto significaría en las condiciones actuales.

El propio MacIntyre suele asumir el carácter utópico de su proyecto, siempre que se entienda tal utopismo como una evidencia de las limitaciones que la aceptación acrítica del paradigma dominante produce sobre las posibilidades de concebir alternativas prácticas y teóricas. Es cierto que difícilmente veamos una adopción general y espontánea de esta empresa revolucionaria, pero ello no debería impedir reconocer la validez y profundidad de la crítica, así como la necesidad de la reforma. Precisamente, instalar la discusión acerca de la justificación y función de la universidad es un primer paso en orden a reconocer las carencias contemporáneas y la posibilidad de superarlas.

Notas

¹ El liberalismo tiene en el pensamiento de MacIntyre -así como de otros críticos comunitaristas y de otras corrientes- un carácter paradójico. En cuanto pretende postular un set de reglas universalmente aceptables para la coordinación y convivencia social, pero que se muestran lógicamente previas a cualquier enunciación de una concepción particular del bien humano, actúa simultáneamente como una tradición moral y como la negación de todas ellas. En otras palabras, oculta e impide el conflicto moral sustantivo, con lo que de hecho tiene los efectos de una tradición más, al menos en cuanto se opone y excluye a las otras, pero al mismo tiempo, su carencia de una toma de postura sustantiva implica que será incapaz de proporcionar criterios de racionalidad, justicia y bien robustos, como podría hacerlo otra tradición filosófica moral.

² Hablando desde una posición liberal, esta autora rescata el valor de la diferencia. Considera equivocada la noción de racionalidades incommensurables ya que, según su interpretación, comunicarlas es precisamente la tarea del filósofo. Sin ocuparnos aquí de los méritos de su propia contribución, creemos que esta lectura no atiende a la proposición fundamental del planteo macintyreano: las racionalidades no pueden dialogar fructíferamente si no se reconocen el cuerpo general que da sentido a sus términos, y no puede existir un ámbito verdaderamente neutral de mediación.

³ Quizá sería más exacto llamarla extra o transcomunitaria, por cuanto si permitiera un debate moral sustantivo como éste no estaríamos hablando de un esquema propiamente liberal, tal como MacIntyre lo entiende.

Bibliografía

- ARAN MURPHY, F. (2011) "Engaging MacIntyre's *God, Philosophy, Universities*" en *Nova et Vetera* 9 (4). 981-989.
- BARR, J. (2006) "Reframing the Idea of an Educated Public" en *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27 (2). 225-239.
- COWLING, M. (1994) "Alasdair MacIntyre, religion & the university" en *New Criterion*, 12 (6). 32.
- CROSS, B.R. (2014) "MacIntyre on the Practice of Philosophy and the University" en *American Catholic Philosophical Quarterly*, 88 (4). 751-766.
- GIMÉNEZ AMAYA, J. M. (2012) "La Universidad en el proyecto sapiencial de Alasdair MacIntyre". Extracto de Tesis Doctoral presentada en la Universidad de Navarra. *Cuadernos Doctorales de la Facultad Eclesiástica de Filosofía* 22 (4). 375-465.
- HARRIS, S. (2012) "The University's Uncommon Community" en *Journal of Philosophy of Education*, 46 (2). 236-250.
- HIBBS, T. S. (2011) "The Research University in Crisis (Again): MacIntyre's *God, Philosophy, Universities*" en *Nova et Vetera*, 9 (4). 947-966.
- KAVANAGH, L. (2012) "Interview: Alasdair MacIntyre, University of Notre Dame" en *Expositions* 6 (2). 1-8.
- MACALLISTER, J. (2016) "MacIntyre's Revolutionary Aristotelian Philosophy and his Idea of an Educated Public Revisited" en *Journal of Philosophy of Education*, 50 (4). 524-537.
- MACINTYRE, A. (1984) *Tras la virtud*. Editorial Crítica, Barcelona.
- MACINTYRE, A. (1988) *Whose Justice? Which Rationality?* Notre Dame University Press, Notre Dame, IN.
- MACINTYRE, A. (1990) *Three Rival Versions of Moral Enquiry*. Notre Dame University Press, Notre Dame, IN.
- MACINTYRE, A. (1999) *Dependent Rational Animals*. Open Court, Chicago.
- MACINTYRE, A. (2009a) *God, Philosophy, Universities*. Rowman and Littlefield Publishers, Lanham, MD.
- MACINTYRE, A. (2009b) "The Very Idea of a University: Aristotle, Newman, and Us" en *British Journal of Educational Studies*, 57 (4). 347-362.
- MACINTYRE, A. y DUNNE, J. (2002) "Alasdair MacIntyre on Education: In Dialogue with Joseph Dunne" en *Journal of Philosophy of Education*, 36 (1). 1-19.

- MOURAD, R. P. (2016) "Morality, Inquiry and the University" en*The Educational Forum*, 80 (3). DOI: 10.1080/00131725.2016.1173151.
- PIERCEY, R. (2016) "Hermeneutics without Historicism: Heidegger, MacIntyre, and the Function of the University" en*The European Legacy*, DOI: 10.1080/10848770.2016.1139350.
- SERRANO DEL POZO, I. (2016) "La crítica postmoderna de A. MacIntyre a la Universidad liberal: tres ficciones rivales de la Universidad" en*Ideas y Valores*, 65 (160). 205-253.
- SMITH, R. (2003) "Thinking With Each Other: the Peculiar Practice of University" en*Journal of Philosophy of Education*, 37 (2). 309-323.
- STOLZ, S. A. (2016) "MacIntyre, managerialism and universities". *Educational Philosophy and Theory*, DOI: 10.1080/00131857.2016.1168733.
- WAIN, K. (1994) "Competing Conceptions of the Educated Public" en*Journal of Philosophy of Education*, 28 (2). 149-159.
- WAIN, K. (2003) "MacIntyre: Teaching, Politics and Practice" en*Journal fo Philosophy of Education*, 37 (2). 225-239.