

## HACIA UNA EDUCACIÓN POSIBLE ENTRE MACINTYRE Y EL LIBERALISMO

---

*Gustavo Huertas Villegas\**

*Universita degli Studi di Genova*  
ghuertas@ucss.edu.pe

---

**Fecha de recepción:** agosto de 2014 **Fecha de aceptación:** octubre de 2014

**RESUMEN:** Este trabajo intenta identificar los aspectos más importantes relativos a la educación en el pensamiento de Alasdair MacIntyre. En primer lugar, se busca encuadrar sus ideas aplicables a la educación dentro del marco de su filosofía moral para el desarrollo de la virtud, lo cual constituye el objeto principal de su investigación. Asimismo, la noción de «práctica» permite a MacIntyre tomar distancia de la separación medios-fines presente en el liberalismo dominante en la sociedad actual. Reconoce en el pensamiento liberal un gran interés por los aspectos técnicos y normativos de la actividad humana, es decir, por los medios, pero relega los fines fuera de la racionalidad o a la arbitraria decisión personal. A su vez, dicha noción de «práctica» permite profundizar y comprender mejor aquellas actividades que, como la

\* **Gustavo Huertas Villegas** es doctorando de Filosofía en la Universita degli Studi di Genova (Italia). En el año 2005, alcanzó el postgrado en Psicopedagogía de la Universidad Ricardo Palma. Obtuvo la licenciatura en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica del Perú, en el año 2002, discutiendo una tesis con el título *La Represión en la Fenomenología de la Percepción de Maurice Merleau-Ponty*. Es consultor académico de la Editorial Santillana en Perú, para el área de Persona, Familia y Relaciones Humanas; además de Formación Ciudadana y Cívica. Asimismo, es profesor de Teoría de la Educación y Ética en la Universidad Católica Sedes Sapientiae.

educación, no tienen sus fines fuera de sí mismas. Según él, el liberalismo hace imposible el desarrollo de prácticas genuinas y, por esto, corre el riesgo de reducir la educación a una actividad estandarizada, normativa y técnica. No obstante, se considerará que esta interpretación del liberalismo debe ser discutida con el objetivo de identificar un liberalismo alternativo que sea capaz de encontrar recursos dentro de su propio esquema de pensamiento que permitan establecer, en la educación actual, prácticas que mantengan algunos elementos éticos y políticos sugeridos por MacIntyre, pero que permitan a su vez crear nuevos modelos de comprensión de la educación y nuevas respuestas a las situaciones educativas conflictuales presentes en el actual escenario mundial.

**PALABRAS CLAVE:** Educación, ética, política, liberalismo, práctica.

### **TOWARDS A POSSIBLE EDUCATION: BETWEEN MACINTYRE AND LIBERALISM**

**ABSTRACT:** This work tries to identify the most important aspects of education in the thinking of Alasdair MacIntyre. First, it seeks to frame their ideas applicable to education within the framework of his moral philosophy for the development of virtue, which is the main object of their research. Also, the notion of «practice» allows MacIntyre take away from the means-ends present in the dominant liberalism in today's society apart. Recognized in liberal thought a great interest in the technical and regulatory aspects of human activity, that is, by the media, but relegates the purposes outside of rationality or arbitrary personal decision. In turn, this notion of «practice» allows us to deepen and better understand those activities, such as education, have their purposes outside themselves. According to him, liberalism impossible genuine development practices and, therefore, runs

the risk of reducing education to a standardized, normative and technical activity. However, it is considered that this interpretation of liberalism must be discussed with the aim of identifying an alternative liberalism to be able to find resources within their own scheme of thought that establish, in the current education practices that maintain some ethical elements and politicians suggested by MacIntyre, but allow in turn create new models of understanding of education and new educational responses to conflictual situations present in the present world scene.

**KEYWORDS:** Education, ethics, politics, liberalism, practice.

## 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo está orientado a identificar algunos de los aspectos más importantes relativos a la educación, reconocibles dentro del cuerpo central de las ideas del filósofo escocés Alasdair MacIntyre. A su vez se hace un recorrido por algunas de sus principales obras con el objetivo de situar sus ideas aplicables a la educación dentro del marco de su filosofía moral, la cual constituye el objeto prioritario de su investigación. Principalmente, a partir de las propuestas en su libro *Tras la Virtud*, publicado por primera vez en 1981, surgen posibilidades de aplicación de su pensamiento a la educación. En este libro anuncia su proyecto de construcción de un nuevo modelo de racionalidad moral alternativo al vigente en occidente y propone para ello las siguientes tres nociones medulares: (a) «práctica», (b) «unidad narrativa de la vida» y (c) «tradición». De estos conceptos el de «práctica» es quizá el más sugerente y el que más atención despierta desde el ámbito educativo.

El concepto de «práctica» de MacIntyre sintoniza perfectamente con la crítica a la aplicación de la racionalidad científica en la comprensión teórica de la educación que se da en los debates contemporáneos alrededor de la teoría y la filosofía de la educación. Dicha racionalidad científica apuesta por convertir la educación en un cuerpo de conocimiento científico que sea el único fundamento de la práctica educativa, entendiendo por esta solo una actividad aplicativa y técnica, y eliminando así su dimensión ética y política. Ante esto, se plantea como alternativa el recurso a una racionalidad práctica que conciba la educación como un problema práctico así como una verdadera actividad formativa y ética. Gracias a ello, se toma por cierto que la noción de práctica de MacIntyre contribuye a un mayor desarrollo de esta racionalidad práctica.

Por otro lado, la concepción de «práctica» de MacIntyre permite tomar distancia de la tajante separación medios-fines detectado en concepciones dominantes en la sociedad como el liberalismo. De igual manera, reconoce en el pensamiento liberal un gran interés por los aspectos técnicos y normativos de la actividad humana, es decir, por los medios. Por tanto, se relega los fines fuera de la racionalidad o a la decisión personal arbitraria. Es por eso que la noción de práctica que propone el filósofo ayudará, en el presente análisis, a entender mejor actividades que no tienen sus fines fuera de ellas mismas como la educación. A su vez, es claro que para MacIntyre el liberalismo hace inviable el desarrollo de prácticas genuinas y, por tanto, reduce la educación a una actividad estandarizada, normativa y técnica.

