

---

Universidad de Navarra  
Facultad Eclesiástica de Filosofía

José Manuel GIMÉNEZ AMAYA

# La Universidad en el proyecto sapiencial de Alasdair Macintyre

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

Pamplona  
2012

Ad normam Statutorum Facultatis Philosophiae Universitatis Navarrensis,  
perlegimus et adprobavimus

Pampilonae, die 12 mensis septembris anni 2011

Dr. Sergius SÁNCHEZ-MIGALLÓN

Dr. Angelus GARCÍA CUADRADO

Coram tribunali, die 30 mensis maii anni 2011, hanc  
dissertationem ad Lauream Candidatus palam defendit

Secretarius Facultatis  
Sr. D. Eduardus FLANDES

Cuadernos Doctorales de la Facultad Eclesiástica de Filosofía

Vol. 22, n. 4

---

## Presentación

**Resumen:** En este trabajo de investigación hemos analizado una serie de textos sobre la universidad y la formación universitaria del filósofo contemporáneo anglosajón Alasdair MacIntyre. Para ello hemos seguido la hipótesis de trabajo de que en él se ha dado un itinerario intelectual de desarrollo sapiencial del autor británico que se centra en su conocida publicación de principios de los años 80 del siglo pasado *After Virtue: A Study in Moral Theory*. Como metodología hemos utilizado la histórico-contextual del análisis de esos textos referidos anteriormente en el camino filosófico de nuestro autor. Las principales conclusiones se refieren a la puesta de manifiesto de que existe una imagen especular de la universidad y de la formación universitaria con la sociedad moderna en que se desarrolla; a la importancia de la búsqueda de la unidad del saber, encontrando cada disciplina particular su puesto en la relación con otras disciplinas; y la importancia de la filosofía, y sobre todo de la teología, en el logro de una unidad sapiencial que forme de manera integral y supere la fragmentación vital que vive las personas y la entera sociedad.

**Palabras clave:** Universidad; Filosofía moral; Teología; Interdisciplinaridad

**Abstract:** In this investigation we have analysed some texts about the university and the university formation carried out by the moral philosopher Alasdair MacIntyre. Our hypothesis has been that the British author has evolved in a sapiencial way, which is centred in his well-known work *After Virtue: A Study in Moral Theory*. As a methodology for this research, we have used the analysis of different texts that were written by the author in his intellectual itinerary. The main conclusions have been as follows. First, there exists a specular relationship between the university and its formation and the modern society in which the university is immersed. Second, the importance of the unity of knowledge, where each particular discipline should find its own relationship with others disciplines. Third, the importance of the philosophy and, above all theology, in order to achieve this unity of knowledge, which helps in the integral formation of the community and goes beyond the vital fragmentation of the persons and the entire society.

**Keywords:** University; Moral philosophy; Theology; Interdisciplinarity

Alasdair MacIntyre es uno de los filósofos morales más conocidos de los últimos 50 años. Nacido en Glasgow en 1929, ha ejercido como docente e investigador en diversas universidades del Reino Unido (hasta 1970 y a partir de julio de 2010) y de los Estados Unidos (desde 1970 hasta la actualidad). Su obra más conocida es, sin duda alguna, *After Virtue: A Study in Moral Theory*, que fue publicada en 1981. Este trabajo supuso un importante revulsivo en la forma de enfocar los debates morales modernos y contemporáneos, y en la

propuesta ética realizada por MacIntyre para una vuelta a la visión aristotélica de las virtudes.

Su trayectoria profesional como filósofo ha sido compleja, y los enfoques y matices aportados en el tratamiento de las distintas cuestiones que ha trabajado han tomado derroteros multifacéticos, que, a la postre, muchas veces no son fáciles de comprender e interpretar con acierto. Quizá el método más compartido por muchos de sus estudiosos para una certera aproximación a su pensamiento ha sido de analizar sus obras viendo todas ellas dentro de un itinerario que queda centrado en la publicación de su obra *After Virtue: A Study in Moral Theory*. Es interesante comprobar que nuestro autor ha concebido esta obra como un proyecto. De esta manera, se ha podido identificar un camino de búsqueda de dicho proyecto, que se continúa con otros recorridos que lo abren a su desarrollo, aplicación y evolución consiguientes.

La hipótesis de la que partimos en este trabajo de investigación que ahora presentamos es la que pretende ver en las últimas publicaciones de MacIntyre sobre la universidad y la formación universitaria, un avance de su proyecto hacia territorios intelectuales de corte más sapiencial. Desde la perspectiva de la formación en la enseñanza superior y, en general, con respecto a la unidad del saber, nuestro autor parece profundizar en aspectos más integradores entre las distintas disciplinas científicas, y en el entronque de estas últimas con la filosofía y la teología.

Con ello, MacIntyre se ha visto metido de lleno, necesariamente, en uno de los debates más importantes y profundos de nuestro tiempo, que enuncia un rasgo central de la cultura que vivimos, y que se puede formular con la siguiente pregunta: ¿cuál es el lugar que ocupa la formación filosófica y teológica en la actualidad? Es sobre estos puntos sobre lo que se centra nuestra investigación.

La vida universitaria es, ciertamente, la atalaya por excelencia para ver el magma donde se fragua nuestro futuro: en nuestra opinión parece probable que esta sea una de las principales razones por las que Alasdair MacIntyre ha prestado tanto interés a la universidad y a la formación universitaria en los últimos tiempos, y por explorar ahí la cuestión señalada más arriba. Ahora bien, queremos dejar constancia de que esto que acabamos de mencionar es una hipótesis nuestra muy personal, y no está basada, hasta lo que conocemos, en una declaración formal y explícita del propio filósofo anglosajón sobre su itinerario intelectual.

Sea como fuere, hemos pensado que para analizar bien el pensamiento de MacIntyre sobre la universidad y la formación universitaria, una buena aproximación metodológica sería encuadrar nuestra investigación en el contexto general de su proyecto *After Virtue*. Para ello, nos propusimos, en primer lugar, hacer un examen del mismo de una manera particular, y pensamos que novedosa: explorando el proyecto en sus raíces, en su obra principal, y en su desarrollo, aplicación y evolución posteriores; y todo ello, analizando algunas de sus obras que hemos considerado las más paradigmáticas en recopilar los puntos principales de su itinerario filosófico.

Nos parece importante señalar, no obstante, que no pretendemos hacer aquí un estudio exhaustivo del proyecto *After Virtue*, de cómo MacIntyre llegó a él o de cómo se ha desarrollado, aplicado o evolucionado. Sobre esto existe una literatura muy abundante, que explica cuidadosamente este camino intelectual de forma certera y profunda. A ella referimos al lector interesado que quiera profundizar en todo ello.

Lo que pretendemos es, sencillamente, contextualizar de forma narrativa nuestra exploración sobre las reflexiones más actuales que ha hecho este filósofo anglosajón contemporáneo acerca de la enseñanza superior. Como se verá en la primera parte de este estudio, a través de esta exposición cronológica de las principales obras de MacIntyre, hemos presentado y profundizado de forma sintética los principales argumentos que configuran su filosofía moral.

Un segundo matiz que apoya, a nuestro juicio, la metodología elegida es el hecho de que este examen de la obra de MacIntyre podría poner de manifiesto más claramente la percepción que teníamos de que en sus escritos recientes sobre la universidad y la formación universitaria, en realidad, este filósofo escocés expandía el proyecto *After Virtue* hacia una continuación del mismo de corte más sapiencial y, en gran medida, mucho más penetrante. Este rasgo se incoaba ya en nuestro autor cuando reflexionaba sobre el intento de estudiar aspectos interdisciplinarios –en su sentido más profundo, de unidad del saber– que son cada vez más inexistentes hoy en día, y que ilustran de manera palmaria la imposibilidad de encontrar caminos comunes para dar respuesta a preguntas tan básicas como las siguientes: ¿qué es el hombre?, ¿qué es la naturaleza humana?, ¿cómo podemos ser felices?, y tantas otras que van al corazón y al núcleo de nuestro existir.

También nos ha parecido interesante prestar especial atención a lo que trasmite MacIntyre en estos últimos escritos de su ya ingente producción filosófica, porque esta labor puede ayudar a dar sentido a mucho pensamiento

fragmentario que se cierne hoy en día sobre la universidad y sus aspectos formativos. Quizá sus ideas a este respecto puedan llegar a ser tan fecundas hoy como lo fueron en su momento las que se publicaron en su reconocida obra *After Virtue: A Study in Moral Theory*.

Presentamos en este Excerpta una parte del capítulo IV desarrolla la segunda parte de la tesis que nos enfrenta ya directamente con lo que pretendemos que sea el elemento nuclear de la investigación: el estudio detenido de algunos escritos más representativos de Alasdair MacIntyre sobre la vida universitaria. Aquí también hemos seguido un esquema narrativo cronológico-contextual, que nos permita adentrarnos en el pensamiento del autor británico. Este capítulo se cierra con un balance global de las principales ideas que nuestro autor nos transmite en los escritos comentados sobre la universidad y la formación universitaria.

