

El razonamiento práctico y la educación*

Notas sobre un libro de Alasdair MacIntyre

CONSTANTINO CARVALLO REY

Cuando se lee a los filósofos desde la perspectiva de la educación, cuando buscamos en ellos ayudas para la comprensión de esa tarea que Freud calificara como imposible, nos damos siempre con la misma actitud. Tal parece que los hombres y mujeres arribasen a este mundo ya formados, propietarios de un criterio moral y que el sujeto trascendental y la conciencia formaran parte del agente moral desde la cuna. No ha sido siempre así, la obra de Platón y Aristóteles, sobre todo su magnífica *Ética*, son muestras de un pensamiento ético que reflexiona a un mismo tiempo sobre el bien, sobre los fines de la vida humana, y sobre el mejor modo de educar para estar en situación de adquirirlo. La unidad de ética y *paideia*, surgiendo ambas del fondo común de la vida social en un pequeño estado griego, permitía que quien reflexionara sobre el mejor modo de vida se viera conducido a reflexionar también sobre la educación que lo hiciera posible y tuviera que acompañar sus fundamentos morales con una psicología que explicara cuáles son los soportes del alma humana —emociones, motivos, razones, deseos— sobre los que se construye la posibilidad misma de la vida moral. Y luego no pudiera evitar una propuesta sobre la educación de esa psiquis para alcanzar las metas que la filosofía ética había vislumbrado.

Hoy filosofía, psicología y educación son modos de reflexión que comparten muy poco entre sí. Al pensador ético, llámese Habermas, Rawls, Walzer o cualquier otro nombre que tenga resonancia, la infancia y su desarrollo parecen parecerles una etapa que se sitúa fuera de lo filosófico porque no ha surgido aún la razón autónoma que guía

* Poco antes de su muerte, el notable pedagogo me confió una carpeta que contenía algunos ensayos efectuados durante su maestría en Filosofía. Pensaba ampliarlos para conformar un libro que sucediese a *Diario educar* (2005) [Nota del director].

al juicio moral. Es un espacio privado de la psicología experimental y del educador, es su coto de caza. El de la ética en cambio nace con el sujeto ya formado, el que puede participar de la acción comunicativa o el que es capaz de ponerse tras el velo de la ignorancia. ¿Cómo, sin embargo, llega el sujeto a devenir ese agente capaz de esa comunicación o de esa valoración de la justicia? ¿Lo sabrá la psicología? Tampoco, porque tiene una ceguera que nace de su punto de partida. Investiga las estructuras, pero no toma partido sobre los fines. La psicología no hace filosofía. No propone una definición de bien o de justicia de modo que le resulta difícil conocer unas estructuras vacías, desprovistas de significado. Por ello, como es el caso de Piaget, privilegia el estudio del juicio moral como manifestación de la lógica y el razonamiento, como muestra de la inteligencia, no de la moralidad. En el caso de Lawrence Kohlberg, toma prestadas reflexiones de Rawls que no justifica y, partiendo también del juicio, pretende a la manera de la ciencia natural encontrar las etapas de un desarrollo que no parece responder sino un ciclo a la vez objetivo y universal.

La pedagogía, de otro lado, al separarse de la filosofía ha perdido sus fines y se ha concentrado en lo que le ha quedado: la institución escolar, el currículum, la didáctica, los modos del aprendizaje. Una discusión pedagógica actual, a propósito de la Ley Marco que ha dictaminado el Congreso, se ocupaba intensamente de si los aprendizajes se debieran dar por competencia o por resolución de problemas. El énfasis está en el método, el medio, no en la finalidad que pertenece al dominio de la cada vez más plural filosofía.