No obstante, se ha considerado que dicha interpretación del liberalismo precisa ser problematizada con el objetivo de identificar un liberalismo alternativo que sea capaz de encontrar recursos, dentro de

su mismo esquema de pensamiento, que hagan posible establecer en la educación actual prácticas que puedan mantener algunos elementos claves planteados por MacIntyre. Asimismo, se espera que dichos elementos también permitan crear nuevos modelos de comprensión de la educación así como salidas a la conflictiva situación en que esta se encuentra en el actual escenario de América Latina y el resto del mundo. Este escenario, caracterizado por la globalización de la educación y la transformación del conocimiento en elemento esencial del crecimiento económico, revela el carácter conflictivo de la educación y la importancia de la tarea a describir. La educación enfrenta al individuo a un desafío ético tal y como propone MacIntyre, pero también a un desafío político sobre el futuro de su sociedad, lo cual le coloca ante la necesidad de dialogar con el pensamiento liberal.

## **2. CRÍTICA A LA APLICACIÓN DE LA RACIONALIDAD CIENTÍFICA EN LA EDUCACIÓN**

Algunas de las disputas que se han dado dentro de la racionalidad educativa más reciente apuntan al problema del papel que ocupa la teoría en un ámbito práctico por excelencia como es la educación (Cf. Carr 1999). Para ello, se apela al argumento de que la racionalidad práctica abre una vía más apta para cumplir con esta tarea, ya que concibe la educación como un problema práctico con implicancias éticas. Igualmente, se mostrará que el enfoque instrumental de la racionalidad científica aplicada a la educación no contribuye para resolver los conflictos que se hacen presentes dentro de la racionalidad educativa. Asimismo, se propone que el concepto de práctica de A. MacIntyre contribuye a un mayor desarrollo de la racionalidad práctica y que la racionalidad científica encuentra su principal anclaje en cierto énfasis normativo y homogeneizante presente en cierto planteamiento liberal.

El sugerente libro *Una teoría de la educación: hacia una investigación educativa crítica*,<sup>1</sup> del filósofo inglés Wilfred Carr, postula desde el inicio un marco crítico desde el cual entender el cuestionamiento sobre la importancia de la educación, la justificación de la teoría de la educación y el carácter del quehacer crítico en educación. A su entender existe una serie de retos que la postmodernidad y su crítica al proyecto moderno plantean a la teoría y la investigación educativas. Un cuestionamiento que, a decir de Carr, provoca un replanteamiento crítico de la educación, puesto que esta es deudora de una concepción de razón legisladora, la cual no admite lo impredecible ni la incertidumbre y que, por lo tanto, no corresponde a los retos propios de la situación actual de la educación (Cf. Carr 1999).

Este reto postmoderno coloca en una situación crítica a aquellos que intentan reflexionar sobre los procesos educativos debido a que los enfrenta, como diría MacIntyre, con el carácter fragmentario de nuestras actuales comprensiones y valoraciones del mundo. Situación que quizá, recurriendo al pensador polaco Zygmunt Bauman, podría nombrarse «crisis de las instituciones de formación y de la filosofía y teoría educativas heredadas» (Bauman 2007: 163). Es decir, las instituciones y planteamientos educativos que hoy se asumen corresponden a una realidad que ya no es la actual dejando como única vía posible la revisión de los campos semánticos que hoy se utilizan, puesto que hay una discordancia epistemológica entre las realidades experimentadas en la actualidad y las categorías conceptuales desde las se piensan esas realidades. Este discurso postmoderno supone una ruptura que sitúa en un lugar central la discusión sobre las posibilidades del

<sup>1</sup> Algunas de las ideas que se propone en el presente trabajo están inspiradas en la reflexión crítica de Carr al papel de la teoría de la educación y su relación con la práctica educativa. A su vez, es menester señalar que el mismo Carr reconoce en múltiples oportunidades su deuda con el pensamiento de Alasdair MacIntyre, al cual nos encaminará esta discusión.

conocimiento pedagógico y el papel que cumple la teoría de la educación en relación con la práctica.

Una salida posible a la situación crítica descrita se encuentra en la apuesta que hicieron varios filósofos de la educación en las décadas de 1970 y 1980 por una racionalidad práctica que permitiese entender la actividad educativa sin evadir su carácter incierto, singular y contingente, rebajando así las pretensiones de construir una gran teoría, lo que se encuentra plasmado en la expresión menos pretenciosa de «teoría de la educación». Visto que todo acto educativo posee una singularidad que parece evadir la consigna teórica de verificabilidad y refutabilidad empírica, la racionalidad práctica parece abrir un modelo diferente de interpretación de la realidad educativa. Este planteamiento lo han desarrollado varios filósofos de la educación de procedencia anglosajona como Paul Hirst y Lawrence Stenhouse. Según Hirst, la teoría de la educación no puede aspirar a formular una estructura conceptual fija ni única, ya que no constituye una disciplina autónoma, sino dependiente de una variedad de disciplinas y de un complejo proceso pragmático, los cuales le proporcionan principios de justificación de la práctica educativa (Cf. Hirst 2011). Así, la teoría sería la justificación racional de los principios que rigen la práctica educativa. Por su parte, Stenhouse ubica esta discusión en el ámbito de la investigación, la cual, según él, es verdaderamente educativa en la medida en que es capaz de relacionarse con la práctica de la educación. Por lo cual, los profesores deben estar implicados en la investigación y los investigadores deben justificarse ante los docentes y no al contrario (Cf. Stenhouse 1987). Este planteamiento enfatizó la idea de que la investigación pedagógica sería verdaderamente educativa en tanto estuviese referida a problemas prácticos, es decir, a un proceso de toma de decisiones que repercuta en la actuación y no tanto a la creación de nuevos

conocimientos. Esta afirmación de la educación como un problema práctico fue controversial, ya que se confrontó a una realidad de formación de los profesionales de la educación caracterizada por planes de estudios rigurosos y científicos, aunque hizo posible que se abriese espacio a la discusión sobre la necesidad de desarrollar prácticas reflexivas y con implicancias éticas (Cf. Carr 1999). No obstante, es de considerar que esta vía requiere de un mayor desarrollo, y sobre este es que contribuye el concepto de práctica de MacIntyre.