Concluimos este trabajo, finalmente, recogiendo el índice completo de la tesis y las principales fuentes y referencias bibliográficas que hemos considerado necesarias para realizar este estudio. Las hemos subdividido en fuentes principales y secundarias, y en una bibliografía general de apoyo y consulta.

Las fuentes principales se refieren a los textos de Alasdair MacIntyre que son objeto directo de nuestra indagación tanto sobre las raíces, desarrollo, aplicación y evolución de su proyecto *After Virtue*, como sobre la universidad y la formación universitaria. Las fuentes secundarias se refieren a textos del propio autor que refuerzan las fuentes principales en la comprensión de su proyecto *After Virtue*. En los dos casos hemos incluido las ediciones inglesa y castellana que se han utilizado.

En la bibliografía nos hemos concentrado en aquellas referencias que han permitido un diálogo más fructífero con las ideas expuestas en los textos de nuestro autor. Lógicamente, en muchas de ellas, se hace referencia a trabajos que recogen con gran precisión la obra completa o parcial del filósofo inglés y los principales estudios sobre su producción.

Para facilitar la lectura y análisis de este estudio, se ha procurado –siempre que se ha podido– citar los textos de MacIntyre en la traducción que ha sido publicada en nuestra lengua. Cuando esto no ha sido posible, por no existir traducción castellana alguna, hemos hecho nosotros mismos la traducción directamente del original inglés. En esos casos lo hemos advertido en la nota correspondiente. En ocasiones, hemos juzgado necesario transcribir también el texto inglés original, la mayoría de las veces junto a la traducción castellana publicada o la que hemos realizado nosotros.

Alasdair MacIntyre no es para nosotros alguien ajeno al que he tenido que acceder por razones circunstanciales o de interés inmediato. Es un pensador al que he tenido la oportunidad de conocer personalmente, y al que he estudiado con mucho empeño en los últimos años de mi vida profesional en la universidad. Esto ha sido así por dos motivos. Primero, por su interés en los estudios interdisciplinarios. Segundo, por la ayuda que prestan sus escritos para intentar encontrar luz y entendimiento de una sociedad moderna tan fragmentada y paradójica, sobre la que él aspira a arrojar algún sentido que ayude a su comprensión. Difícilmente podremos transmitir a nuestros estudiantes una idea coherente del saber, si no entendemos el mundo en que vivimos y cómo hemos llegado al lugar en que nos encontramos.

Supe de su existencia y de su famosa obra durante mi estancia en Boston a finales de la década de los 80 del siglo pasado, adonde me había desplazado para realizar una investigación posdoctoral en Neurociencia en el *Department of Brain and Cognitive Sciences* del *Massachusetts Institute of Technology*. En la primavera de 1988, con el deseo de ir introduciéndome en los estudios interdisciplinarios, asistí a un curso que se daba en esa prestigiosa institución norteamericana, sobre el proyecto *After Virtue* de Alasdair MacIntyre. Me impresionó muy profundamente que el profesor del curso era un Doctor en Ciencias Químicas, Robert Jackson, y que dominaba con maestría a este filósofo de origen escocés y su relativamente reciente y muy alabado libro, junto con el desarrollo del proyecto iniciado por el pensador británico en esos años.

Quizá fue para mí la primera vez que vi con claridad que la interdisciplinariedad es algo más que conocer a fondo una materia de estudio o investigación e intentar ponerla en diálogo con otros especialistas. Me pareció muy cercana la idea de que la verdadera interdisciplinariedad es la que se da en uno mismo, intentado llegar a la unidad del saber. Años más tarde he comprendido que había mucha relación entre el entender bien la interdisciplinariedad y el haber conocido personas que la hacían realidad en su vida. Robert Jackson era uno de ellos.

Esto mismo me pareció percibir en Dublín, cuando asistí en marzo de 2009 a una reunión para conmemorar los 80 años de Alasdair MacIntyre. Escuchándole me pareció ver que su proyecto *After Virtue* había evolucionado hacia territorios del pensamiento más sapienciales. De ahí surgió la idea de este trabajo que había apartado para realizar en años posteriores. Circunstancias ajenas a proyectos más apremiantes, pusieron encima de mi mesa la oportunidad de acometer este estudio como tesis doctoral de Filosofía. Pienso que, en conjunto, ha sido una tarea que ha merecido la pena.





---

# Índice de la tesis

INTRODUCCIÓN	11
<b>Capítulo I</b>	
<b>¿CÓMO LLEGÓ Y CÓMO SE HA DESARROLLADO, APLICADO Y EVOLUCIONADO EL PROYECTO AFTER VIRTUE DE ALASDAIR MACINTYRE</b>	
1. Apunte biográfico de Alasdair MacIntyre	20
2. Raíces del proyecto After Virtue	38
2.1. Preparación, búsquedas y tentativas	40
2.2. «A Short History of Ethics» (1966)	70
3. El proyecto After Virtue [After Virtue: A Study in Moral Theory (1981)]	86
3.1. Estamos en una crisis moral	88
3.2. Contexto histórico de la crisis	103
3.3. Recursos para restaurar un discurso moral racional	111
3.4. Reconstruir una moral basada en las virtudes	115
3.5. El imperativo social que nos acompaña	121
3.6. Comentarios a la 2ª y 3ª ediciones de «After Virtue: A Study in Moral Theory» (1984, 1985 y 2007)	124
4. Desarrollo del proyecto After Virtue	132
4.1. Nota introductoria al desarrollo del proyecto «After Virtue»	132
4.2. «Whose justice? Which rationality?» (1988)	133
5. Aplicación del proyecto After Virtue	141
5.1. «Three Rival Versions of Moral Enquiry. Encyclopaedia, Genealogy and Tradition: being Gifford lectures delivered in the University of Edinburgh in 1988» (1990)	141
5.2. «First principles, Final Ends and Contemporary Philosophical Issues» (1990)	146
5.3. «Dependent Rational Animals: Why Human Beings Need the Virtues» (1999)	148
6. Evolución del proyecto After Virtue: el proyecto vital y sapiencial de MacIntyre	153
6.1. «Edith Stein. A Philosophical Prologue, 1913-1922» (2006)	154
6.2. «God, Philosophy, Universities. A Selective History of the Catholic Philosophical Tradition» (2009)	159

## Capítulo II

### ¿CUÁLES HAN SIDO ALGUNOS DE LOS PRINCIPALES LOGROS DEL PROYECTO AFTER VIRTUE Y DE SU EXTENSIÓN?

1. Diagnosticar problemas en su contexto narrativo: la modernidad	167
1.1. La instalación de la modernidad	169
1.2. Un examen agudo de las paradojas de la modernidad	174
1.3. ¿Es perjudicial todo el proyecto ilustrado de la modernidad?	180
2. La «gran lucha» contra el liberalismo	184
2.1. Un liberalismo «omnipresente» (I): liberalismo y modernidad	185
2.2. Un liberalismo «omnipresente» (y II): la prioridad de lo justo sobre el bien	188
2.3. Las aporías del liberalismo	191
2.4. Los defectos del liberalismo según MacIntyre	197
2.5. La disgregación moral del liberalismo: la unidad perdida	199
2.6. El comunitarismo en lucha también con el liberalismo: ¿es MacIntyre un autor comunitarista más?	200
3. El desenmascaramiento del «emotivismo»	204
4. El descubrimiento de Aristóteles como fruto de una trayectoria intelectual	207
4.1. ¿Es relevante en las disputas morales actuales el punto de vista aristotélico?	208
4.2. El aristotelismo crítico de MacIntyre	210
5. La importancia del tomismo en el contexto intelectual de la lucha contra el influjo de la modernidad	214
6. ¿Existe un Alasdair MacIntyre revolucionario?	220
7. Una nueva mirada en el estudio de la ética	223

## Capítulo III

### ALGUNAS CRÍTICAS A ALASDAIR MACINTYRE EN EL CONTEXTO HISTÓRICO DEL PROYECTO AFTER VIRTUE Y DE SU EXTENSIÓN

1. ¿Es real la propuesta de MacIntyre? ¿Responde su oferta moral a las exigencias normativas de las sociedades complejas?	229
2. ¿Es ambiguo su concepto de unidad de una tradición?	233
3. ¿Tiene su aportación solo un valor histórico pero no filosófico?	241
4. Alasdair MacIntyre: ¿un relativista camuflado?	245
5. Alasdair MacIntyre: ¿un tomismo auténtico?	259

## Capítulo IV

### LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA COMO EVOLUCIÓN DEL PROYECTO VITAL Y SAPIENCIAL DE ALASDAIR MACINTYRE

1. La vida universitaria en Alasdair MacIntyre	273
1.1. Etapa en el Reino Unido	276
1.2. Etapa en los Estados Unidos	279
1.3. 2010: London Metropolitan University	282