Por eso es grato, para un educador, encontrarse con un filósofo que integra parcelas que nunca debieron separarse. Un pensador que, además de buscar el *qué*, se ocupa de pensar el *cómo* y, sobre todo, este *cómo* visto a lo largo del desarrollo que conduce al niño hasta convertirse en agente moral con todos los requerimientos que le exige el filósofo moral. Tal es el caso de Alasdair MacIntyre y, en particular, de su libro *Animales racionales y dependientes. Por qué los seres humanos necesitamos las virtudes* (2001). En efecto, un comentario al inicio del capítulo octavo señala lo mismo que hemos venido diciendo:

En gran parte de la filosofía moral el punto de partida supone ya la existencia de racionales prácticos, independientes y maduros cuyas relaciones sociales son del mundo adulto. Si se llega a hablar de ella, la infancia es un tema al que se presta poca atención y de manera circunstancial. (MacIntyre, 2001, p. 99)

Una nota en la misma página concede a Rousseau, gracias a su *Emilio*, el pertenecer al grupo de excepción: los filósofos que incorporaron a su reflexión la existencia de la infancia y el desarrollo humano a través del tiempo.

Frente a *Tras la virtud*, el nuevo libro de MacIntyre asume de manera más clara aspectos que quedaban confusos o apenas esbozados de su crítica a la modernidad. En

lo que sigue, intento exponer algunas ideas que pueden constituir la pedagogía implícita que MacIntyre asume y el modo como esas propuestas parecen auténticamente radicales y, por ello, urgentes para la educación moral que, especialmente entre nosotros, requerimos.

1. EL RAZONADOR PRÁCTICO INDEPENDIENTE

En su libro *Tras la virtud*, MacIntyre ponía el énfasis en la crítica a algunos aspectos de la Ilustración en su efecto sobre la historia de la moralidad. Uno de estos aspectos, seguido a lo largo de la huella que va de Hume hacia Nietzsche, era el triunfo de la individualidad, la aparición del yo como fundamento del juicio moral. Dejaba la impresión MacIntyre —ya que su lenguaje no es del todo preciso— de que el verdadero suelo de la ética no debiera ser el yo, sino la articulación de ese yo con su mundo, con el contexto de relaciones significativas al interior de una comunidad pequeña. Por ello, la conducta moral que parecía defender ponía a la historia de esa comunidad convertida en norma como el auténtico fundamento para la moral. Volvía así a ser costumbre, usos, acuerdos heredados y transmitidos hasta formar una tradición.

La palabra *tradición*, que tanta importancia tenía para MacIntyre cuando escribió *Tras la virtud*, no aparece casi mencionada a lo largo de las doscientas páginas de su nuevo libro. Tenemos, en cambio, un concepto reiterado que trae, precisamente, un eco de la Ilustración: el razonador práctico independiente. MacIntyre sostiene que este es el fin —y el inicio— de toda conducta moral. Se trata, como escribía Kant, de pensar con la propia cabeza, con lo que el peso de la autoridad y la tradición parecen ceder el paso a la “independencia” del razonador práctico. ¿Es así?

Uno de los problemas que la reflexión de MacIntyre presenta en *Tras la virtud* es la poca definición que tiene el concepto de racionalidad. No menos confusa se presenta en *Animales racionales y dependientes...* De un lado, la racionalidad está ligada a la capacidad del agente para evaluar sus juicios mediante actitudes proposicionales. La racionalidad estaría en la posibilidad que el lenguaje otorga a los seres humanos de juzgar el propio juicio, lo que, según Tomás de Aquino, corresponde a la razón (MacIntyre, 2001, p. 72). Sin embargo, esta concepción silogística de la racionalidad entra en conflicto con un importante acercamiento de MacIntyre a lo que yo llamaría *inconciencia* o *prerracionalidad*, pero al cual el autor quiere continuar otorgándole el estatuto de la razón:

La materia inicial para la reflexión, el punto de partida para la transición hacia esa racionalidad que es posible por el dominio de algunas de las complejidades del uso del lenguaje está en las razones para actuar que son anteriores a toda reflexión, y esas son razones que el ser humano comparte con los delfines y los chimpancés. (MacIntyre, 2001, p. 74)

Existen, pues, razones prelingüísticas para actuar que compartimos con otras especies del reino animal. La búsqueda de estas precondiciones para la racionalidad típicamente humana es lo que lleva a MacIntyre a estudiar el comportamiento animal y extraer de allí la base común de nuestra racionalidad. MacIntyre parece confundir o dar un significado común a conceptos como motivos, creencias, razones e, incluso, deseos⁴. Al igualar estos términos, puede afirmar que el delfín y casi cualquier otro animal puede tener razón práctica, pues identifica un bien que es causa de su acción:

Los bienes concretos que se logran en las diferentes actividades (la actividad de la caza, de la alimentación, del juego, de las relaciones sexuales) se identifican como bienes porque son objetos de una actividad intencional y, por lo tanto, objetos de deseo cuya satisfacción es el término de la actividad, y también porque contribuyen al bienestar... Ya he sostenido que un delfín tiene una razón para actuar de cierta manera cuando actuar así le permite conseguir un bien concreto; asimismo, cuando el delfín actúa de cierta manera porque se da cuenta de que actuando de ese modo obtendrá ese bien concreto, se puede decir que actúa por una razón. (MacIntyre, 2001, p. 82)

En realidad, MacIntyre quiere llamar *razón* a lo que es solo la causa o el motivo que impulsa a la acción, porque estos motivos son, de algún modo, compartidos entre todas las especies animales, incluido el ser humano, y presentan para MacIntyre características que desea destacar en la construcción de su fundamento de la moralidad. Donde se situaba antes la tradición ahora aparece una forma mucho mayor de herencia y base extraindividual. Es una tradición que no proviene de la cultura, sino de la propia condición que trae aparejada nuestra animalidad. Volveré más adelante a desarrollar este punto. Baste por ahora con esta importante consideración: la primera racionalidad de razonador práctico independiente le viene dada por su estructura como animal. Hay una razón primera, anterior al razonamiento proposicional, anterior al lenguaje mismo, que nos otorga motivos y razones, bienes y fines, que nace del cuerpo y de las condiciones biológicas que necesitamos para madurar como seres adultos. Nuestra vulnerabilidad física y nuestra consiguiente necesidad de cuidado y protección son las precondiciones de toda racionalidad práctica. Constituyen, aunque no lo exprese así, el *a priori* del razonamiento moral.

Sobre esta racionalidad primera aparece, en la especie humana, una racionalidad segunda gracias al lenguaje. ¿Qué es lo nuevo que trae esta racionalidad si ya teníamos dada una racionalidad animal que nos proveía de buenas razones para actuar? Lo que el lenguaje trae es la capacidad de distanciarnos de esa motivación primera y, al hacerlo, podemos, como exigía Tomás de Aquino, juzgar el juicio, evaluar la acción:

⁴ MacIntyre se apoya en la definición de Warren Quinn: “una razón para actuar de cierta manera no es más que algo bueno en sí mismo que (la acción) realiza o a la que sirve, o, en su defecto, algo malo en sí mismo que (la acción) evita” (Quinn, 1993, p. 234).

Tanto en el caso del niño como el del adulto, existe una brecha entre lo que tienen buenas razones para hacer y lo que podría satisfacer un deseo del momento o a otro componente de lo que Bernard Williams ha denominado el conjunto motivacional subjetivo del agente. (MacIntyre, 2001, p. 104)

Esta brecha entre una racionalidad y la otra es cerrada mediante el razonamiento práctico que mira unas razones, las primeras, desde un distanciamiento que el animal no humano es incapaz de hacer. Así se da el tránsito, mediante el razonamiento práctico, de lo que se tiene razones para actuar sobre aquello de lo que se tiene razones para saber qué es lo que conviene actuar.

Este es el paso de desear A y querer que el deseo de A sea satisfecho, simplemente porque uno así lo desea; a desear que A sea bueno y querer que el deseo de A sea satisfecho, solo en la medida en que es un deseo de lo que es bueno y es lo mejor para uno. (MacIntyre, 2001, p. 105)

La racionalidad práctica es así un reorientador de la razón primera, que es también el deseo.

Lo que el razonamiento práctico tiene y que falta a las razones compartidas con los animales es la conciencia de ese *lo que es mejor para uno* contra lo que puede compararse los deseos, los motivos para actuar, los impulsos y todo aquello que también posee el delfín o el chimpancé, y que MacIntyre quiere seguir llamando *razones*.