Sin embargo, también se encuentra otra postura ante el problema de la posibilidad del conocimiento pedagógico. Esta es la asumida por aquellos que defendían que el pensamiento pedagógico se debería convertir en pensamiento científico, únicamente alcanzado cuando sus teorizaciones generasen un sistema hipotético-deductivo de proposiciones capaces de describir, explicar y controlar regularidades entre acontecimientos. En este sentido, la racionalidad de la práctica educativa depende de procedimientos y principios que deben estar justificados por el conocimiento científico del ámbito donde se opera. Por ello, solo se deben dedicar a dicha práctica aquellos que han sido convenientemente instruidos para su desempeño. Esta postura es asumida, entre otros, por los filósofos ingleses Daniel O'Connor y Marc Belth. Para el primero, las teorizaciones sobre la educación deben orientarse a la producción de descubrimientos empíricos y, por tanto, deben adoptar los métodos, descubrimientos o criterios del quehacer científico (Cf. O'Connor 1957). Para Belth, la complejidad de una actividad y la posibilidad de aprender de ella están directamente relacionadas con el papel que ocupa la teoría dentro de dicha actividad. Para que la educación y la práctica educativa no se vean reducidas a un mero oficio es preciso que el papel que desempeña la teoría sea determinado científicamente (Cf. Belth



1971). Ante esto, entre las propuestas dadas en el presente trabajo, es que detrás de esta postura es posible identificar un cierto liberalismo que apuesta por la búsqueda de respuestas universales y enfatiza la dimensión normativa del actuar humano. Para elaborar un mayor desarrollo de esta interrelación, se utilizará más adelante la crítica de MacIntyre al liberalismo.

La racionalidad práctica en educación permite caracterizar la educación como una práctica más afín a la *praxis* en el sentido aristotélico, es decir, una actividad cuyo fin es su propia realización y esa buena realización perfecciona al agente como individuo, no como especialista ni mucho menos como técnico. Por consiguiente, la actuación de todo educador es una actuación desplegada y reflejada en una decisión ante una situación concreta, caracterizada por la deliberación y la elaboración de juicios. Esto, como señala Richard Peters, hace imposible reducir la discusión sobre las finalidades educativas al logro de objetivos educativos preestablecidos que se deben conseguir a través de medios técnicos definidos. Para Peters la educación es, en última instancia, un conjunto de criterios que deben ser adoptados por aquellos procesos que intentan convertirse en procesos formativos (Cf. Peters 1977). Por ello, la plena realización de la práctica educativa, enriquecida teóricamente por estos principios éticos, se verifica en la relevancia del saber pedagógico elaborado por los educadores durante los procesos de racionalidad práctica para las situaciones educativas concretas. Los problemas prácticos en educación se resuelven tomando una decisión y discerniendo entre dos posibles trayectorias que podría tomar el educador. A veces esta decisión es complicada, pues no siempre se elige entre lo bueno y lo malo sino, entre dos bienes, eligiendo el mejor. Esto hace inevitable que el educador revele en sus acciones y decisiones su propio pensamiento construido en su relación con las situaciones prácticas. La

práctica educativa está llamada a acentuar los bienes, valores (y virtudes) propios de su dimensión educativa. Por lo tanto, ella no puede someterse a las exigencias de verificabilidad y universalización que provienen de una concepción de la educación como ciencia hipotético-deductiva. La práctica educativa no puede ser concebida como un seguimiento de reglas y procedimientos técnicos que todo pedagogo especialista debiese emplear, tal como la racionalidad científica en educación sugiere.

### 3. EL CONCEPTO DE PRÁCTICA EN MACINTYRE

De acuerdo a lo dicho anteriormente, la racionalidad práctica permite entender mejor la singularidad del acto educativo y cuestiona la racionalidad científica aplicada en educación. A su vez, permite plantear una relación relevante entre teoría y práctica que hace posible una interpretación crítica de la realidad educativa tomando distancia de aquellos planteamientos que, como el liberal, no reconocen que la práctica educativa supone una toma de decisiones basada en los bienes educativos que la orientan. Esto sintoniza perfectamente con el constante interés de establecer una interrelación entre teoría y práctica que asume MacIntyre, para quien toda posición teórica tiene una relevancia social y las elaboraciones intelectuales y las formas de organización social se influyen mutuamente. Es en este contexto que puede entenderse cómo el concepto de práctica que postula MacIntyre continúa con esa línea abierta por la racionalidad práctica, la cual, en este trabajo, se considera como la más coherente para entender la educación y en qué sentido contribuye a la revisión del concepto de práctica educativa.

Por su parte, en *Tras la virtud* a MacIntyre le interesa el estado del lenguaje, de la teoría y de la práctica moral contemporánea, los cuales reciben la herencia del proyecto ilustrado y expresan un aparente triunfo del

emotivismo, es decir, de aquella corriente ética que sostiene que los juicios de valor provienen de las emociones individuales. El autor inicia este libro planteando una sugerencia inquietante según la cual la moral, tal como se conoce hoy, no se compone más que de los restos fragmentarios e inconexos de alguna moral pasada que tuvo sentido en su propio momento, pero que hoy ya no lo tiene. Por esta razón, «el lenguaje y las apariencias de la moral persisten aun cuando la substancia íntegra de la moral haya sido fragmentada en gran medida y luego parcialmente destruida» (MacIntyre 1987: 18). Para MacIntyre el lenguaje moral contemporáneo se usa en gran medida para expresar desacuerdos que, además, se presentan como interminables. Los criterios para determinar la bondad o maldad de las acciones humanas atraviesan en este momento por una crisis en la cultura dominante en occidente. Un ejemplo de ello es observable en las muchas concepciones de justicia que hoy coexisten y que no solo presentan rasgos diferentes, sino contradictorios entre sí. Por ello, el autor afirmará lo siguiente: «Pareciera no haber manera de afianzar un acuerdo moral en nuestra cultura» (MacIntyre 1987: 18).