## BIBLIOGRAFÍA DE LA TESIS

1.4. ¿Por qué para MacIntyre la universidad es un problema?	282
1.5. Los problemas de la universidad liberal	287
a) Una universidad que acoge la fragmentación del saber	292
b) La desaparición de la «Universitas»	296
c) La «profesionalización» de la filosofía	302
d) El olvido de la educación para la sabiduría y el carácter	308
e) La justificación de la universidad liberal	311
2. Escritos en el curso del desarrollo y aplicación del proyecto After Virtue	315
2.1. «The Idea of an Educated Public» (1987)	316
2.2. «Reconceiving the University as an Institution and the Lecture as a Genre» (1990)	327
3. Escritos más recientes en el proyecto vital y sapiencial de MacIntyre	340
3.1. «Catholic Universities. Dangers, Hopes, Choices» (2001)	343
a) «The Integrative Tasks of a Catholic University»	345
b) «Two Alternative Directions for Catholic Universities»	359
c) «Education for Making Choices»	364
d) «Whose Choices?»	370
3.2. «The End of Education. The Fragmentation of the American University» (2006)	371
3.3. «The Very Idea of a University: Aristotle, Newman, and Us» (2009)	380
3.4. «God, Philosophy, Universities. A Selective History of the Catholic Philosophical Tradition» (2009)	400
a) «God, philosophy, universities»	405
b) «Aquinas: God, philosophy, universities»	410
c) «Newman: God, philosophy, universities»	413
d) «Now: universities, philosophy, God»	418
e) Valoración global del estudio	426
4. Balance final: ¿es posible una formación universitaria desde los presupuestos de MacIntyre?	431
4.1. Diagnosticar el problema es avanzar su solución	436
4.2. ¿Por qué ya prácticamente no existen las universidades de las que habla MacIntyre?	454
4.3. ¿Es posible un compromiso?	463
4.4. «Universitas»: recuperación y avance	473
CONCLUSIONES	487
BIBLIOGRAFÍA	495
1. Fuentes principales	495
2. Fuentes complementarias	498
2.1. Raíces del proyecto «After Virtue»	498
2.2. Desarrollo, aplicación y evolución del proyecto «After Virtue»	500
3. Bibliografía de referencia	503



---

## Bibliografía de la tesis

### 1. FUENTES PRINCIPALES

- MACINTYRE, A., *A Short History of Ethics. A History of Moral Philosophy from the Homeric Age to the Twentieth Century*, Macmillan, New York 1966.
- *Secularization and Moral Change*, Oxford University Press, London 1967.
- *Against Self-Images of the Age. Essays on Ideology and Philosophy*, Duckworth, London 1971.
- *After Virtue: A Study in Moral Theory*, University of Notre Dame Press, Notre Dame, Indiana, 1981.
- *After Virtue: A Study in Moral Theory*, 2nd Edition, University of Notre Dame Press, Notre Dame, Indiana, 1984.
- *After Virtue: A Study in Moral Theory*, 2nd Edition, Duckworth, London, 1985.
- *Tras la virtud*, Crítica, Barcelona 1987.
- «The Idea of an Educated Public» en *Education and Values (The Richard Peters Lectures, delivered at the institute of Education, University of London, Spring Term, 1985)*, G. Haydon (ed.), London University Press, London 1987, pp. 15-36.
- *Whose justice? Which rationality?*, University of Notre Dame Press, Notre Dame, Indiana 1988.
- *Three Rival Versions of Moral Enquiry. Encyclopaedia, Genealogy and Tradition: being Gifford lectures delivered in the University of Edinburgh in 1988*, University of Notre Dame Press, Notre Dame, Indiana 1990.
- *First principles, Final Ends and Contemporary Philosophical Issues*, Marquette University Press, Milwaukee, Wisconsin 1990.
- «La idea de una comunidad ilustrada», *Diálogo Filosófico*, 21 (1991), pp. 324-342.
- *Tres versiones rivales de la ética*, Rialp, Madrid 1992.
- *Justicia y racionalidad*, EIUNSA, Pamplona 1994.
- *Historia de la ética*, Paidós, Barcelona 1994.
- *A Short History of Ethics. A History of Moral Philosophy from the Homeric Age to the Twentieth Century*, 2nd Edition, Routledge, London 1998.
- *Dependent Rational Animals: Why Human Beings Need the Virtues*, Duckworth, London 1999.

- *Animales racionales y dependientes*, Paidós, Barcelona 2001.
- «Catholic Universities. Dangers, Hopes, Choices» en *Higher Learning and Catholic Traditions*, R. E. Sullivan (ed.), University of Notre Dame Press, Notre Dame, Indiana 2001, pp. 1-21.
- *Primeros principios, fines últimos y cuestiones filosóficas contemporáneas*, EIUNSA, Pamplona 2003.
- «The End of Education. The Fragmentation of the American University», *Commonweal. A Review of Religion, Politics and Culture*, 133 (2006), pp. 10-14.
- *Edith Stein. A Philosophical Prologue, 1913-1922*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., Lanham, Maryland 2006.
- *After Virtue: A Study in Moral Theory*, 3rd Edition, University of Notre Dame Press, Notre Dame, Indiana, 2007.
- *Edith Stein. Un prólogo filosófico, 1913-1922*, Nuevo Inicio, Granada 2008.
- *God, Philosophy, Universities. A Selective History of the Catholic Philosophical Tradition*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., Lanham, Maryland 2009.
- «The Very Idea of a University: Aristotle, Newman, and Us», *The Catholic Herald*, 10 August 2009.
- «The Very Idea of a University: Aristotle, Newman, and Us», *British Journal of Educational Studies*, 57 (2009), pp. 347-362.

## 2. FUENTES COMPLEMENTARIAS

### 2.1. Raíces del proyecto «After Virtue»

- MACINTYRE, A., *The Significance of Moral Judgements*, University of Manchester Library, MA Thesis 7580, Manchester 1951.
- *Marxism: An Interpretation*, SCM Press, London 1953.
- «Cause and Cure in Psychotherapy», *Aristotelian Society Supplementary*, 29 (1955), pp. 43-58.
- «The Nature and Destiny of Man: On getting the Question Clear», *The Modern Churchman*, 45 (1955), pp. 171-176.
- «The Logical Status of Religious Belief», en *Metaphysical Beliefs: Three Essays by Stephen Toulmin, Ronald W. Hepburn and Alasdair MacIntyre*, SCM Press, London 1957, pp. 157-201.
- *The Unconscious: A Conceptual Analysis*, Routledge and Kegan Paul, London 1958.
- *Difficulties in Christian Belief*, SCM Press, London 1959.
- «Breaking the Chains of Reason», en *Out of Apathy*, E. P. Thompson (ed.), Stevens and Sons, London 1960, pp. 195-240.
- «Marxists and Christians», *Twentieth Century*, 170 (1961), pp. 28-37.
- *Marxism and Christianity*, Schocken Books, New York 1968.
- *Herbert Marcuse: An Exposition and a Polemic*, Fontana, London 1970.

- «The Logical Status of Religious Belief», en *Metaphysical Beliefs: Three Essays by Stephen Toulmin, Ronald W. Hepburn and Alasdair MacIntyre*, Schocken Books, New York 1970, pp. vii-xii.
- «Epistemological Crises, Dramatic Narrative and the Philosophy of Science», *The Monist*, 60 (1977), pp. 453-472.
- «Objetivity in morality and objetivity in science», en *Morals, Science and Sociality*, H. T. Engelhardt y D. Callahan (eds.), Institute of Society, Ethics and the Life Sciences, Hastings Center, Hastings-on-Hudson, New York 1978, pp. 21-39.
- *El concepto de inconsciente*, Amorrortu, Buenos Aires 1982.
- *Marxism and Christianity*, University of Notre Dame Press, Notre Dame, Indiana, 1995.
- «A Culture of Choices and Compartmentalization», transcripción de una conferencia publica impartida el 13 de octubre de 2000 en la Universidad Notre Dame de Indiana en Estados Unidos junto a las preguntas y respuestas que siguieron a la conferencia.
- *The Unconscious: A Conceptual Analysis*, 2nd Edition, Routledge, London 2004.
- *Marxismo y cristianismo*, Nuevo Inicio, Granada 2007.
- *Alasdair MacIntyre's Engagement with Marxism: Selected Writings 1953-1974*, Paul Blackledge and Neil Davidson (eds.), Haymarket Books, Chicago 2009.
- MACINTYRE, A., RICOEUR, P., *The Religious Significance of Atheism*, Columbia University Press, New York 1969, pp. 3-55.

## 2.2. Desarrollo, aplicación y evolución del proyecto «After Virtue»

- MACINTYRE, A., «The Indispensability of Political Theory», en *The Nature of political Theory*, D. Miller y L. Siedentop (eds.), Clarendon Press, Oxford 1983, pp. 17-33.
- «The Claims of 'After Virtue'», *Analyse und Kritik*, 6 (1984), pp. 3-7.
- «Relativism, Power and Philosophy», *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, 59 (1985), pp. 5-22.
- «The relationship of Philosophy to History. PostScript to the Second Edition of *After Virtue*», en *After Philosophy. End or Transformation?*, K. Baynes, J. Bohman y T. McCarthy (eds.), MIT Press, Cambridge, Massachusetts 1989, pp. 412-421.
- «The privatization of good. An inaugural lecture», *The Review of Politics*, 42 (1990), pp. 344-361.
- «How is Intellectual Excellence in Philosophy to Be Understood by a Catholic Philosopher? What has Philosophy to Contribuye to Catholic Intellectual Excellence?», *Current Issues in Catholic Higher Education*, 12 (1991), pp. 47-50.
- «An Interview with Alasdair MacIntyre», *Cogito*, 5 (1991), pp. 67-73.
- «Incommensurability, Truth and the Conversation Between Confucians and Aristotelians About the Virtues», en *Culture and Society East-West Philosophic Perspectives*, E. Deutsch (ed.), University of Hawaii Press, Honolulu 1991, pp. 104-122.