Las condiciones para ser un razonador práctico son tres: en primer lugar, está la capacidad señalada de poder distanciarse de los deseos ciegos, aquellos que se quieren y que aportan razones que no se vinculan a otra cosa que a la acción inmediata, pues no tienen un destino más allá de dicha acción. Se trata de adquirir la capacidad de evaluar la conveniencia del deseo, su pertinencia y su consecuencia con el bien que finalmente deseamos. De otro lado, lo que es un tema recurrente en MacIntyre, para ser un razonador práctico independiente necesitamos a los otros razonadores con los que cooperamos para obtener bienes comunes. La propia identidad y los bienes que convienen a un individuo se conocen propiamente gracias a la intervención de esos otros que confirman o niegan lo que quizá alucinadamente pensamos de nosotros. La tercera condición es la capacidad que la imaginación brinda de proyectarse hacia el futuro. Esta capacidad supone también el lenguaje y es una diferencia sustantiva con respecto a la razón animal⁵. Lo que el razonador práctico puede es imaginar varios futuros posibles y ver en ellos las distintas consecuencias de la acción inmediata que se elija.

5 MacIntyre cita una reflexión de Wittgenstein sobre la incapacidad animal de tener esperanzas y su conclusión de que un perro puede creer que su dueño está en la puerta, pero no que su dueño llegará pasado mañana.

Finalmente, el razonador debe ser independiente. No solo se ha separado de sus deseos, sino que también debe poder poner distancia entre su reflexión y los deseos de los demás. Lo que busca es la acción que realice mejor su idea del bien, aquella que se vincula con sus tareas, sus roles, su individualidad. Lo que requiere el razonador práctico es libertad.

2. LA VULNERABILIDAD

En el corazón de la ética de la virtud se encuentra la constatación de la vulnerabilidad humana. Puede afirmarse que el libro de MacIntyre está iluminado por la necesidad de mostrar un aspecto descuidado de la condición humana: la discapacidad, la vulnerabilidad, la dependencia. En este sentido, MacIntyre lamenta el olvido del cuerpo y del hecho de que el ser humano no solo tiene un cuerpo, sino que es un cuerpo (2001, p. 20). Una sorprendente cita de Tomás de Aquino lo afirma contundentemente: “Puesto que el alma es parte del cuerpo del ser humano, el alma no es la totalidad del ser humano y mi alma no es Yo” (citado en MacIntyre, 2001, p. 21).

En la esencia íntima de la reflexión del texto está la idea de la dependencia como la característica fundamental de la ética. Y no solo de la dependencia sino de su reconocimiento. El problema moral surge del desconocimiento de esta condición que nos liga y nos une a los demás. La vulnerabilidad proviene de la necesidad que tenemos de ser cuidados. Esta necesidad se relaciona con el modo como se desarrolla nuestra especie y lo que tarda en “florecer”. El largo periodo que llamamos *infancia* nos pone a merced de los otros que deben de proveernos de alimentos y cuidados sin los cuales nuestra vida no sería posible. Somos vulnerables porque dependemos de nuestros padres y de quienes, en nuestro trayecto a convertirnos en razonadores prácticos independientes, nos influyen y nos entregan aquellas atenciones que necesitamos para madurar.

Pero la dependencia tiene también un destino posterior que adquirimos al envejecer, cuando nuevamente requerimos los cuidados que los demás nos pueden dar. Además, y MacIntyre pone apropiada e inéditamente el énfasis en esto, vivimos rodeados por seres que nos muestran distintos modos de incapacidad. Los discapacitados, los pobres y todos los que no pueden bastarse por sí mismos nos muestran no solamente esa condición ajena sino una posibilidad en la que podemos devenir más allá de nuestra situación actual. Para MacIntyre el reconocimiento de esta fragilidad potencial de toda vida humana está en la base del razonamiento moral:

La filosofía moral moderna ha puesto un gran énfasis en la autonomía del individuo, en su capacidad para formular elecciones independientes, lo cual es comprensible y correcto. Sin embargo, mi idea es que las virtudes de la actuación racional independiente solo pueden ejercerse adecuadamente acompañadas de lo que denominaré las virtudes del reconocimiento de la dependencia y que, si esto no se comprende, tampoco podrán verse con claridad ciertos rasgos de la actuación racional. (2001, p. 23)

¿Por qué el reconocimiento de la vulnerabilidad afecta a la actuación racional? ¿De qué modo se relaciona el reconocimiento de la dependencia con la búsqueda del razonamiento práctico individual? Lo que MacIntyre está sosteniendo es que, para encontrar nuestro bien, ese bien contra el que cotejamos nuestros deseos para determinar su pertinencia en una acción proposicional que llamamos *razonamiento práctico*, necesitamos tener conciencia de lo que puede ocurrirnos, de todo aquello que puede constituir nuestra infelicidad y, por tanto, la pérdida irremediable de nuestro bien. No podemos razonar prácticamente si desconocemos algunas características sin las cuales no podemos obtener el bien. Tenemos que considerar la posibilidad de volvernos dependientes, de quedar discapacitados de algún modo, aunque solo fuera por razones de edad. Tenemos que recordar la época de nuestra vida en la que recibimos los cuidados para ser capaces de darlos a otro. Si negamos esta condición y no vemos nuestra dependencia con los demás, nuestras decisiones morales pueden conducirnos hacia el sufrimiento pues no contamos con un futuro posible en nuestra reflexión. Los daños y peligros a los que nos exponemos cuando decidimos actuar tienen que formar parte necesaria de la deliberación antes de actuar.

El saber dar y el saber recibir, la generosidad y la gratitud, son modos de haber encarnado el sincero reconocimiento de la dependencia. Sin ese reconocimiento, no son posibles las virtudes y sin ellas se hace arduo el camino hacia el florecimiento personal.

3. LA EDUCACIÓN MORAL

La educación cierra la brecha que separa al niño que se mueve por razones ajenas, o por deseos inmediatos, del adulto que razona práctica e independientemente, que se distancia de sus deseos y evalúa la acción, que lo hace en un diálogo con los otros y que gracias a ello anticipa los futuros posibles, de modo que se hace cargo de las consecuencias que sobrevienen a su acción libre. Sin educación no hay agente moral. Parte de la dependencia humana es que para convertirnos en razonadores prácticos independientes necesitamos la ayuda de los demás. Requerimos de ciertas condiciones que nos ofrecen los otros y sin las cuales no podríamos abandonar siquiera la etapa de dependencia emocional. ¿Cuáles son esas condiciones? ¿De qué manera se favorece mejor el tránsito hacia la autonomía de la conciencia y la solidaridad de la acción? Estas son las preguntas cuya respuesta uno busca en los filósofos y que MacIntyre quizá ni sistemática ni intencionalmente responde en este libro.

La primera condición estaba ya anunciada al final de *Tras la virtud*, con ese final en el que se espera no a Godot sino a San Benito. Se requieren instituciones, espacios donde la vida en comunidad pueda darse permitiendo los vínculos personales directos que construyen la vida moral. La educación moral no puede darse a la manera del *Emilio* de

Rousseau, quien en el desprecio por la sociedad separa al aprendiz de su entorno social para vincularlo con la naturaleza. Para MacIntyre, lo esencial es el ámbito humano, el contacto con los demás, la verdadera condición del aprendizaje ético. La escuela es ese espacio, pero lo es antes la familia, y en especial, el primer vínculo que une al hijo con la madre. “¿Qué virtudes ha de tener una madre, qué virtudes han de tener también los padres y los demás miembros de la familia, para proporcionar la seguridad necesaria y un reconocimiento adecuado y receptivo?”, pregunta MacIntyre, quien recurre al psicoanálisis y especialmente a la obra del pediatra y analista D.W. Winnicott para desarrollar su reflexión sobre el rol de la familia en la construcción de la moralidad. Tres son las características que definen la virtud de la relación padres-hijos para contribuir a la maduración del sí-mismo y de la autonomía personal. En primer lugar, los padres aman a sus hijos por el hecho mismo de serlo. Les brindan sus cuidados de manera adecuada a la individualidad de cada uno. De otro lado, esos cuidados se brindan incondicionalmente: “la actitud de los padres, especialmente la de la madre, ha de ser expresión de esta promesa: Pase lo que pase, yo estaré ahí para ayudarte” (2001, p. 109). En tercer lugar, las necesidades que los padres deben atender no son las suyas propias sino las de los hijos. Estos tres aspectos de la virtud de los padres debieran culminar con el desarrollo del niño hasta arribar a una situación en la que puede aprender de otros. La adecuada creación por parte de la madre de un escenario “en donde el niño se siente suficientemente seguro para poner a prueba, a menudo destructivamente, lo que es confiable y lo que no es confiable de acuerdo con su experiencia” (2001, p. 108) desemboca en una personalidad consciente de sí misma como el objeto de esos cuidados.