Según MacIntyre, ante esta situación no hay ni siquiera consenso sobre las reglas que podrían permitir discernir en medio de los debates morales. No obstante, este síntoma se puede constatar también en el acercamiento a los debates existentes en otros foros como el educativo. Ante este contexto, hay quienes postulan que la moral dominante posee soluciones válidas universalmente. Desde esa posición, se encuentran los herederos más directos de Kant, mientras que, por otro lado, son los herederos de Nietzsche quienes reconocen ese estado de desacuerdo moral como irreconciliable y caen en un inconformismo radical expresado en una crítica de todo lo establecido como hipocresía de la debilidad.

Sin embargo, MacIntyre propone que la reconstrucción moral no puede estar en ninguna de esas salidas, sino en la actualización de una tradición en el escenario de la Modernidad. Se trata de una tradición iniciada por Aristóteles y que luego será reconfigurada por Santo Tomás. A partir de ella reconoce la necesidad de hacer confluir la particularidad en la que se encuentra siempre el agente racional y la necesidad de normas que orienten su actuar. Busca resolver así uno de los problemas de la Modernidad que consiste en fijar normas de carácter universal las cuales pretenden orientar el actuar humano desde el aislamiento, la ausencia de compromiso y la omisión de cualquier vínculo previo del sujeto. Para MacIntyre el análisis moral debe partir de las condiciones sociales concretas y de la tradición donde se ha desarrollado el agente moral. La construcción de su nuevo modelo de racionalidad moral se basa en las nociones siguientes: (a) práctica, (b) unidad narrativa de la vida y (c) tradición, de estas solo se abordará la noción de práctica por tener especial vínculo con la educación.

MacIntyre define la práctica en *Tras la Virtud* como «Cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, mediante la cual se realizan los bienes inherentes a la misma mientras se intenta lograr modelos de excelencia que le son apropiados y la definen parcialmente, con el resultado de que la capacidad humana de lograr excelencia y los conceptos humanos de fines y bienes que conlleva se extienden sistemáticamente» (MacIntyre 1987: 233). Para poder aclarar este concepto de MacIntyre, el análisis abordará los rasgos más sobresalientes de la definición que él mismo propone.

Un primer rasgo es la mención de dos aspectos: (a) bienes internos y (b) bienes externos a la práctica. MacIntyre explica que los bienes internos son los que solo pueden alcanzarse realizando la práctica en cuestión, son

inherentes a ella y poseen un carácter permanente. Son «internos» en el sentido de que solo se formalizan en alguna clase de práctica concreta, es decir, son específicos de determinadas prácticas y, por tanto, solo pueden reconocerse y valorarse participando en ellas. Los que carecen de experiencia pertinente son incapaces de juzgar adecuadamente sobre ellos. Estos bienes internos dirigen, convirtiéndose en fines y dándoles sentido, las actividades de los que participan en la práctica (Cf. MacIntyre 1987). Al analizarse el ejemplo del ajedrez que el mismo MacIntyre propone, podría señalarse que sus bienes internos serían el desarrollo de ciertas formas particulares de capacidad analítica y un tipo de imaginación de estrategias. Por otro lado, los «bienes externos» son aquellos que pueden ser alcanzados realizando una determinada práctica u otras. Están ligados a la práctica a causa de circunstancias sociales y, por ende, se encuentran contingentemente vinculados a ella. Bienes como la fama, el dinero y el prestigio son bienes externos a la práctica ya que podrían alcanzarse, quizá más fácilmente, por otros medios alternativos al del ejercicio y el compromiso con la práctica en cuestión. Recordando el ejemplo del ajedrez, podrían considerarse como bienes externos a este, el elogio que recibe el jugador cuando triunfa o el dinero que obtiene como premio.

Asimismo, otro rasgo de esta definición subraya que para participar de una determinada práctica se requiere acatar las pautas y reconocer los modelos que rigen en ella. Es decir, las preferencias y actitudes del sujeto que la realiza deben acomodarse a las pautas y a los modelos comunitarios que definen la práctica en ese momento. Nuevamente, en el ejemplo del juego de ajedrez, el jugador debe aceptar la corrección de los más experimentados y asumir ciertas partidas como modélicas, si quiere lograr la excelencia y alcanzar los bienes internos a esta práctica. Este aspecto de

la definición de MacIntyre ha dado pie a ser tildada de conservadora, ya que aparentemente parece excluir cualquier crítica de la situación actual. Pero esta es una malinterpretación de su idea, puesto que, si bien es cierto que para acceder a una práctica deben aceptarse los modelos y las pautas vigentes, para el autor esto no supone que, una vez dentro, no pueda plantearse una discusión sobre lo que dicen o piensan los participantes de la práctica. Es más, podría decirse que para él la disputa es necesaria ya que describe la historicidad de las prácticas y es capaz de modificar muchas veces, aunque dentro de ciertos límites, las pautas, los modelos e incluso los «bienes internos» de las prácticas. Ciertamente, puede que tal discusión no sea nunca concluyente, sin embargo, se realizará de forma racional ya que se comparten ciertas pautas sobre lo adecuado e inadecuado a la práctica en cuestión (Cf. MacIntyre 1987).