- «What Has *Not* Happened in Moral Philosophy», *Yale Journal of Criticism*, 5 (1992), pp. 193-199.
- «A Partial Response to my Critics», en *After MacIntyre. Critical Perspectives on the Work of Alasdair MacIntyre*, J. Horton y S. Mendus (eds.), Polity Press, Cambridge 1994, pp. 283-304.
- «How Can We Learn What Veritatis Splendor Has to Teach?», *The Thomist*, 58 (1994), pp. 171-195.
- «The Enlightenment's Projects Reconsidered», *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, 68 (1994), pp. 75-76.
- BORRADORI, G., *Conversaciones filosóficas. El nuevo pensamiento americano*, Editorial Norma, Santafé de Bogotá, Colombia 1996.
- MACINTYRE, A., «Aquinas Critique of Education: Against His Own Age, Against Ours», en *Philosophers on Education: New Historical Perspectives*, A. O. Rorty (ed.), Routledge, London 1998, pp. 95-108.
- *The MacIntyre Reader*, K. Kelvin (ed.), University of Notre Dame Press, Notre Dame, Indiana, 1998.
- *Preface*, en PINCKAERS, S., *Morality: The Catholic View*, St. Augustine Press, South Bend, Indiana 2001.
- *Ethics and Politics: Selected Essays, Volume 2*, Cambridge University Press, Cambridge 2004.
- «What has Christianity to Say to the Moral Philosophy», en *The Doctrine of God and Theological Ethics*, T&T Clark, New York 2006, pp. 17-32.
- *The Task of Philosophy: Selected Essays, Volume 1*, Cambridge University Press, Cambridge 2006.
- «Intractable moral disagreements», en *Intractable Disputes about the Natural Law. Alasdair MacIntyre and Critics*, L. S. Cunningham (ed.), University of Notre Dame Press, Notre Dame, Indiana 2009, pp. 1-52.
- «From answers to questions. A response to the responses», en *Intractable Disputes about the Natural Law. Alasdair MacIntyre and Critics*, L. S. Cunningham (ed.), University of Notre Dame Press, Notre Dame, Indiana 2009, pp. 313-351.
- MACINTYRE, A., DUNNE, J., «Alasdair MacIntyre on Education: In Dialogue with Joseph Dunne», *Journal of Philosophy of Education*, 36 (2002), pp. 1-19.
- VOORHOEVE, A., *Conversations on Ethics*, Oxford University Press, New York 2009.
- YEPES STORK, R., «Después de *Tras la virtud*. Entrevista a Alasdair MacIntyre», *Atlántida*, 4 (1990), pp. 87-95 (traducción de José Luis del Barco).

### 3. BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- ADLER, M., *The Time of Our Lives*, Fordham University Press, New York 1996.
- ALBAREDA Y HERRERA, J. M., *Consideraciones sobre la investigación científica*, C.S.I.C., Madrid 1951.



- AGUSTÍN, SAN, OBISPO DE HIPONA, *Obras completas, 41 volúmenes*, BAC, Madrid 1946-2002.
- ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid 1989.
- *Política*, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid 1989.
- ARNAL GIL, J. J., *Principios para una comprensión del papel de la Universidad en la sociedad contemporánea: Reflexiones teológicas en torno al Magisterio de Juan Pablo II*, Thesis ad Doctoratum in Sacra Theologia, Pontificium Athenaeum Sanctae Crucis, Roma 1996.
- ARNOLD, M., *Higher Schools and Universities in Germany*, Macmillan and Co., London 1876.
- ARTIGAS, M., *Filosofía de la ciencia*, EUNSA, Pamplona 1999.
- *La mente del universo*, EUNSA, Pamplona 1999.
- *Ciencia, razón y fe*, EUNSA, Pamplona 2004.
- ASHLEY, B. M., *The Way Howard Wisdom: An Interdisciplinary and Intercultural Introduction to Metaphysics*, University of Notre Dame, Notre Dame, Indiana 2006.
- BALLARD, B. W., *Understanding MacIntyre*, University Press of America, Lanham, Maryland 2000.
- BECKER, G. K., «Unity and the University: The Neo-Humanist Perspective in the Age of Post-Modernism», *International Philosophical Quarterly*, 34 (1994), pp. 177-189.
- BELL, D., *Las contradicciones culturales del capitalismo*, Alianza, Madrid 1992.
- BENEDICTO XVI, *Discurso en la Universidad Católica del Sagrado Corazón*, Milán, 25 de noviembre de 2005.
- «Fe, razón y universidad. Recuerdos y reflexiones», *Discurso en la Universidad de Ratisbona*, Ratisbona, 12 de septiembre de 2006.
- *Discurso al mundo de la cultura en la Universidad de Pavía*, Pavía, 22 de abril de 2007.
- *Discurso a los participantes en el encuentro europeo de profesores universitarios*, Roma, 23 de junio de 2007.
- *Encíclica «Spes salvi»*, 30 de noviembre de 2007.
- *Discurso en la Universidad de La Sapienza*, Roma, 17 de enero de 2008.
- *Discurso con ocasión del encuentro con los educadores católicos*, Washington D.C., 17 de abril de 2008.
- *Encíclica «Caritas in veritate»*, 29 de junio de 2009.
- *Discurso en el encuentro con el mundo académico*, Praga, 27 de septiembre de 2009.
- *Discurso a los profesores y estudiantes de la Libre Universidad María Santísima Asunta (LUMSA)*, Roma, 12 de noviembre de 2009.
- *Discurso a la Academia Pontificia de las Ciencias*, Roma, 28 de octubre de 2010.
- *Luz del mundo. El Papa, la Iglesia y los signos de los tiempos. Una conversación con Peter Seewald*, Herder, Barcelona 2010.
- BERLIN, I., *Cuatro ensayos sobre la libertad*, Alianza, Madrid 1988.
- BLOOM, A., *The Closing of the American Mind*, Simon & Schuster, New York 1987.

- BOWEN, J., *Historia de la educación occidental. La civilización europea, siglos VI a XVI*, Herder, Barcelona 1986.
- BOURKE, V. J., *History of Ethics*, Doubleday, Garden City, New York 1968.
- BREEN, K., «The state, compartmentalization and the turn to local community: a critique of the political thought of Alasdair MacIntyre», *The European Legacy*, 10 (2005), pp. 485-501.
- BURKHART, E., LÓPEZ, J., *Vida cotidiana y santidad en la enseñanza de San Josemaría. Estudio de teología espiritual*, Rialp, Madrid 2010.
- CAMERON, J. M., *On the Idea of a University*, University of Toronto Press, Toronto, 1968.
- CASIVA GAITÁN, M. I., «Alasdair MacIntyre y Edith Stein: más allá de un prólogo filosófico», *Persona. Revista Iberoamericana de Personalismo Comunitario*, 11 (2009), pp. 50-53.
- CLAVELL, L., «Ética y unidad del saber (Reflexiones para una acción cultural universitaria)», *Scripta Theologica*, 24 (1992), pp. 595-602.
- «Necesidad de la filosofía para la teología en la actualidad», *Seminarium*, 3 (2000), pp. 513-536.
- «La metadisciplinarità. Scienza, filosofia e teologia», en *Unità del supere e del fare. Una soluzione transdisciplinare*, E. Marini (ed.), Quaderni dell'IPE, Napoli 2001, pp.43-54.
- «Fede, ragione, scienze, professioni. Per l'unità dei saperi», *Studi Cattolici*, N. 586 (2009), pp. 820-827.
- «Razón y fe en la universidad: ¿oposición o colaboración?», *Serie Sphaera del Instituto CEU de Humanidades Angel Ayala*, 17 (2010), pp. 3-15.
- «Verso un progetto educativo e scientifico della Pontificia Università della Santa Croce», en *Pontificia Università della Santa Croce. Dono e compito: 25 anni di attività*, Silvana Editoriale, Milano 2010, pp. 108-115.
- CLAYTON, E., «Political Philosophy of Alasdair MacIntyre», *The Internet Encyclopedia of Philosophy*, 2005.
- COLBERT, J. G., «El desigual valor de las tradiciones éticas», *Atlántida*, 1 (1990), pp. 95-97.
- COLEMAN, J., «MacIntyre and Aquinas», en *After MacIntyre. Critical Perspectives on the Work of Alasdair MacIntyre*, J. Horton y S. Mendus (eds.), Polity Press, Cambridge 1994, pp. 65-90.
- COLLINGWOOD, R. G., *Idea de la Historia*, Fondo de Cultura Económica, México-Buenos Aires 1965.
- CONCILIO VATICANO II, *Contitución Pastoral 'Gaudium et spes' sobre la Iglesia en el mundo actual*, 7 de diciembre de 1965, *AAS*, 58 (1966), pp. 1025-1115.
- COTTINGHAM, J., «Integrity and fragmentation», *Journal of Applied Philosophy*, 27 (2010), pp. 2-14.
- D' COSTA, G., *Theology in the Public Square: Church, Academy, and Nation*, Blackwell, Malden, Massachusetts 2005.