El riesgo mayor de la educación familiar, el obstáculo fundamental que MacIntyre, siguiendo a Winnicott, encuentra en la relación padres e hijos, no es solo que las necesidades no sean atendidas por falta de receptividad, sino que las necesidades que primen sean las de los propios padres. La exigencia que la madre, o el padre, impone al hijo para lograr la adaptación de este a ellos pone al niño ante una barrera que impide la adquisición de conciencia de su identidad y, por tanto, lo priva de la posibilidad de constituirse en razonador independiente. El niño sometido a la voluntad ajena y que no recibe atención a las características propias termina siendo incapaz de distinguir la realidad externa de su mundo interior, “carece de lo necesario para ser capaz de distinguir bien entre la fantasía y la realidad y esta distinción es uno de los fundamentos del aprendizaje posterior” (MacIntyre, 2001, p. 108).

Como quería Hegel, la familia encuentra su finalidad en la educación básica de los hijos, los pone en situación de aprender de los demás. La buena madre y el buen padre —aunque MacIntyre, como muchos psicoanalistas, valora poco la importancia de este en la primera etapa del desarrollo infantil— ayudan a madurar la estructura interior

que permite la “educabilidad”. En adelante, serán otros quienes influirán en los niños para que alcancen el florecimiento como razonadores independientes. Esos otros son, principalmente, los maestros, y el espacio donde se produce esta segunda influencia es la escuela.

Muchas son las apreciaciones que pueden extraerse del texto para esbozar las condiciones que habría de tener el buen maestro y la buena escuela. Aquí me propongo exponer aquellas que considero decisivas para renovar, entre nosotros, la institución escolar.

En primer lugar, la escuela, como el hogar, debe ser una comunidad. No es un lugar para el aprendizaje solitario o desconectado de aquello que hacen los demás. Esta visión de la escuela como la institución en la que cada cual concurre como individuo para obtener el máximo de provecho personal olvida que la formación moral, como se ha dicho, requiere de los demás para adquirir la conciencia de la dependencia y la vulnerabilidad, sin las cuales no puede darse el adecuado razonamiento moral. Tal vez una de las causas de la crisis ética se vincule con el olvido de esta necesidad y la conversión de las escuelas en institutos que ofrecen conocimientos en un menú que cada cual toma como puede. La socialización ganada en el hogar tiene que ampliarse en una pequeña sociedad que continúe la obra del afecto de los padres, pues

solo es posible un conocimiento de sí mismo genuino y profundo a partir de relaciones sociales que ocasionalmente imponen la corrección indispensable de los juicios que uno tiene de sí mismo, cuando una persona llega a conocerse bien a sí misma, siempre es un logro compartido. (MacIntyre, 2001, p. 114)

La escuela debe proporcionar a los niños cuidados que tienen también cierto carácter incondicional. Son prodigados sin otra finalidad que la del cuidado mismo, lo que el niño necesita sentir es que se le atiende porque interesa satisfacer su necesidad. No interesa el rendimiento escolar o marcas propuestas para ser merecedor de los cuidados y atenciones necesarias para conocernos como vulnerables y dependientes: “Existe, por lo tanto, una relación compleja entre el cuidado y la educación que se reciben y el cuidado y la educación que se deben” (MacIntyre, 2001, p. 121). Lo que la buena educación produce es la reciprocidad. MacIntyre sostiene que incluso entre los delfines puede verse que los individuos que no han tenido los cuidados que su período infantil requería son incapaces más tarde de dar a sus crías la atención que necesitan.