Por tanto, queda claro que los juicios sobre la práctica no pueden ser subjetivos o arbitrarios y que cuando MacIntyre la define como «una actividad humana cooperativa» (MacIntyre 1987: 233), apunta a que la práctica siempre supone la participación en proyectos compartidos y la aceptación de pautas establecidas por una comunidad a lo largo de una historia. No es posible que un individuo, carente de todo criterio, decida en qué consiste el logro de la excelencia en determinada práctica. Para ello existe un marco de formas acordadas de argumentación y de pautas compartidas de excelencia que evita todo juicio subjetivo que exprese meramente preferencias.

Es de considerar que la aplicación de este concepto de práctica de MacIntyre a la educación permite reconocerla como una actividad humana social por excelencia y de una enorme importancia ya que ella permite a las sociedades transmitir sus valoraciones y su manera de entender al ser

humano. La educación que se imparte formalmente en las escuelas, las universidades y demás instituciones académicas entra de lleno dentro de la concepción de práctica que el autor propone, no solo por encontrarse establecida socialmente sino, además, por poseer una adecuada distinción entre sus bienes internos y externos, y un determinado grado de complejidad. A continuación, se desarrollarán los rasgos de la educación iluminados a partir de la concepción macinieriana de la práctica, los cuales hacen posible una nueva manera de entender la educación como práctica moral.

Al constatar que cada sociedad organiza la educación de sus jóvenes tomando en cuenta sus necesidades y pretensiones, creando para ello un sistema particular, queda claro que la educación es siempre una práctica establecida socialmente. Ahora bien, de concebirse la educación como iniciación, se reconocerá que ella, desde la perspectiva de su constitución social, puede ser interpretada como un tipo de transacción moral en la que los adultos transmiten sus valoraciones a los más jóvenes e inician en el aprendizaje para llegar a ser humanos. Además de obtener conocimientos y de desarrollar una forma de pensamiento que le permita distinguir entre el error y la falsedad, el alumno emprende la tarea de comprender y adueñarse de su herencia. Por tanto, el educador se convierte en un agente de su tradición y hace suya la pretensión de que su alumno, con quien establece una relación directa, se reconozca en la gama de realizaciones humanas que componen su tradición (Cf. Carsillo 2000).

Luego, otro elemento de la concepción de práctica de nuestro autor que permite entender mejor la educación, es la identificación dentro de ella de bienes internos y externos claramente diferenciados. Así, la educación siempre es una práctica que posee bienes internos que solo son comprensibles y valorados por educadores y alumnos en la medida en que se

vinculan en una relación asumida con compromiso. El tipo de bienes que se pretenden lograr con la educación se adquiere por el contacto con quien, ya poseyéndolas, reúne en sí todas las características que siguen: (a) paciencia, (b) celo y (c) competencia para iniciar a los demás. Este carácter se expresa en las dos clases de bienes internos a la práctica que MacIntyre distingue. En primer lugar, es posible reconocer «la excelencia de los resultados» y, en segundo lugar, «la excelencia o el bien de una cierta clase de vida». Ambos, sin embargo, se encuentran muy relacionados, puesto que la excelencia del resultado de una práctica se corresponde, por un lado, con la excelencia del modo en que se logra alcanzarlo y, por otro, con el modo como *se es*. La sola noción de excelencia de los resultados supone un claro carácter histórico y vital, ya que «Las secuencias de desarrollo encuentran su lugar y propósito en el progreso hacia y más allá de diversos tipos y modos de excelencia. Por supuesto, hay secuencias de declive además de las de progreso, y es raro que el progreso se pueda entender como lineal» (MacIntyre 1987: 236).

Además de bienes internos, la práctica educativa como toda práctica, también puede ser analizada atendiendo a sus bienes externos. Cuando MacIntyre habla de esta clase de bienes, que contingentemente se encuentran relacionados con la práctica, apunta a bienes que como el éxito personal o el dinero pueden ser obtenidos a través de una práctica. Así, obteniendo mayor cualificación, el educador claramente aumenta sus posibilidades de cumplir ciertas expectativas económicas o de prestigio, aunque definitivamente habrá infinidad de modos alternativos para lograr con mayor facilidad esos u otros bienes externos. En este sentido, se hace visible que la relación entre ambos tipos de bienes es inversa, puesto que el empeño en lograr los bienes externos puede impedir lograr los bienes internos, y viceversa. Pero, cuando se privilegian los bienes externos por



encima de los internos, entonces se tergiversa el sentido de la práctica educativa dejándola desprovista de aquello que le da su pleno sentido y trascendencia. Es más, un sistema educativo, que se sustente sobre estas finalidades externas y haga de ellas el objetivo de las prácticas educativas de los profesionales de la educación que congrega, quizá las alcance incluso con la anuencia de su sociedad, pero lo hará solo a riesgo de reducir el sentido de la práctica educativa, de simplificarla y convertirla en una mera actividad lucrativa.

#### **4. LA IMPOSIBILIDAD DEL LIBERALISMO PARA ESTABLECER PRÁCTICAS SEGÚN MACINTYRE**

Cabe comenzar este apartado sobre la crítica de MacIntyre al liberalismo señalando que, si bien en muchos momentos el autor parece hablar de manera general sobre el pensamiento liberal, quizá la confrontación más sugestiva para el objetivo del presente trabajo sea la que establece con John Rawls quien, aunque no es un autor especialmente interesado en la educación, elabora un planteamiento con importantes implicancias pedagógicas. Si como se ha dicho anteriormente, el concepto de práctica de MacIntyre es esbozado en vistas de la construcción de un nuevo modelo de racionalidad moral, será inútil buscar un paralelo suyo dentro de la tradición liberal. Y es que justamente, según MacIntyre, la imposibilidad de establecer verdaderas prácticas es un aspecto fundamental del liberalismo. Este carácter propio se revela en varios aspectos, cuya problematicidad habrá de desarrollarse en este trabajo relacionándolos con la educación y la educación de las virtudes.