- D'ANDREA, T. D., *Tradition, Rationality, and Virtue. The Thought of Alasdair MacIntyre*, Ashgate, Aldershot 2006.
- DE LUBAC, H., *Diálogo sobre le Vaticano II. Recuerdos y reflexiones*, BAC, Madrid 1985.
- DEWAN, L., *Wisdom, Law, and Virtue: Essays in Thomistic Ethics*, Fordham University Press, New York 2008.
- DULLES, A., *John Henry Newman*, Continuum, London 2009.
- EDEL, A., «Review of After Virtue», *Zygon*, 18 (1983), pp. 343-349.
- ELIE, P., «A Rebel in Defense of Tradition: The Incommensurable Lives of Alasdair MacIntyre», *Lingua Franca*, 6 (1995), pp. 55-64.
- ELIOT, T. S., *The Rock*, Faber & Faber, London 1934.
- ESPINOSA, T. A., *Alasdair MacIntyre: ética contextualizada*, Universidad Monteávila, Caracas 2000.
- FABRO, C., «Santo Tomás frente al desafío del pensamiento moderno», en *Las razones del tomismo*, C. Fabro, F. Ocáriz, C. Vansteenkiste y A. Livi (eds.), EUNSA, Pamplona 1980, pp. 15-45.
- FERRER, U., «Edith Stein. Un prólogo filosófico (1913-1922)», *Aceprensa*, 5 de enero de 2009 (<http://www.aceprensa.com/articulos/2009/jan/05/edith-stein-un-prologo-filosofico-1913-1922/>).
- FERNÁNDEZ, A., *El mensaje moral de Jesús de Nazaret*, Ediciones Palabra, Madrid 1998.
- FERNÁNDEZ-LLEBREZ, F., «Una lectura interpretativa de *Tras la virtud* de Alasdair MacIntyre», *Foro Interno*, 10 (2010), pp. 29-49.
- FIGUEIREDO, L., *La filosofía narrativa de Alasdair MacIntyre*, EUNSA, Pamplona 1999.
- FRANKENA, W. K., «Review of After Virtue», *Ethics*, 93 (1983), pp. 579-587.
- FULLER, M., *Making Sense of MacIntyre*, Ashgate, Aldershot 1998.
- GALLAGHER, D. B., «Review Tradition, Rationality, and Virtue: The Thought of Alasdair MacIntyre By Thomas D. D'Andrea Ashgate, 2006», *Philosophy*, 83 (2008), pp. 279-283.
- GARCIA, J. L. A., «Modern(ist) Moral Philosophy and MacIntyrean Critique», en *Alasdair MacIntyre*, M. C. Murphy (ed.), Cambridge University Press, Cambridge 2003, pp. 94-113.
- GARCÍA DE MADARIAGA, M., «¿Debe ser el Estado éticamente neutro? El debate entre liberales y comunitaristas», *Aceprensa*, Servicio 51/96 (1996), pp. 1-4.
- GARCÍA DE MADARIAGA, M., *La educación en Alasdair MacIntyre: Contextos y proyectos*, Tesis Doctoral, Universidad de Navarra, Pamplona 2008.
- GARCÍA LÓPEZ, J., *Elementos de filosofía y cristianismo*, EUNSA, Pamplona 1992.
- GEORGE, R. P., *In Defense of Natural Law*, Clarendon Press, Oxford 1999.
- GIMÉNEZ AMAYA, J. M., «Entender mejor la libertad: un enfoque interdisciplinar entre Neurociencia y Filosofía», en *Neurofilosofía. Perspectivas contemporáneas*, C. Diosdado, F. Rodríguez Valls y J. Arana (eds.), Thémata / Plaza y Valdés, Sevilla 2010, pp. 177-190.

- «¿Dios en el cerebro? La experiencia religiosa desde la neurociencia», *Scripta Theologica*, 42 (2010), pp. 435-449.
- «MACINTYRE, A., God, Philosophy, Universities. A Selective History of the Catholic Philosophical Tradition, Rowman & Littlefield, Lanham (Maryland), 2009, 200 pp», *Anuario Filosófico*, XLIII/2 (2010), pp. 428-429.
- «Un documento nuclear en los debates morales de nuestro tiempo», *Cuadernos de Bioética* (2011), en prensa.
- GIMÉNEZ-AMAYA, J. M., MURILLO, J. I., «Mente y cerebro en la neurociencia contemporánea. Una aproximación a su estudio interdisciplinar», *Scripta Theologica*, 39 (2007), pp. 607-635.
- «Neurociencia y libertad: una aproximación interdisciplinar», *Scripta Theologica*, 41 (2009), pp. 13-46.
- GIMÉNEZ AMAYA, J. M., SÁNCHEZ-MIGALLÓN, S., *De la Neurociencia a la Neuroética. Narrativa científica y reflexión filosófica*, EUNSA, Pamplona 2010.
- GONZÁLEZ, A. M., *La ética explorada*, EUNSA, Pamplona 2009.
- «Entre la fidelidad al origen y la fragmentación posmoderna. La identidad de la institución universitaria», *Aceprensa*, Servicio 90/10 (2010), pp. 1-4.
- GONZÁLEZ PÉREZ, J., *Una biografía intelectual de Alasdair MacIntyre*, Cuadernos Empresa y Humanismo, n. 97, Instituto de Empresa y Humanismo, Universidad de Navarra, Pamplona 2006.
- GRAHAM, G., «MacIntyre's Fusion of History and Philosophy», en *After MacIntyre. Critical Perspectives on the Work of Alasdair MacIntyre*, J. Horton y S. Mendus (eds.), Polity Press, Cambridge 1994, pp. 161-175.
- «MacIntyre on History and Philosophy», en *Alasdair MacIntyre*, M. C. Murphy (ed.), Cambridge University Press, Cambridge 2003, pp. 10-37.
- GREENE, H. R., *The Select: Realities of Life and Learning in America's Elite Colleges. Based on a Groundbreaking Survey of More than 4,000 Undergraduates*, Cliff Street Books, New York 1998.
- GUARDINI, R., *Tre scritti sull'università*, Morcelliana, Brescia 1999.
- HABERMAS, J., *Escritos sobre moralidad y eticidad*, Paidós, Barcelona 1991.
- HALDANE, J., «MacIntyre's Thomist Revival: What Next?», en *After MacIntyre. Critical Perspectives on the Work of Alasdair MacIntyre*, J. Horton y S. Mendus (eds.), Polity Press, Cambridge 1994, pp. 91-107.
- HARE, R. M., *Essays in Ethical Theory*, Clarendon Press, Oxford 1989.
- HAUERWAS, S., *A Community of Character. Toward a Constructive Christian Social Ethic*, Notre Dame University Press, Notre Dame 1981.
- *The State of the University: Academic Knowledges and the Knowledge of God*, Blackwell, Malden, Massachusetts 2007.
- «The Virtues of Alasdair MacIntyre», *First Things*, 176 (2007), pp. 35-40.
- HAUERWAS, S., WADELL, P., «Review of *After Virtue*», *The Thomist*, 46 (1982), pp. 313-323.
- HERBSTTRITH, W., *Edith Stein: A Biography*, Ignatius Press, San Francisco 1992.

