

Alasdair MacIntyre

SOBRE LA EDUCACIÓN

Carlos Granados (ed.)

didaskalospedagogía

15



ALASDAIR MACINTYRE

SOBRE LA EDUCACIÓN

Editor

CARLOS GRANADOS



Imagen de cubierta: Sarcophagus. Marble. Central panel. Relief depicts a seated male teacher holding a scroll and reading to a student

Primera edición: noviembre 2025

Traducción y edición: Carlos Granados

© Alasdair MacIntyre

Impreso en España. Printed in Spain
Depósito legal: M-24666-2025
ISBN: 978-84-19431-64-6

Impresión y encuadernación:
Editorial Didaskalos
Valdesquí 16, Madrid 28023
www.editorialdidaskalos.org

Queda prohibida, salvo excepción, prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de la propiedad intelectual.

La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y ss. del Código Penal)

Índice

	<i>Págs.</i>
PRESENTACIÓN	7
(<i>Carlos Granados</i>)	
1. Pequeñas comunidades	9
2. Educación	12
3. Filosofía	16
4. Teología	19
ORIGEN DE LOS TEXTOS PUBLICADOS	21
1. ALASDAIR MACINTYRE SOBRE EDUCACIÓN: DIÁLOGO CON JOSEPH DUNNE	23
2. LA IDEA DE UN PÚBLICO EDUCADO	59
3. LA CRÍTICA DE SANTO TOMÁS DE AQUINO A LA EDUCACIÓN. ¿CONTRA SU PROPIA ÉPOCA? ¿CONTRA LA NUESTRA.	91
4. LA IDEA MISMA DE UNIVERSIDAD: ARISTÓTELES, NEWMAN Y NOSOTROS	121
5. EL FIN DE LA EDUCACIÓN: LA FRAGMENTACIÓN DE LA UNIVER- SIDAD AMERICANA	149

Presentación

¿Qué encontrará quien se adentre en estos textos de Alasdair MacIntyre sobre educación? Ante todo, una crítica acerada que le va a remover, sin componendas, llamando a las cosas por su nombre. Pero luego, también, una esperanza. No será una seguridad inmediata, porque para MacIntyre los profesores y los educadores que se toman en serio su tarea son como un “escuadrón suicida”, lanzados a una “misión imposible”. Se tratará más bien de una esperanza honda, radicada en la tradición, en las virtudes, en el deseo de una vida buena, en el afán de conocer y pensar.

¿Quién fue Alasdair MacIntyre? Un filósofo fallecido el 21 de mayo de 2025 a los 96 años (1928-2025); uno de los grandes nombres de la filosofía de estos últimos decenios; un converso; un hombre cuya producción literaria ha hecho época en el campo de la ética, de la filosofía política y también de la educación.

Al presentar esta colección de artículos de MacIntyre sobre educación, experimento, ciertamente, una limitación: no soy “filósofo de profesión”. Pero pienso que quizás corresponde al pensamiento del autor que no sea un “especialista” en filosofía quien presente sus textos, sino simplemente un educador y un lector atento de su obra. Una de las críticas que MacIntyre dirige a los colegios y universidades es su afán por la “especialización” que produce finalmente mentes estrechas, cuya conversación es monotemática y, frecuentemente, aburrida.

Introduzco, por tanto, un esbozo de algunas líneas de la vida y el pensamiento de MacIntyre. Al entrelazar su narrativa con sus ideas intento hacer justicia a otro de los intereses del autor, que ha sido recuperar el “sentido narrativo” de la vida. Como él mismo enseñó, la narración de la vida de los filósofos es parte de su filosofía y quizás la vida de MacIntyre es una expresión muy palpable de sus ideas¹. Para él, las vidas humanas que alcanzan cierta realización son como “búsquedas narrativas”, viajes dignos de ser contados, cuyo sentido se descubre a lo largo del relato.