Un primer aspecto tiene que ver con la pretensión de universalidad que el liberalismo propugna. Como dice MacIntyre en su texto *Justicia y racionalidad*, desde sus inicios el modelo liberal tiene la pretensión de dotar

a nuestras sociedades de un marco político, legal y económico en el que sea posible la convivencia entre personas con diferentes e incluso incompatibles tradiciones o concepciones sobre la vida buena, tal como lo propone Rawls en *Teoría de la Justicia*. Este pensador fundamenta su teoría en la denominada «posición original», en la que los individuos (mientras entran en negociación sobre las bases justas de convivencia) deben olvidar su posición e intereses dentro del entorno social o tradición a la que pertenecen (Cf. Rawls 1985). Para MacIntyre, esto apunta al establecimiento de soluciones universales de los conflictos sin considerar la situación actual del sujeto, siempre inscrito en una comunidad y tradición determinadas. Por tanto, esto hace inviable una teoría de las virtudes guiada por un ideal de excelencia personal que se configure tomando en cuenta la tradición a la que pertenece el sujeto, como propondría MacIntyre desde la práctica. Así, el liberalismo proscribiera cualquier concepción según la cual, por ejemplo, el Estado pudiese asumir como deber suyo educar moralmente a sus ciudadanos desde determinada comprensión del bien o, diría MacIntyre, determinada tradición. Aquello implica que «el individualismo liberal ciertamente tiene su propia concepción amplia del bien, que procura imponer política, legal, social y culturalmente siempre que ha tenido el poder de hacerlo, sino también que su tolerancia de las concepciones rivales del bien en el foro público es muy limitada» (MacIntyre 1994: 321).

Para MacIntyre, el liberalismo permite la expresión de concepciones diversas solo a manera de preferencias individuales o grupales. Así, lo que ocurre en el ámbito social, político y hasta educativo encuentra un claro paralelo con lo que ocurre en el mercado, conocido como *la institución dominante en una economía liberal*. Los individuos expresan necesidades y deseos como preferencias individuales y les son atendidas solo en la medida

en que cuenten con los medios para negociar dicha satisfacción en el espacio público (Cf. MacIntyre 1994). Cabe resaltar aquí la importancia que se le da a esta capacidad de negociación, puesto que es en la medida en que yo sepa convocar a los demás en mis preferencias que podré recibir su respaldo. Como es obvio, resultarán excluidos aquellos que «carecen de los medios para negociar» (MacIntyre 1994: 322). En tal sentido, el liberalismo se propone como el campo neutral en el que pueden darse la convivencia y la negociación de distintas posturas educativas cuya validez y relevancia social no es posible establecer y se termina eligiendo de manera arbitraria una postura cuya aplicación se pretende universal.

Un segundo aspecto que hace imposible hablar de «práctica» en el modelo liberal es la carencia de inteligibilidad de su posición moral y racional. Debido a su falta de coherencia y sistematicidad, el liberalismo promueve actividades esporádicas y sin estructura. La suya es una actividad en la que no existe una estructura racional que sirva de fondo ni posee un mínimo de estructuración e interdependencia con otras. Ya que para el liberalismo no puede haber un bien superior a los demás, se reconocen una serie de bienes y, junto con ellos, las esferas dentro de las cuales dichos bienes cobran sentido. Estos distintos tipos de valoraciones convivirán en diferentes tipos de ambientes sociales, una heterogeneidad que hace imposible la ordenación total de los bienes. Por tanto, como pretende Rawls, a cada actividad le corresponde un bien determinado que no se encuentra relacionado con los de los otros ámbitos y no permite entender el actuar de un sujeto dentro de una unidad que le dé sentido (Cf. MacIntyre 1994). Continuando con esta posición en común en torno al campo de la educación, MacIntyre afirma lo siguiente:

Una señal del fracaso educativo es la tendencia, por parte de los ciudadanos individuales, de identificar como lo bueno y lo mejor algún bien que es, sin más, un subproducto externo de aquellas actividades en las que se alcanza la excelencia, el dinero o la honra, por ejemplo (*Política* 1257b40-1258a14; *Ética Nicomáquea* 1095B22-31). Tales errores son evidencia de un individuo que ha fracasado en comprender el modo en que se ordenan los bienes según su rango, un fracaso que implica una concepción deficiente del carácter de la mejor vida para los seres humanos en general. (MacIntyre 1994: 321)

Dicha tendencia repercute especialmente en la educación ya que no existirán criterios que permitan discernir entre lo importante y lo accesorio, por ejemplo, en el currículum el cual termina siendo construido sin bases racionales consistentes a través de pactos entre bandos opuestos. Echada a su suerte, la educación queda reducida a reproducir el orden establecido. «Y la educación en la cultura de un orden social liberal es, por tanto, característicamente, el llegar a ser ese tipo de persona a quien le parece normal que una variedad de bienes se persiga, cada uno apropiado a su esfera, sin ningún bien global que proporcione unidad total a la vida» (MacIntyre 1994: 321).

Esta noción liberal del actuar humano carente de inteligibilidad, según el filósofo escocés, supone un sujeto que transita de esfera en esfera. El éxito en la búsqueda de atención de una determinada esfera depende de la suma de voluntades individuales que se adhieran a ella y, otra vez, de la capacidad de negociación que se pone en juego para alcanzarlo. Las reglas que ordenan esta negociación deben permitir que se logre un nivel de eficacia a la hora de vindicar las propias preferencias, de modo que la eficacia se convierte

en el valor principal de la modernidad liberal. En el ámbito público liberal se concibe a los individuos como constructores libres de su propia escala de preferencias y, como están orientados a la realización de esas preferencias, puede decirse que optan por una actuación irracional. MacIntyre posee una idea distinta de libertad, la cual está relacionada con la racionalidad y con su ejercicio dentro de una comunidad, lo cual brinda argumentos racionales y modelos prácticos para no caer en la irracionalidad. El liberalismo hace inviable la aproximación a la moral a través de las virtudes, puesto que para Rawls las virtudes terminan siendo predisposiciones a observar las normas socialmente establecidas y no se definen considerando ningún *telos* o ideal de excelencia (Cf. MacIntyre 1994).