- HIBBS, T. S., «MacIntyre's Postmodern Thomism: Reflections on *Three Rival Versions of Moral Enquiry*», *The Thomist*, 57 (1993), pp. 277-297.
- HIRST, P. H., «Foreword» en *Education and Values (The Richard Peters Lectures, delivered at the institute of Education, University of London, Spring Term, 1985)*, G. Haydon (ed.), London University Press, London 1987, pp. vii-ix.
- HORTON, J., MENDUS, S., «Alasdair MacIntyre: *After Virtue* and After», en *After MacIntyre. Critical Perspectives on the Work of Alasdair MacIntyre*, J. Horton y S. Mendus (eds.), Polity Press, Cambridge 1994, pp. 1-15.
- HÜTTER, R., «God, the university, and the missing link-wisdom: reflections on two untimely books», *The Thomist*, 73 (2009), pp. 241-277.
- IBÁÑEZ LANGLOIS, J. M., *El marxismo: visión crítica*, Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile 1981.
- JASPERS, K., ROSSMANN, K., *Die Idee der Universität*, Springer, Heidelberg-Berlin 1961.
- JUAN PABLO II, *Lettera al Direttore della Specola Vaticana*, 1 de enero de 1988.  
— *Constitución Apostólica «Ex corde ecclesiae»*, 15 de agosto de 1990.  
— *Encíclica «Fides et Ratio»*, 14 de septiembre de 1998.
- KANT, I., *Teoría y práctica*, Palacios, J., Pérez F. y Rodríguez R. (trad.), Editorial Tecnos, Madrid 1986.
- KAPUSTA, P., «Fe y Ciencias Naturales en el pensamiento de Joseph Ratzinger», en *El pensamiento de Joseph Ratzinger. Teólogo y Papa*, S. Madrigal (ed.), CEU-Universidad Pontificia de Comillas, Madrid 2009, pp. 277-294.
- KATCHADOURIAN, H., BOLI, J., *The Cream of the Crop: The Impact of Elite Education in the Decade after College*, Basics Books, New York 1994.
- KATZ, M. B., «The Moral Crisis of the University, or, the Tension between Marketplace and Community in Higher Learning», en *Universities in Crisis: A Mediaeval Institution in the Twenty-first Century*, A. W. W. Neilson y C. Gafield (eds.), The Institute for Research on Public Policy, Montreal 1986, pp. 3-27.
- KER, I., *John Henry Newman: a biography*, Clarendon Press, Oxford 1988.
- KERR, C., *The Uses of University*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts 1963.
- KNIGHT, K., «Revolutionary Aristotelianism» en *Contemporary Political Studies 1996*, vol. 2, I. Hampsher-Monk y J. Stanyer (eds.), Political Studies Association of the United Kingdom, Belfast 1996, pp. 885-896.  
— *Aristotelian Philosophy: Ethics and Politics from Aristotle to MacIntyre*, Polity Press, Cambridge 2007.
- KNIGHT, K., BLACKLEDGE, P. (eds.) *Revolutionary Aristotelianism: Ethics, Resistance and Utopia*, Lucius & Lucius, Stuttgart 2008.
- KRONMAN, A. T., *Education's End: Why Our Colleges and Universities Have Given Up on the Meaning of Life*. Yale University Press, New York 2007.
- LIVI, A., «La encíclica «Aeterni Patris» y el movimiento neotomista», en *Las razones del tomismo*, C. Fabro, F. Ocariz, C. Vansteenkiste y A. Livi (eds.), EUNSA, Pamplona 1980, pp. 117-137.

- LLANO, A., *La nueva sensibilidad*, Espasa Universidad, Madrid 1988.
- «Presentación», en MACINTYRE, A., *Tres versiones rivales de la ética*, Rialp, Madrid 1992, pp. 11-17.
- «La libertad radical», en *Josemaría Escrivá de Balaguer y la Universidad*, EUNSA, Pamplona 1993, pp. 259-276.
- «Universidad y unidad de vida según el Beato Josemaría Escrivá», *Romana*, 30 (2000), pp. 112-125.
- *Discursos en la Universidad (1991-1996): 25 años de cátedra*, Universidad de Navarra, Pamplona 2001.
- *Repensar la universidad: la universidad ante lo nuevo*, EIUNSA, Madrid 2003.
- «Newman y la universidad», en *J. H. Newman, boy*, Documentos del Instituto de Antropología y Ética, 14, Instituto de Antropología y Ética, Universidad de Navarra, Pamplona 2011, pp. 24-29.
- LONG, E. L., *Higher Education as a Moral Enterprise*, Georgetown University Press, Washington, D.C. 1992.
- LORENZO IZQUIERDO, D., *Comunitarismo contra individualismo: una revisión de los valores de Occidente desde el pensamiento de Alasdair MacIntyre*, Editorial Aranzadi, Cizur Menor 2007.
- LOUGHLIN, G., «Theology in the university» en *The Cambridge Companion to John Henry Newman*, I. Ker y T. Merrigan (eds.), Cambridge University Press, Cambridge 2009, pp. 221-240.
- LÖWTH, K., *De Hegel a Nietzsche. La quiebra revolucionaria del pensamiento del siglo XIX. Marx y Kierkegaard*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires 1968.
- LUTZ, C. S., *Tradition in the Ethics of Alasdair MacIntyre: Relativism, Thomism, and Philosophy*, Lexington Books, Lanham, Maryland 2009.
- MADIGAN, A. R., «Alasdair MacIntyre: reflections on a philosophical identity, suggestions for a philosophical project» (pro manuscrito, en prensa).
- MARITAIN, J., *Moral Philosophy: An historical and critical survey of the great systems*, Geoffrey Bles, London 1964.
- MARTÍNEZ, R., «Unità e diversità nelle scienze. Radici e prospettive di un dibattito» en *Unità e autonomia del sapere. Il dibattito del XIII secolo*, R. Martínez (ed.), Armando Editore, Roma 1994, pp. 7-19.
- MARTÍNEZ-ECHEVARRÍA CASTILLO, I., *La relación de la Iglesia con la Universidad en los discursos de Juan Pablo II y Benedicto XVI: una nueva aproximación jurídica*, EDUSC, Roma 2010.
- MAS, S., «El tema de la virtud: A. MacIntyre, lector de Aristóteles», *Revista de Filosofía*, VIII (1996), pp. 159-181.
- MCMYLOR, P., *Alasdair MacIntyre Critic of Modernity*, Routledge, London 1994.
- MELINA, L., NORIEGA, J., PÉREZ-SOBA, J. J., *Caminar a la luz del amor. Los fundamentos de la moral cristiana*, Ediciones Palabra, Madrid 2007.
- MILLÁN-PUELLES, A., *Universidad y sociedad*, Rialp, Madrid 1976.
- *La libre afirmación de nuestro ser. Una fundamentación de la ética realista*, Rialp, Madrid 1994.

- MILLER, J., «A Way Out of Moral Disarray», *Newsweek*, September 14, 1981, pp. 91-93.
- MOORE, G. E., *Principia Ethica*, Universidad Nacional Autónoma de México, México 1983.
- MOROS CLARAMUNT, E. R., *La vida humana como trascendencia: metafísica y antropología en la «Fides et ratio»*, EUNSA, Pamplona 2008.
- MORALES, J., «El significado de Newman en la Iglesia», en *J. H. Newman, hoy*, Documentos del Instituto de Antropología y Ética, 14, Instituto de Antropología y Ética, Universidad de Navarra, Pamplona 2011, pp. 14-23.
- MURILLO, J. I., «La teoría de la cultura de Leonardo Polo», *Anuario Filosófico*, 29 (1996), pp. 851-867.
- «El trabajo como manifestación de Dios», en *Trabajo y espíritu. Sobre el sentido del trabajo desde las enseñanzas de Josemaría Escrivá en el contexto del pensamiento contemporáneo*, J. Borobia, J. I. Murillo, M. Lluch, E. Tarrasa (eds.), EUNSA, Pamplona 2004, pp. 141-150.
- «Antropología» en *Diccionario de Teología*, C. Izquierdo, J. Burggraf y F. M. Arocena (eds.), EUNSA, Pamplona 2006, pp. 29-49.
- MURILLO, J. I., GIMÉNEZ-AMAYA, J. M., «Tiempo, conciencia y libertad: consideraciones en torno a los experimentos de *B. Libet y colaboradores*», *Acta Philosophica*, 17 (2008), pp. 291-306.
- MURPHY, M. C., «Introduction», en *Alasdair MacIntyre*, M. C. Murphy (ed.), Cambridge University Press, Cambridge 2003, pp. 1-9.
- MYERS, M., *Towards Virtue: Alasdair MacIntyre and the Recovery of the Virtues*, VDM Verlag, Saarbrücken 2009.
- NEWMAN, J. H., *The Idea of A University Defined and Illustrated*, I. E. Ker (ed.), Clarendon, Oxford 1976.
- *An Essay in Aid of a Grammar of Assent*, University of Notre Dame Press, Notre Dame, Indiana 1979.
- *The idea of a university: defined and illustrated. In nine discourses delivered to the catholics of Dublin. In occasional lectures and essays addressed to the members of the catholic University*, University of Notre Dame Press, Notre Dame, Indiana 1982.
- *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*, EUNSA, Pamplona 1996.
- NEWTON, A. Z., *Narrative Ethics*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts 1995.
- NUSSBAUM, M., «Recoiling from Reason: A Review of *Whose Justice? Which Rationality?*», *The New York Review of Books*, 65 (1996), pp. 36-47.
- OAKES, E. T., «The achievement of Alasdair MacIntyre», *First Things*, 36 (1989), pp. 22-26.
- OBERDIEK, H., «Review of A Short History of Ethics», *The Journal of Philosophy*, 66 (1969), pp. 265-271.
- OCÁRIZ, F., *El marxismo: teoría y práctica de una revolución*, Ediciones Palabra, Madrid 1978.