Resumo mi presentación en cuatro conceptos que voy a tratar de explicar sumariamente: “pequeñas comunidades”, “educación”, “filosofía” y “teología”.

¹ “En último análisis, MacIntyre es probablemente menos admirable por la originalidad de su pensamiento como autor... que por su biografía intelectual”: É. Perreau-Saussine, *Alasdair MacIntyre. An Intellectual Biography* (University of Notre Dame, Notre Dame, Ind 2005) 159.

1. Pequeñas comunidades

Acabados sus estudios de filosofía en la Universidad de Manchester, Alasdair MacIntyre se vio envuelto en las luchas políticas de los años 50 y 60 del siglo pasado en Inglaterra y flirteó con el marxismo. Él mismo, sin embargo, explica que lo importante para él no eran las “teorías marxistas”, sino la “crítica local”, la comunidad y la tradición concretas. Pero mejor escuchémosle a él mismo:

“Tuve la suerte de vivir en el este de Londres y de confrontarme con el partido comunista local y con su crítica al partido laboral. Esa crítica era convincente en términos concretos, no en términos de las teorías más amplias. Como resultado, me convencí de la verdad de algunas teorías más amplias, porque esas teorías parecían explicar y justificar la crítica local. Pero comencé desde la crítica local y terminé con la crítica local”².

Este párrafo nos dice algo importante sobre MacIntyre. Para él son decisivas desde el principio las “pequeñas comunidades”. Es un crítico feroz, entonces y más tarde, del “globalismo”, de los “macroestados”, de la uniformización totalitaria del pensamiento. De hecho, años más tarde, en su obra *Tras la virtud* (1981) reclamará la llegada de un nuevo san Benito y la reconstrucción de “formas locales de comunidad en las que la civilización y la vida moral e intelectual puedan sostenerse a través de las edades oscuras que caen ya sobre nosotros”³.

² A. MacIntyre, *Marxism: An Interpretation* (SCM, London 1953) 121-122.

³ A. MacIntyre, *Tras la virtud* (Barcelona 1987) 322.

Podemos ver aquí una línea de continuidad, algo que a MacIntyre siempre le ha interesado: la *comunidad de medida humana* y la *tradición propia* frente a las formas bárbaras e inhumanas de globalización. “Pedirle a alguien que muera por el Estado, sería como pedirle a alguien que muera por una compañía de teléfonos”, llega a decir⁴.

Esto no significa, naturalmente, caer en el individualismo. Entre la disolución del sujeto en la sociedad y su exaltación al margen de la sociedad, MacIntyre apuesta por una visión más compleja y realista del hombre y su vida en comunidad. En realidad, el proyecto de MacIntyre se entrelaza bien con la idea de las “minorías creativas”, que el papa Benedicto XVI expresó ante el avance de la secularización contemporánea⁵. Para MacIntyre, la respuesta a la crisis que padecemos (“las edades oscuras que ya caen sobre nosotros”⁶) no es ni la reclusión en un gueto ni la disolución en la masa, sino la práctica de esa virtud específica que consiste en poseer *sentido de la tradición*. Se trata de una virtud que permite redescubrir en la memoria de la tradición semillas de novedad; que capacita a la sociedad para desplegar creativamente potencialidades nuevas en fidelidad a la herencia recibida.

El “Estado-nación”, tal y como lo conocemos hoy en día, no puede ofrecer una forma de asociación orientada hacia el bien común. Facilita bienes públicos, necesarios e importantes,

⁴ A. MacIntyre, “Poetry as Political Philosophy”, en V. Bell – L. Lerner, *On Modern Poetry* (Vanderbilt, Nahsville 1988) 149.

⁵ Sobre este asunto, ver L. Granados – I. de Ribera, *Minorías creativas. El fermento del cristianismo* (Monte Carmelo, Burgos 2012).