El tercer aspecto apunta a la desvinculación del individuo de la comunidad y tradición que los constituyen moralmente. Para MacIntyre en el razonamiento práctico del liberalismo moderno, el individuo razona en cuanto individuo —no en cuanto ciudadano (Aristóteles) o en cuanto investigador de su propio bien y el de su comunidad (Santo Tomás)— y, por tanto, las estructuras sociales parecen no influir en sus acciones. La denominada «posición original» propuesta por Rawls pretende haber alcanzado la imparcialidad, pero no advierte que con ello arrasa con todo vínculo del sujeto respecto a elecciones anteriores y a sus condicionantes vitales. Como consecuencia, estos individuos arriban a unos principios universales de justicia en los que no se consideran contenidos determinados sino solo procedimientos aplicables a cualquier situación, los cuales constituyen los principios básicos de justicia en el planteamiento de Rawls. Entonces, se concibe lo normativo como algo susceptible de ser pactado y desvinculado de cualquier elemento que no se adscriba a este particular modelo de racionalidad liberal. Esta desvinculación de los contextos

contribuye más a la desorientación que al establecimiento de pautas seguras para la acción. Por otro lado, no se toma en cuenta el aspecto relacional que supone la práctica y parece apuntarse solo al desarrollo de destrezas individuales. Igualmente, se sacrifica la interdependencia por la autonomía, lo cual revela para el autor claras raíces kantianas.

Como lo han resaltado algunos autores, estas conclusiones rawlsianas de moral normativa, basadas en el sistema de principios de justicia, han influido en la pedagogía moderna (Cf. Abbá 1991). Ellas se enlazan con el enfoque educativo basado en objetivos que apuntan al desarrollo de capacidades en los estudiantes según la etapa de desarrollo en que se encuentren. Es decir, la norma está pautada previamente y lo importante es saber cómo alcanzarla, lo cual conlleva una tecnificación de la educación, olvidando el carácter de *praxis* que tiene toda labor educativa. La generalización normativa en educación limita la capacidad de iniciativa del educador y parece orientarlo a un actuar repetitivo y mecánico.

De igual manera, en el ámbito de la educación de las virtudes esas conclusiones liberales tienen repercusión. Según MacIntyre, esta apuesta por la autonomía en desmedro de cualquier forma de vínculo del sujeto, lleva a la falta de fundamentación de las normas, las cuales terminan por reducirse al mero consenso social. En su interpretación sobre las propuestas de Rawls, el interés por la justicia marca la pauta de la vida moral y las virtudes son concebidas como sentimientos o inclinaciones de obedecer las reglas de conductas pactadas en sociedad. No se considera ningún *telos* de la vida humana. Antes bien, la justificación de los principios y normas se erigen como el presupuesto para la definición de las virtudes. De esta forma, puede observarse el sustrato político del liberalismo rawlsiano, al que MacIntyre acusa de superponer las reglas socialmente establecidas a los intereses y fines

concretos del individuo. Pero, ¿existe un liberalismo distinto al descrito por MacIntyre con el cual se pueda dialogar para hallar una comprensión fecunda de la dimensión política de la educación que aporte elementos para hacer viable la educación en el contexto actual?

## 5. CONCLUSIONES

Al finalizar este trabajo, es preciso señalar que nuestra argumentación ha estado orientada a plantear las bases de un modelo alternativo de comprensión de la práctica educativa que retome las intuiciones de MacIntyre sobre la práctica, pero que, a su vez, sea capaz de problematizar sus afirmaciones sobre el liberalismo. Esto alienta la tarea de buscar elementos en el propio esquema liberal que contribuyan a darle futuro a la educación como práctica y permitan afrontar el desafío político que ella representa como constructora de nuestro futuro como sociedad. Por otra parte, se postula que a esta segunda tarea aporta la idea de MacIntyre sobre una práctica educativa como compromiso moral considerando la comunidad y la tradición, sin dejar de creer que esta necesita ser complementada con un mayor diálogo con el liberalismo que permita identificar algunas intuiciones que hagan posible una educación abierta al complejo contexto actual.

MacIntyre ha distinguido cómo las decisiones y los juicios que definen la práctica educativa están sujetos a modelos de excelencia y obediencia a reglas. Nos ha hecho recordar que, como toda práctica, la educación posee tanto una tradición que la enmarca como su propia historia y, en este sentido, la recepción de estos modelos y reglas no es acrítica, sino, muy por el contrario, requiere de ese discernimiento, diálogo y reflexión que, partiendo de la pluralidad de puntos de vista, busca distinguir entre un actuar adecuado y uno que no lo es. En educación, los involucrados

en su práctica conversan, discuten, argumentan y valoran sus actuaciones dentro de un marco general no petrificado. Se infiere así que la educación es principalmente un proceso de refinamiento de las acciones a través de sucesivos intentos y hábitos reflexivos, antes que una mera repetición mecánica de hábitos y determinadas operaciones normadas y estandarizadas como la que se deriva de la visión liberal.

Aquello que le otorga carácter de compromiso moral a la práctica educativa es la diferencia entre bienes internos y externos. Mientras que los bienes externos colocan a los sujetos en medio de una competencia en la que siempre hay ganadores y perdedores, los bienes internos son el resultado de compartirlos, ya que, cuando se logran, mejora la práctica y se beneficia toda la comunidad de practicantes. Por ello, en la educación se constata que una práctica exitosa beneficia a todos, pues sus logros muestran una ruta adecuada haciendo avanzar el pensamiento pedagógico. Para lograr estos bienes internos hay que cultivar buenos rasgos de carácter, es decir, las virtudes, las cuales «[...] no solo mantienen las prácticas y nos permiten alcanzar los bienes internos a las prácticas, sino que nos sostendrán también en el tipo pertinente de búsqueda de lo bueno, ayudándonos a vencer los riesgos, peligros, tentaciones y distracciones que encontremos y procurándonos un creciente autoconocimiento y conocimiento del bien» (MacIntyre 1987: 170).