- «Rasgos fundamentales del pensamiento de Santo Tomás», en *Las razones del tomismo*, C. Fabro, F. Ocariz, C. Vansteenkiste y A. Livi (eds.), EUNSA, Pamplona 1980, pp. 47-89.
- «Il ruolo della filosofia nel pensiero cristiano. Una prospettiva universitaria», en *Pontificia Università della Santa Croce. Dono e compito: 25 anni di attività*, Silvana Editoriale, Milano 2010, pp. 126-135.
- O'NEILL, O., «Kant after Virtue», *Inquiry*, 26 (1983), pp. 387-405.
- PALACIOS, J. M., «Sobre la esencia de la libertad humana», *Torre de los Lujanes*, 32 (1996), pp. 27-35.
- PALMA, J. A., *El médico escéptico. Errores graves y menos graves sobre la salud y la vida sana*, LibrosLibres, Madrid 2010.
- PEARSON, T. D., «Kinesis Interview with Professor Alasdair MacIntyre», *Kinesis*, 20 (1994), pp. 34-47.
- PELIKAN, J., *The Idea of the University: A Reexamination*, Yale University Press, New Haven 1992.
- PETSKO, G., «Save university arts from the bean counters», *Nature*, 468 (2010), p. 1003.
- PIEPER, J., *El ocio y la vida intelectual*, Rialp, Madrid 1983.
- PINCKAERS, S., *The Sources of Christian Ethics*, The Catholic University of America Press, Washington D. C. 1995.
- *Morality: The Catholic View*, St. Augustine Press, South Bend, Indiana 2001.
- PINKARD, T., «MacIntyre's Critique of Modernity», en *Alasdair MacIntyre*, M. C. Murphy (ed.), Cambridge University Press, Cambridge 2003, pp. 176-200.
- PLATÓN, *Diálogos, Volumen II*, Gredos, Madrid 1983.
- *Diálogos, Volumen III*, Gredos, Madrid 2000.
- POLO, L., «La *Sollicitudo rei socialis*: una encíclica sobre la situación actual de la humanidad», en *Estudios sobre la encíclica «Sollicitudo rei socialis»*, F. Fernández (coord.), Unión Editorial, Madrid 1990.
- «Universidad y sociedad», en *Josemaría Escrivá de Balaguer y la Universidad*, EUNSA, Pamplona 1993, pp. 187-196.
- *Sobre la existencia cristiana*, EUNSA, Pamplona 1996.
- PORTER, J., «Tradition in the Recent Work of Alasdair MacIntyre», en *Alasdair MacIntyre*, M. C. Murphy (ed.), Cambridge University Press, Cambridge 2003, pp. 38-69.
- RATZINGER, J., «Abbruch und Aufbruch. Die Antwort des Glaubens auf die Krise der Werte», en *Wendezeit für Europa? Diagnosen und Prognosen zur Lage von Kirche und Welt*, Freiburg 1991.
- *El cardenal Ratzinger en la Universidad de Navarra: discursos, coloquios y encuentros: Crónica de cinco días, 30 de enero a 3 de febrero de 1998*, Facultad de Teología, Universidad de Navarra, Pamplona 1998.
- *La sal de la tierra. Quién y cómo piensa Benedicto XVI. Una conversación con Peter Seewald*, Palabra, Madrid 2005.



- RATZINGER, J. / BENEDICTO XVI, *Jesús de Nazareth*, La Esfera de los Libros, Madrid 2007.
- RATZINGER, J., HABERMAS, J., *Dialéctica de la secularización. Sobre la razón y la religión*, Encuentro, Madrid 2006.
- READINGS, B., *The University in Ruins*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts 1996.
- REINOSO SUÁREZ, F., *Discurso al recibir el Doctorado «Honoris Causa»*, Universidad de Granada, Granada 1999.
- ROBERTS, J. M., «The Idea of a University revisited», en *Newman after a Hundred Years*, I. Ker y A. G. Hill (eds.), Clarendon Press, Oxford 1990, pp. 193-222.
- RODRÍGUEZ DUPLÁ, L., «Alasdair MacIntyre. Tres versiones rivales de la ética», *Cuadernos salmantinos de Filosofía*, 20 (1993), pp. 330-331.
- «Las aporías del liberalismo», en *Las ideologías al final del siglo. Perspectivas desde el pensamiento cristiano*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca 2000, pp. 31-43.
- «¿Qué rasgos definen la cultura emergente?», *Qué tipo de persona queremos educar para el nuevo milenio*, Bruño, Madrid 2000, pp. 9-19.
- «El alejamiento práctico de Dios como nuevo fenómeno de masas», *XX Siglos*, 43 (2000), pp. 32-40.
- «El lugar de la teología en la Universidad», *Boletín del Departamento de Pastoral Universitaria y Pastoral de la Cultura. Conferencia Episcopal Española*, 1 (2000), pp. 13-21.
- *Ética*, BAC, Madrid 2001.
- «Los fundamentos del ser social», en *Dios para pensar*, A. Pérez de Laborda (ed.), Publicaciones de la Facultad de Teología San Dámaso, Madrid 2002, pp. 49-69.
- *Ética de la vida buena*, Desclée de Brouwer, Bilbao 2006.
- «La fortaleza de espíritu y el valor del sufrimiento», en *Actas del XI Encuentro de Filosofía y Educación*, J. Sáez Cruz (coord.), Instituto Superior de Filosofía «San Juan Bosco», Burgos 2007, pp. 19-32.
- «Sobre el sentido cristiano de la libertad», *Collectanea Scientifica Compostellana*, 24 (2007), pp. 327-341.
- «Los sucedáneos de la esperanza», en *Salvados en esperanza: comentarios a la encíclica «Spes salvi»*, J. García Rojo y J. R. Flecha Andrés (eds.), Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca (2008), pp. 45-58.
- «Libertad y tolerancia», *Communio*, 12 (2009), pp. 72-84.
- «La ética de la ayuda al desarrollo», *Corintios XIII*, 132 (2009), pp. 46-57.
- «Secularización y laicidad», en *Cuatro prioridades pastorales de la Iglesia en España*, Verbo Divino, Estella 2009, pp. 271-292.
- ROHNHEIMER, M., *La perspectiva de la moral: fundamentos de la ética filosófica*, Rialp, Madrid 2000.
- ROMERA, L., «La religione e le vicende filosofico-culturali del Novecento», en *La verità della religione. La specificità cristiana in contesto*, G. Tanzella-Nitti y G. Maspero (eds.), Cantagalli, Roma-Siena (2007), pp. 111-137.

- *La actualidad del pensamiento cristiano*, Universidad de Piura, Piura 2009.
- ROMERO CUADRA, J. L., HERMOSO FÉLIX, M. J., «Entrevista al prof. Juan Bautista Fuentes: Filosofía, política y metapolítica», *Nexo. Revista de Filosofía*, 3 (2005), pp. 181-199.
- ROSELL, A., DE LAS HERAS S. GIMÉNEZ-AMAYA, J. M., «Neurociencia: ejemplo del abordaje multidisciplinar como estrategia eficaz en la investigación científica», *Revista de Neurología*, 27 (1998), pp. 1071-1073.
- ROVIRA, R., «MACÍNTYRE, Alasdair: Tres Versiones Rivales de la Ética. Enciclopedia, Genealogía y Tradición», *Diálogo Filosófico*, 9 (1993) pp. 255-257.
- RUIZ ARRIOLA, C., *Tradición, Universidad y Virtud. Filosofía de la educación superior en Alasdair MacIntyre*, EUNSA, Pamplona 2000.
- SÁNCHEZ-MIGALLÓN, S., *Ética filosófica: un curso introductorio*, EUNSA, Pamplona 2008.
- «La superación del cientificismo: un reto para el cristiano», *Unum sint*, 10 (2008), pp. 59-69.
- SARAYANA, J.-I., *La filosofía medieval: desde sus orígenes patrísticos hasta la escolástica barroca*, EUNSA, Pamplona 2007.
- SCHEFFLER, S., «Review of After Virtue», *The Philosophical Review*, 92 (1983), pp. 443-447.
- SCHNEEWIND, J. B., «Review of A Short History of Ethics», *The Philosophical Review*, 78 (1969), pp. 261-265.
- «Virtue, Practice and Community: MacIntyre and Morality», *The Journal of Philosophy*, 79 (1982), pp. 653-663.
- SCHWEHN, M. R., «Alasdair MacIntyre's University», *First Things*, 13 (1991), pp. 51-54.
- SHERWIN, M. S., «Four Challenges for Moral Theology in the New Century», *Logos: A Journal of Catholic Thought and Culture*, 6.1 (2003), pp. 13-26.
- SERRANO, R., «MacIntyre entre la Ilustración, Nietzsche y la Tradición. Tres versiones rivales de la ética», *Aceprensa*, Servicio 45/93 (1993), pp. 1-3.
- «Más allá del Estado y del mercado. Comunitarismo: un pensamiento político posmoderno», *Aceprensa*, Servicio 39/95 (1995), pp. 1-3.
- SISON, A. J. G., «La idea de la Universidad en A. MacIntyre: Una lectura de 'Tres Versiones Rivales de la Investigación Moral'», *Nuestro Tiempo*, 459 (1992), pp. 114-125.
- «Presentación», en MACÍNTYRE, A., *Justicia y racionalidad*, EIUNSA, Pamplona 1994, pp. 11-12.
- SMITH, R. S., *Virtue Ethics and Moral Knowledge*, Ashgate, Burlington 2003.
- SOAMES, S., *Philosophical Analysis in the Twentieth Century*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey 2003.
- SOLOMON, D., «MacIntyre and Contemporary Moral Philosophy», en *Alasdair MacIntyre*, M. C. Murphy (ed.), Cambridge University Press, Cambridge 2003, pp. 114-151.
- STRAUSS, L., *Liberalism Ancient and Modern*, Basic Books, New York 1968.