⁶ Ver nota 3.

pero estos no deben confundirse con el “bien común”⁷. El Estado-nación actual es un “proveedor de servicios”, incapaz de ofrecer esa “identificación comunitaria” que posibilita relaciones de reciprocidad en orden a un bien común. La crítica de MacIntyre se torna dura y tiene mucho que ver con lo que le oiremos en esta serie de artículos sobre la ausencia de un “público educado” en nuestra sociedad⁸.

¿Hay solución? ¿Hay algún espacio social que permita precisamente a las personas florecer en la búsqueda de un bien común? ¿Hay algún ambiente adecuado para la educación, visto que el Estado-nación no lo es? MacIntyre piensa que hemos de generar estos espacios y que aquí está el gran reto que nos aguarda. Él habla de la necesidad de construir comunidades en cuyo seno haya espacio para que florezcan las personas. Esas “comunidades” surgirán en escuelas, vecindarios, congregaciones religiosas, clubes de discusión, etc⁹. Generar espacios comunitarios como estos, “minorías creativas”, es uno de los retos educativos más importantes que tenemos en esta época. Sin ellos, y en ausencia —repito— de un “público educado”, los alumnos pasarán del colegio al mercado laboral y la supuesta “educación liberal” que hayan recibido en el colegio se verá impedida e

⁷ Ver A. MacIntyre, *Animales racionales y dependientes. Por qué los seres humanos necesitamos virtudes* (Paidós, Barcelona – Buenos Aires – México 2018) 153-171.

⁸ Un “público educado” dentro de una sociedad sería un público amplio y representativo, con criterios compartidos de argumentación e indagación, y con una cierta concepción común de las cuestiones centrales de la vida y de los bienes compartidos. Esto es lo que —a juicio de MacIntyre— no existe en nuestra sociedad actual.

⁹ A. MacIntyre, *Animales racionales y dependientes*, o.c., 160s.

imposibilitada por la “cinta transportadora” de la sociedad acelerada. Para no vernos arrastrados hacen falta precisamente ambientes nuevos, espacios generativos donde se puedan sembrar semillas de conversación, pensamiento y educación.

2. Educación

Así nos introducimos en el tema de la educación. MacIntyre fue profesor durante varios decenios, casi veinte años en Inglaterra y cuarenta años en Estados Unidos. Toda una vida enseñando. Tras sus estudios en Manchester (1951), fue profesor de filosofía de la religión; luego dio clases de filosofía en la Universidad de Leeds y pasó por varias universidades para terminar como profesor de sociología en Essex (1966-1970). Fue decano de esta universidad. Eran los años duros de las revueltas estudiantiles y MacIntyre tuvo que enfrentarse a fuertes protestas. En parte debido a estas tensiones, se trasladó a Estados Unidos. Fue profesor allí de nuevo en varias universidades hasta llegar a la de Notre Dame (desde 1988) de la que sería luego emérito. Toda una vida enseñando.

Pero, ¿qué es para MacIntyre educar? Él ha sostenido, polémicamente, que la educación *no es una práctica*¹⁰. ¿Por qué? Su argumento dice así: *La enseñanza en sí misma es un conjunto de destrezas y hábitos puestos al servicio de una variedad de prácticas*.

¹⁰ J. Dunne y P. Hogan editaron un libro para justificar su polémica contra MacIntyre precisamente por su afirmación de que la educación no es una práctica, ver *Education and Practice. Upholding the Integrity of Teaching and Learning* (Blackwell Publishing, Malden, MA – Oxford – Victoria 2004).