La dependencia entre la práctica educativa y el compromiso con este tipo de disposiciones es total, puesto que la práctica educativa realiza sus bienes internos definiendo un tipo de relación humana entre los que participan en ella. Además, esta práctica va caracterizada, como se dijo anteriormente, por lo siguiente: (a) el diálogo, (b) la confrontación de puntos de vista y (c) la reflexión, lo cual presupone la vivencia de estos rasgos de carácter. Asimismo,



a decir de MacIntyre, «Tenemos que aceptar como componentes necesarios de cualquier práctica [...] las virtudes de la justicia, el valor y la honestidad» (MacIntyre 1987: 238). Igualmente, dado que la práctica educativa supone mucho más que un conjunto de habilidades técnicas, se distingue por un compromiso con el enriquecimiento y transformación de los bienes y fines que persiguen dichas habilidades y que solo es posible gracias a la ampliación de las facultades humanas que las virtudes permiten. Además, estas virtudes de las que habla MacIntyre cumplen un papel esencial en el vínculo entre práctica e institución. Puesto que toda práctica necesita de instituciones, las cuales le brindan un enraizamiento concreto en la sociedad, y como muchas veces estas hacen gala de un poder tremendamente corruptor, las virtudes desempeñarán un papel crucial para la práctica al posibilitar su resistencia ante dicha influencia. Esto no debe dejar de tomarse en cuenta al saber que «en cualquier sociedad que solo reconozca los bienes externos, la competitividad será el rasgo dominante y aún exclusivo» (MacIntyre 1987: 243). Por consiguiente, gracias a la adquisición de la excelencia moral en la práctica, el educador disfruta tanto de los bienes conseguidos como de las tareas necesarias para obtenerlos aunque resulten arduas. Por ende, la práctica del educador supone un compromiso incondicional con una diversidad de bienes y con aquellos individuos, los educandos, con los cuales se busca el bien común.

Al referirnos a la búsqueda del bien común, se reconoce la dimensión política de la práctica educativa, puesto que esta búsqueda que emprende el educador de aquello que es bueno dentro de su práctica educativa le otorga a esta una dimensión política básica. El educador indaga por los bienes que persigue su práctica y, por lo tanto, debe discernir sobre el bien que esta práctica le brinda al conjunto de su comunidad. Sin embargo, esta dimensión

política inicial de la práctica educativa necesita ser entendida considerando sus implicancias políticas más amplias, puesto que hoy la educación asume una serie de retos frente al actual contexto social e histórico. Al complejizar la dimensión política de la práctica educativa, puede reconocerse su carácter conflictivo, ya que aparece como campo de batalla de visiones que muchas veces se contraponen pero que necesitan, más que nunca, dialogar entre sí para complementarse y rendir en lo posible una verdadera educación.

Ante los retos de la globalización de la educación así como la aplicación de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo y la transformación del conocimiento en un elemento esencial del crecimiento económico y el desarrollo, la práctica educativa exige del educador una vigilancia permanente ante el peligro de la tiranía de lo económico sobre lo educativo. Y es que las instituciones educativas son además instituciones sociales y, por ende, tienen una lógica interna que les empuja hacia lo que algunos denominan currículum «oculto», es decir, las valoraciones morales, políticas y económicas predominantes en la sociedad contemporánea y presentes en la escuela como una obligación. Para desarrollar esta dimensión política conflictual de la práctica educativa, hoy es necesario encontrar una vía que permita el respeto por la comunidad como plantea MacIntyre. Pero de igual forma debe permitir dialogar con el liberalismo desde una visión prospectiva, no para resolver el conflicto, sino para encontrar un modo de explorar esta problemática dimensión política de la educación que sea sistemático, riguroso y significativo para la realidad social. En su contribución al desarrollo de esta tarea, se revela el interés que la filosofía de Alasdair MacIntyre tiene en el campo de la educación, ya que propone elementos que permiten al educador discernir el carácter político más

conflictual de la práctica educativa, lo cual enlaza ética y política como dos dimensiones inseparables de un mismo actuar.

## REFERENCIAS

BAUMAN, Zygmunt

2007 *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.

BELTH, Marc

1971 *La educación como disciplina científica*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.

CARR, Wilfred

1996 *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

CARSILLO, Rocco

2000 *Il problema morale in MacIntyre*. Bari: Levante Editori.

GARCÍA MADARIAGA, Manuel

2009 *La educación en Alasdair MacIntyre: contextos y proyectos*. Pamplona: Universidad de Navarra.

HIRST, Paul

2011 «Educational Theory». En HIRST, Paul (comp.). *Educational Theory and its foundation Disciplines*. Londres: Routledge, pp. 19-32.

MACINTYRE, Alasdair

1980 «How Moral Education Came to Find its Place in The Schools». *Ethics and Moral Education*. Research Triangle Park, N. C: National Humanities Center, p. 13.

1987 *Tras la virtud*. Traducción de Amelia Valcárcel. Barcelona: Crítica.

1994 *Justicia y racionalidad*. Traducción de Alejo J. Sison. Barcelona: EIUNSA.

1998 «Aquina's Critique of Education: Against His own Age, Against Ours». En RORTY, A. O. (ed.). *Philosophers on Education: New Historical Perspectives*. London and New York: Routledge, pp. 95-108.

PETERS, Richard

1977 *Filosofía de la educación*. México D. F: Fondo de Cultura Económica.

RAWLS, John

1985 *Teoría de la justicia*. México D. F: Fondo de Cultura Económica.

1995 *Liberalismo político*. México D. F: Fondo de Cultura Económica.

2002 *La justicia como equidad: una reformulación*. Barcelona: Paidós.

STENHOUSE, Lawrence

1987 *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.