La escuela debe constituirse en una “red de relaciones de reciprocidad” que favorezca el razonamiento práctico que, de acuerdo a Aristóteles, solo puede provenir del razonamiento junto con otros. Lo que el razonador práctico necesita adquirir es el lugar que ocupa en esa red que intercambia cuidados y necesidades en busca de un bien que se hace de ese modo común:

El aprendizaje práctico que hace falta para llegar a ser un razonador práctico independiente es el mismo aprendizaje que hace falta para encontrar el lugar que uno ocupa dentro de una red de individuos que dan y reciben, donde se entiende que la obtención del bien individual es inseparable de la del bien común. (MacIntyre, 2001, p. 134)

El alumno requiere recibir atenciones no solo por las necesidades físicas e intelectuales, “sino también y sobre todo [por] la privación de la consideración atenta y afectuosa” (p. 144), y esto porque la educación moral es, y aquí MacIntyre parece reconsiderar al Hume que criticó en *Tras la virtud*, una educación sentimental. Se trata de “cultivar y ejercitar la disposición para sentir, igual que es posible ejercitar la disposición para actuar y, sobre todo, la disposición para actuar de acuerdo con determinados sentimientos” (p. 144). La generosidad, la misericordia, la justicia son virtudes que, como en Aristóteles, requieren una *héxis*, un carácter, una disposición anterior a la acción. La razón no basta para conducir a la voluntad. MacIntyre ha recuperado al Adam Smith de los sentimientos morales y al vilipendiado Hume:

la justa generosidad requiere que se actúe a partir de la consideración afectuosa; cuando eso hace falta, no tener la inclinación de actuar así es siempre indicio de un defecto moral, de una incapacidad para actuar como el deber lo exige. Hume, a diferencia de Kant, entendió muy bien esta idea. (p. 144)

La razón actúa sobre un sentimiento, una inclinación que está ya allí y que facilita la virtud moral.

Por supuesto que el maestro, para prodigar los cuidados que los alumnos necesitan y para construir una comunidad en la que cada uno pueda reconocer su dependencia, tiene que poseer las virtudes que intenta transmitir. Y lo primero que tendrá que hacer es permitir la autonomía de la voluntad porque

para que el niño realmente llegue a ser un razonador práctico independiente, los adultos deben enseñarle que podrá complacerles, no actuando para complacerles, sino actuando para hacer aquello que es mejor y es bueno para él, incluso si no es del agrado de algunos adultos. (p. 102)

Ello supone que lo que el maestro otorga es la confianza absoluta que “libera las facultades creativas mentales y físicas que se expresan en el juego”.

Esta vez contra Hegel, pero continuando una larga tradición pedagógica que se inicia con Platón, el juego es el modo en el que se manifiesta el aprendizaje libre y creador. Las virtudes que MacIntyre le exige al maestro se refieren más a su propio carácter que a capacidades técnicas o cognitivas:

Dichas virtudes pueden caracterizarse de dos maneras distintas, aunque estrechamente relacionadas entre sí. Por un lado, son cualidades que se ponen de manifiesto en la actitud antes situaciones distintas: el saber cuándo arriesgarse y cuándo ser precavido, cuándo delegar en los demás una determinada tarea y cuándo hacerla uno mismo, cuándo ser generoso con el elogio merecido y cuándo no insistir en el reproche

merecido, cuándo ser exigente consigo mismo o con los demás y cuándo no serlo tanto, cuándo es necesario un chiste y cuándo lo adecuado es el enfado. (pp. 110-111)

La escuela es pues un ámbito que educa la vida plural a partir de la atmósfera de confianza que los maestros son capaces de crear. La educación moral no puede darse desintegrada de esta atmósfera confinándola a un curso escolar⁶. Esta comunidad justa, como finalmente aceptó Kohlberg, forma los sentimientos de simpatía que al unirse al razonamiento le dan fuerza a la decisión moral, la fuerza necesaria para pasar del razonamiento a la acción.