El profesor, por tanto, debería considerarse a sí mismo un matemático, un lector de poesía, un historiador o lo que sea, dedicado a transmitir el oficio y el conocimiento a los aprendices. Estamos aquí ante un concepto original de educación. Resulta que lo decisivo en la enseñanza no es la *pretensión* de transmitir conocimientos al alumno. Esa pretensión podría devenir fácilmente en manipulación; o, como mínimo, producirá una fuerte desafección en el alumno que se experimentará como objeto de una férrea acción del maestro. MacIntyre ve, más bien, la educación como un efecto indirecto o secundario¹¹. El profesor introduce al alumno en una práctica, le hace partícipe precisamente de la pasión que él mismo tiene por las matemáticas, la música o la biología. El niño se inserta en esa práctica con la guía del profesor que, naturalmente, exige, corrige, anima... Y así el niño, ocasionalmente, podrá aprender.

Para MacIntyre, entonces, el colegio no es solo un “lugar de entrenamiento”, sino, sobre todo, a su pequeña escala, un lugar de verdadero logro cultural dentro del cual florecen verdaderas y auténticas prácticas. El profesor de matemáticas no se sitúa como un espectador para ver cómo los estudiantes asimilan ciertos conceptos, sino que les introduce, como protagonista, en su misma práctica de las matemáticas. Esto puede resultar un poco utópico al lector. Pero, ¿acaso no necesita la escuela un grado de “utopía” para responder a su misión auténtica?

MacIntyre ha luchado durante años contra el pensamiento “instrumental” aplicado a la educación. Ver la enseñanza como

¹¹ La expresión “efecto secundario” es propiamente de R. Spaemann, “Sobre el ánimo para la educación”, en *Límites. Acerca de la dimensión ética del actuar* (EIUNSA, Pamplona 2003) 467, pero responde a la misma idea.

una simple capacitación laboral es, aparentemente, una visión realista y pragmática. En realidad, es impedir la verdadera esencia de la educación, es producir una multiplicación de “medios” que, finalmente, impide ver los “fines”. En este párrafo que cito a continuación, MacIntyre lo describe eficazmente:

“Lo que más me llama la atención sobre nuestra sociedad es el dominio del concepto de ‘promocionar’. Uno promociona de un estadio al siguiente en una interminable cinta transportadora. Se promociona de la escuela primaria para pasar a la secundaria, para ir al bachillerato, para ir a la universidad, para tener un grado, para tener un trabajo, para crecer en la propia profesión, para jubilarse. Y los que han quedado fuera son gente que no ha encontrado un fin de verdad; son mayoritariamente gente que no ha promocionado, que ha sido despedida, que ha quedado fuera de la cinta transportadora. El año pasado, un estudiante al que conocía bien se rompió como resultado de tomar en serio esta cuestión. ‘¿Para qué estoy estudiando?’. La cadena de razones no tenía fin”¹².

¿Para qué estoy estudiando? La respuesta a esta pregunta no la ofrecen solo los deseos del niño. A él *no le apetece nada* estudiar. Por eso, enseñar tiene que ver con la “transformación de sus deseos”. No podemos tratar las pulsiones de los estudiantes como si fueran algo ya dado que tenemos simplemente que comprender y cumplir. El profesor que pregunta: *¿qué queréis hacer en esta hora de clase?, ¿qué queréis aprender?*, recibirá sin

¹² “Against Utilitarianism”, en T.H.B. Hollins, *Aims in Education* (Manchester University Press, Manchester 1964) 1.

duda las respuestas más insospechadas e inauditas. El problema es que si se limita a cumplir estas expectativas estará abdicando de la educación. Precisamente lo que menos les apetece hacer a los alumnos en ciertos momentos es lo que más les conviene.

La “educación del deseo” no acontece solo ni principalmente en la “hora de clase” (sin restar, naturalmente su valor a la clase). La formación moral no sucede exclusiva ni fundamentalmente dentro de la “clase de moral”, igual que la educación en virtudes no ocurre en una “clase de virtudes” (lo mismo valdría para la religión). Es menester que todas las materias tengan un “calado moral”, que la estructura misma de la enseñanza, cada cosa que aprenden los alumnos, esté integrada y como bebida de una visión de la vida buena, de la vida plena. Son claves el ambiente escolar y la comunidad educativa. De hecho, MacIntyre sostiene que más que la clase, es importante lo que ocurre “entre clase y clase”, cómo el alumno es impulsado a tomar iniciativa, investigar, conversar con el profesor, educarse.

Last but not least, para MacIntyre la educación no es una cuestión de teorías, sino de historias. A él mismo le gustaba recordar que, de niño, se educó entre poemas y leyendas gaélicas; y que después, en la universidad, se tuvo que enfrentar a una cultura del rendimiento escolar, “una cultura de teorías más que de historias”¹³. Si somos seres narrativos, como MacIntyre afirma con razón, debemos ser conscientes de que aprendemos también narrativamente. La educación debe forjarse en torno a relatos

¹³ Ver “Nietzsche or Aristotle? Alasdair MacIntyre”, en G. Borradori (ed.), *The American Philosopher. Conversations with Quine, Davidson, Putnam, Nozick, Danto, Rorty, Cavell, MacIntyre, and Kuhn* (University of Chicago Press, Chicago – London 1991) 139-140.

que construyan la vida del niño¹⁴. La familia es la cuna del relato, el primer lugar donde se cuentan historias. Los artículos que siguen mostrarán la importancia que nuestro autor da por eso, precisamente, a la institución familiar.

3. Filosofía

Paso a dar brevemente dos pinceladas sobre el pensamiento filosófico de MacIntyre. Lo haré partiendo de una experiencia que cuenta él mismo.

En 1950, mientras era profesor en Manchester, MacIntyre tuvo una vivencia importante en su carrera como filósofo¹⁵. Resulta que los salarios de los profesores eran bajos y eso le obligó a dar clases de filosofía a adultos, trabajadores, profesores de escuela, secretarías de la universidad... MacIntyre hizo el siguiente descubrimiento. Cuando explicaba a Platón o a Stuart Mill o a Kant, los alumnos apreciaban las interesantes teorías de estos autores y su ingenio. Pero cuando explicaba a Aristóteles sucedía otra cosa. Los alumnos recibían una luz práctica que iluminaba su actividad, que les ayudaba a plantearse preguntas sobre

¹⁴ Sobre este asunto se ha escrito mucho, puede consultarse K. Ewan, *Teaching as Story Telling. An alternative approach to teaching and currículum in the Elementary school* (The University of Chicago Press; Chicago 1986); H. McEwan – K. Egan (ed.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (Amorrortu, Buenos Aires – Madrid 2012); K.E. Bohlin, *Educando el carácter a través de la literatura. Despertando la imaginación moral en las aulas de secundaria* (Didaskalos, Madrid 2020); C. Granados, “Narratividad y educación en virtudes”, *Teología y Catequesis* 155 (2023) 51-70.

¹⁵ Lo relata en “On Not Knowing Where you Are Going”, *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association* 84/2 (2010) 61-74.

su práctica de vida: “¿qué fines estoy persiguiendo en mi vida familiar, en mi trabajo, como miembro de esta comunidad?”. Aristóteles les daba los recursos para preguntarse: “¿Para qué todo esto? ¿Cuál es mi fin como ser humano?”. Comenta irónico el propio MacIntyre:

“Fue precisamente por estos muy poco aristotélicos trabajadores, justo el tipo de gente que Aristóteles considera incapacitada para el pensamiento filosófico, como aprendí que si tienes la suficiente experiencia práctica del tipo adecuado —el tipo de experiencia práctica que los estudiantes no reciben en la formación estándar de los colegios y las academias— estás abierto a los argumentos de Aristóteles en el nivel de y en el marco de las prácticas”¹⁶.

Lo que la filosofía fue para MacIntyre no puede concebirse como un “oficio” o una “dedicación profesional” en el sentido habitual de la palabra, aunque lógicamente también lo fue. Para él la filosofía fue, sobre todo, una forma de vida. Y Aristóteles le enseñó, precisamente, a hacer filosofía en el marco de una vida, no refugiándose en un mundo de ideas.