Para terminar este breve texto, hay una característica más que puede extraerse de la obra última de MacIntyre con respecto a la escuela ideal. Ella debe ir contra el orden político que excluye y segmenta, y que impide que los discapacitados de toda índole convivan con quienes tienen sus necesidades aparentemente más satisfechas. En un capítulo titulado “Las estructuras políticas y sociales del bien común”, MacIntyre hace suyos los planteamientos del mismísimo Foucault sobre el modo como el poder aparece en las instituciones para separar y discriminar. Los planteamientos expuestos por MacIntyre necesitan ahora esta reflexión, pues el reconocimiento de la vulnerabilidad y la dependencia no puede hacerse si excluimos de nuestra vista a aquellas personas que representan de modo patente la discapacidad y la necesidad urgente de solidaridad.

Las personas discapacitadas o con necesidades básicas insatisfechas nos muestran en primer lugar un futuro posible, una condición humana a la que nadie puede escapar. Hemos sido niños y, por tanto, hemos sentido la necesidad imperiosa de ser auxiliados por otro y seremos ancianos que quizá volvamos a sentir esa necesidad. Además, el infortunio puede traer enfermedades o accidentes que nos pongan en situación de volver a depender de manera extrema de los demás. Los discapacitados nos enseñan nuestra verdadera condición y, al cuidarlos, recibimos de ellos tanto o más de lo que entregamos:

Existe la idea, ampliamente aceptada, de que el cuidado y la entrega a quienes no pueden devolver voluntariamente lo que reciben no es más que un costo y una carga; es decir, es posible tener una actitud benevolente hacia ellos, pero es una relación que sólo puede ser de una dirección. Es un error, porque esas personas permiten aprender algo esencial: el significado de estar al cuidado de otra persona, y ser responsables de su bienestar. (MacIntyre, 2001, p. 163)

6 “Ya he insistido en que se aprende cuál es el bien común y cuáles son los bienes individuales, no por medio de la reflexión teórica, sino en actividades cotidianas compartidas y en la evaluación de las alternativas que imponen esas actividades” (MacIntyre, 2001, p. 160).

La educación en comunidad contribuye entonces a solucionar el conflicto entre los deseos egoístas y los impulsos altruistas:

la tarea educativa consiste en transformar e integrar esos deseos e impulsos en una inclinación hacia el bien común y hacia los bienes individuales de cada cual, de manera que uno no mire por su interés en vez de mirar por el de los demás, ni mire por el interés de los demás en vez de mirar por el suyo, es decir, que no sea egoísta ni altruista, sino que las pasiones e inclinaciones se orienten hacia lo que es bueno para uno mismo y para los demás. (pp. 188-189)

Tal es la finalidad de la escuela, pues para MacIntyre ni la familia ni el Estado están en condiciones por su misma naturaleza de favorecer esta correcta educación moral. Estas comunidades justas han de permitir la convivencia plural de los individuos, como quería su fundador en el siglo XVI; han de ser capaces de educar, juntos, al pobre y al rico, a la mujer y al hombre, al capaz y al discapacitado. Y hacerlo en un clima de confianza que permita la consolidación del amor propio que el hogar ha formado, al mismo tiempo que promueva los lazos de solidaridad que la vida en torno a proyectos comunes crea. Hombres y mujeres con las inclinaciones hacia el bien común, que no es percibido como radicalmente distinto del bien propio, podrán actuar como razonadores prácticos independientes cuyas decisiones, al mantenerse en el ámbito de la justicia y la misericordia, trasladen a la vida política de la nación las virtudes que hoy hacen falta.

REFERENCIAS

MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Editorial Crítica.

MacIntyre, A. (2001). *Animales racionales y dependientes. Por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*. Ediciones Paidós Ibérica.

Quinn, W. (1994). Chapter 12: Putting rationality in its place. En *Morality and action* (pp. 228-255). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139172677.013>