MacIntyre se describió a sí mismo como un “aristotélico revolucionario”, al margen de la ortodoxia habitual. Diríamos que poco a poco su interpretación de Aristóteles se fue haciendo más y más en la línea de un pensador del siglo XIII, santo Tomás de Aquino. De ahí el lema que se le atribuye: “¡Avanzando hacia el siglo XIII!».

Una de sus líneas clave de investigación tiene que ver con el redescubrimiento de la virtud como clave de la vida moral y

¹⁶ Ibíd., 64.

de la realización de una vida buena. Para MacIntyre la virtud —en línea con la ortodoxia aristotélica— no consiste solo en “hacer algo bien”, sino en “hacerse uno mismo bueno obrando el bien”. En su libro *Tras la virtud*, él identifica tres fases necesarias para comprender adecuadamente el concepto de virtud: lo que él llama “práctica”, la importancia del “orden narrativo de la vida humana” y lo que constituye una “tradición”¹⁷. Pero no voy a desarrollar aquí estos conceptos que el lector podrá fácilmente recabar y que parcialmente se explican en los propios artículos en la medida en que son necesarios.

Quiero únicamente aclarar el concepto de “tradición”, que he mencionado antes y que es particularmente importante para comprender a MacIntyre y particularmente equívoco. En la propuesta ética de MacIntyre, la “tradición” ocupa un puesto central. Pero sería un error de bulto considerar a nuestro autor un recalcitrante tradicionalista. Nada más lejos de la realidad. Para él, una tradición intelectual es una tradición de discurso, es decir, una aproximación al conocimiento por medio de un conjunto de textos, con intérpretes que se ubican en una perspectiva histórica¹⁸. El concepto de tradición abarca también una vida, un enriquecimiento en el tiempo, correcciones y aportaciones. Frente a la idea de “lo tradicional” como aquello que sigue practicándose por inercia cuando ha desaparecido su justificación, MacIntyre piensa que una tradición lo es en la medida en que busca una explicación racional tanto de la cosmovisión, como de los preceptos morales e instituciones sociales que engendra.

¹⁷ Ver *Tras la virtud*, o.c., 233s.

¹⁸ Ver J. Larrú, “MacIntyre y Newman. La centralidad de la tradición en el catolicismo”, *Alfa y Omega*, 5 de julio 2025.

Solo dentro de una tradición así se puede comprender el florecimiento de las virtudes, que no atañen al perfeccionamiento de un sujeto aislado sino a los modos de su vida en comunidad.

4. Teología

Sin afán de ofrecer una panorámica completa, sí me parece imprescindible terminar este esbozo con dos palabras sobre la importancia de la teología en el pensamiento de MacIntyre. Hay que decir que nuestro autor abandonó la religión cristiana y se mantuvo en un cierto escepticismo durante más de veinticinco años, hasta su conversión a principios de los años ochenta, cuando rondaba los cincuenta. Su conversión tuvo que ver con el estudio de santo Tomás de Aquino o, más bien, con la necesidad de explicar a sus alumnos las posiciones de santo Tomás de Aquino. En esta colección de artículos que presento, podremos tener una visión más cabal del “tomismo” de MacIntyre. Es un “tomismo” original (como casi todo lo que toca a nuestro autor) que le ayuda a releer a Aristóteles con ojos nuevos y a completar y corregir muchas de las intuiciones del genial pensador griego.

Dos párrafos sobre dos aspectos decisivos: la centralidad de la teología en su propuesta educativa y la cuestión de Dios.

MacIntyre piensa que la “teología” es *la disciplina integradora y unificadora* que cualquier universidad necesita, ya sea secular, protestante o católica, para presentarse cabalmente unificada. Es este un pensamiento aparentemente perturbador que aquí no voy a explicar a fondo y para el que remito al artículo sobre el tema. MacIntyre toma como gran adalid de esta idea

a J. H. Newman. La “teología”, dice, como ciencia de Dios en general, es el lugar donde se plantean las preguntas radicales y, por tanto, donde se pueden relacionar adecuadamente todas las demás disciplinas, donde encuentran una piedra angular.

En segundo lugar, y más allá de estas preocupaciones, *¿qué decir de la cuestión existencial de Dios? ¿Fue para MacIntyre solo un problema teórico o una presencia viva?* Es una pregunta quizás comprometida y extraña si nos limitáramos a analizar la obra de un filósofo. Pero el autor afrontó esta cuestión en una entrevista de Liam Kavanagh en 2012, y con ella querría concluir. Kavanagh le preguntó si había algún lugar para la oración en la vida del filósofo, a lo que MacIntyre respondió así:

“Un filósofo teísta no puede sino hablar de Dios. Pero Dios es omnipresente. No hay forma de hablar de Dios que Dios no escuche. De modo que este filósofo se encuentra a la vez, no solo hablando sobre Dios, sino también hablando con Dios y, por consiguiente, ya no con los acentos de un debate filosófico, sino con el temor y el temblor y la súplica. Si uno piensa que puede hablar sobre Dios sin ser convocado a hablar a y con Él, debe haber malinterpretado qué y quién es Dios”.

Origen de los textos publicados

1. “Alasdair MacIntyre on Education. In Dialogue with Joseph Dunne”: *Journal of Philosophy of Education* 36/1 (2002) 1-19. Agradecemos al *Journal of Philosophy of Education* la cesión gratuita de los derechos para traducir y publicar en español este texto.
2. “The Idea of an Educated Public”, *Education and Values*. The Richard Peters Lectures (ed. G. Haydon) (Institute of Education, London 1987) 15-36.
3. “Aquinas’s Critique of Education: Against His Own Age, Against Ours”, *Philosophers on Education: Historical Perspectives* (ed. A. Oksenberg Rorty) (London – New York 1998) 95-108.
4. “The Very Idea of a University: Aristotle, Newman and Us”, *New Blackfriars* 91 (2010) 4-19.
5. “The End of Education. The Fragmentation of the American University”, *Commonweal* 133 / 18 (2006) 10-14. Agradecemos a *Commonweal* la cesión gratuita de los derechos para traducir y publicar en español este texto.

¿Qué encontrará quien se adentre en estos textos de Adaslaire MacIntyre sobre educación? Ante todo, una crítica acerada que le va a remover, sin componendas, llamando a las cosas por su nombre. Pero luego, también, una esperanza. No será una seguridad inmediata, porque para MacIntyre los profesores y los educadores que se toman en serio su tarea son como un “escuadrón suicida”, lanzados a una “misión imposible”. Se tratará más bien de una esperanza honda, radicada en la tradición, en las virtudes, en el deseo de una vida buena, en el afán de conocer y pensar.

Una prueba para un colegio o instituto o universidad es pre-guntar qué libro están leyendo sus antiguos alumnos cinco, diez y veinte años después de haberse graduado. Desde este punto de vista, a las instituciones educativas de la modernidad avanzada no les va bien. En líneas generales solamente permanece en sus graduados lo que alimenta su vida laboral profesionalizada y especializada. El resto de la educación se ha convertido en algo para dejar atrás de manera que tenemos individuos y grupos muy bien educados que, sin embargo, carecen de la base co-mún de un público educado; individuos cuyo conocimiento del mundo es aportado por citas de información de los medios de comunicación. Hay por supuesto excepciones, islas de esperanza, colegios que no han sucumbido, lugares de trabajo que no han sucumbido, periodistas que no han sucumbido. Pero ¡qué escasos son!” (ALASDAYR MACINTYRE).



C O L E C C I Ó N
didaskalospedagogía