- TANZELLA-NITTI, G., *Passione per la verità e responsabilità del sapere. Un'idea di università nel magistero di Giovanni Paolo II*, Piemme, Roma 1998.
- «Unità del sapere», en *Dizionario interdisciplinare di Scienza e Fede*, G. Tanzella-Nitti, A. Strumia (eds.), Urbaniana University Press y Città Nuova Editrice, Roma 2002, pp. 1410-1431.
- «Università», en *Dizionario interdisciplinare di Scienza e Fede*, G. Tanzella-Nitti, A. Strumia (eds.), Urbaniana University Press y Città Nuova Editrice, Roma 2002, pp. 1432-1449.
- TAYLOR, C., *A Secular Age*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts 2007.
- TESSITORE, A. (ed.), *Aristotle and Modern Politics: The Persistence of Political Philosophy*, University of Notre Dame Press, Notre Dame, Indiana 2002.
- TOMÁS DE AQUINO, *Questiones Disputatae, Vol. 1. De Veritate*, Marietti, Turín 1964.
- *In XII librum Metaphysicorum expositio*, Marietti, Turín 1964.
- *Comentario a la Ética a Nicómaco de Aristóteles*, EUNSA, Pamplona 2001.
- *Suma de Teología*, BAC, Madrid 2001.
- TORRALBA, J. M., «Bienes humanos y normatividad moral. La crítica de G. E. M. Anscombe al concepto de 'moral ought'», *Acta Philosophica*, 19 (2010), pp. 349-362.
- THOMPSON, E. P., *The Poverty of Theory and Other Essays*, Merlin Press, London 1978.
- TORRE DÍAZ, F. J. DE LA, *El modelo de diálogo intercultural de Alasdair MacIntyre: el diálogo entre las diferentes tradiciones*, Dykinson, Madrid 2001.
- TORRE DÍAZ, F. J. DE LA, *Alasdair MacIntyre ¿un crítico del liberalismo?: creencias y virtudes entre las fracturas de la modernidad*, Dykinson, Madrid 2005.
- TURNER, J. S., «Socrates Amidst the Academics?», *Inquiry*, 34 (1991), pp. 255-278.
- URDÁNOZ, T., *Historia de la Filosofía. Vol. 5. Siglo XIX: socialismo, materialismo y positivismo; Kierkegaard y Nietzsche*, BAC, Madrid 1975.
- VALVERDE, C., *Génesis, estructura y crisis de la modernidad*. BAC, Madrid 1996.
- VEATCH, H. B., *Rational Man: A Modern Interpretation of Aristotelian Ethics*, Liberty Fund, Indianapolis, Indiana 2003.
- WALLACE, R. J., «Review Essay: After Virtue: A Study in Moral Theory and Whose Justice? Which Rationality?», *History and Theory*, 28 (1989), pp. 326-348.
- WEINSTEIN, J. R., *On MacIntyre*, Wadsworth, Belmont, California 2003.
- WINCHESTER, I., «The Future of a Mediaeval Institution: The University in the Twenty-first Century», en *Universities in Crisis: A Mediaeval Institution in the Twenty-first Century*, A. W. W. Neilson y C. Gafield (eds.), The Institute for Research on Public Policy, Montreal 1986, pp. 269-290.



---

## La formación universitaria como evolución del proyecto vital y sapiencial de Alasdair MacIntyre

niciamos ahora el último capítulo de esta investigación, en el que intentaremos condensar los contenidos más novedosos de este trabajo. Nos encontramos en condiciones de ello, después de haber estudiado con detalle qué es y cómo se ha desarrollado el proyecto *After Virtue*, sus grandes logros intelectuales y éticos, y tras haber evaluado las principales críticas que ha recibido.

En gran medida, lo que MacIntyre nos dice sobre la formación universitaria se articula de una forma coherente –casi sistemática– como un corolario muy convincente si se ve en el conjunto de un itinerario intelectual como él ha recorrido. Esta es abiertamente la hipótesis de trabajo que estamos manejando: a saber, que la formación universitaria se desarrolla como un aspecto de gran interés en nuestro filósofo como consecuencia del desarrollo y evolución de su proyecto *After Virtue*. Es más, dado que ese itinerario ha llevado a MacIntyre hacia posiciones más sapienciales, nos parece lógico que la formación en la universidad se coloque en el centro de su interés y estudio.

Como ya se apuntó en el breve resumen biográfico al inicio de este trabajo, un rasgo general de la personalidad de MacIntyre queda reflejada en sus frecuentes traslados a lo largo de su ya dilatada carrera universitaria tanto en el Reino Unido como en los Estados Unidos. Según nos dice González en la biografía intelectual que realizó de MacIntyre «(...) Expresan su insatisfacción con los sistemas de pensamiento y los estilos directivos que caracterizan a las universidades en las que ha trabajado. Para MacIntyre es importante estar vinculado a instituciones que representan sus propias creencias y puntos de vista, pues lo que él enseña debe observarse en el estilo de vida de esas organizaciones educativas»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> GONZÁLEZ PÉREZ, J., *Una biografía intelectual...*, p. 55.

O como dice también uno de sus colegas de la Universidad de Vanderbilt: «A Alasdair le gusta la idea de una comunidad pequeña, un lugar donde haya reglas y procedimientos claros, con una sólida estructura de autoridad»<sup>2</sup>.

Una salvedad inicial, aunque se desprenderá de la lectura atenta de este capítulo, así como, en general, de toda nuestra investigación: las propuestas que avanza MacIntyre pueden parecer no demasiado originales. Su intento se podría enmarcar, más que en un nuevo cuerpo de doctrina ética, en un mejor encuadre moral de los contextos históricos y sociológicos que facilitan el mayor entendimiento de la tradición aristotélico-tomista como instrumento para la solución de los problemas en los que estamos involucrados por una tradición liberal omnipresente<sup>3</sup>.

### 1. ESCRITOS MÁS RECIENTES EN EL PROYECTO VITAL Y SAPIENCIAL DE MACINTYRE

Nos adentramos ahora en la parte final de nuestro trabajo. Y en ella vamos a analizar una serie de escritos de MacIntyre que han visto la luz en estos años del siglo XXI. Es preciso ahora volver a recordar la hipótesis que ha guiado nuestro indagación sobre la formación universitaria en el filósofo británico.

La hipótesis con la que iniciamos esta investigación era la que pretendía ver en las últimas publicaciones de MacIntyre un avance de su proyecto *After Virtue* hacia territorios intelectuales de corte más sapiencial. El recorrido histórico que hemos seguido a lo largo del trabajo ha puesto de manifiesto cómo MacIntyre profundiza en los aspectos más integradores que se desarrollan en las distintas disciplinas científicas, y también en el entronque de estas últimas con la filosofía y la teología. Lo que veremos en este último análisis de escritos de nuestro autor es que, con ello, MacIntyre se ha visto metido de lleno en uno de los debates intelectuales más importantes de nuestro tiempo.

---

<sup>2</sup> ELIE, P., «A Rebel in Defense of Tradition: The Incommensurable Lives of Alasdair MacIntyre», *Lingua Franca*, 6 (1995) 58. Citado en GONZÁLEZ PÉREZ, J., *Una biografía intelectual...*, p. 55.

<sup>3</sup> Cfr. MILLÁN-PUELLES, A., *La libre afirmación de nuestro ser: Una fundamentación de la ética realista*, Rialp, Madrid 1994, p. 54. Aquí, este conocido filósofo español comenta con agudeza lo siguiente: «Realmente las aportaciones de MacIntyre a la ética son, en su mayoría, más históricas y sociológicas que propiamente doctrinales».

Ya planteábamos que esto se podía enunciar con la pregunta ¿cuál es el lugar que ocupa la formación humanística en la actualidad?, que nos hace patente también uno de los problemas centrales de la cultura en que vivimos. La vida universitaria es la atalaya por excelencia para ver el magma donde se fragua nuestro futuro: por esos vamos a ver a MacIntyre plenamente lanzado a avanzar sus diagnósticos y propuestas sobre una universidad que refleja de forma preocupante unos debates racionales que en gran medida no se quieren resolver.

Analizamos aquí unos capítulos del libro *God, Philosophy, Universities. A Selective History of the Catholic Philosophical Tradition*, publicado por nuestro autor en 2009<sup>4</sup>. Ya hemos hecho una breve sinopsis de este texto al inicio de nuestra investigación al colocar en contexto histórico la evolución del proyecto *After Virtue*. Comentaremos ahora cuatro capítulos de este libro. Comenzando con el capítulo 4, «God, philosophy, universities»<sup>5</sup>, que es el último de la primera sección del libro que tiene el mismo título. A continuación nos adentraremos en el capítulo 11, titulado «Aquinas: God, philosophy, universities»<sup>6</sup>, que se ubica en el segundo gran apartado del libro denominado *Aquinas and After*. El tercer texto para reflexionar es el capítulo 16, que se titula «Newman: God, philosophy, universities»<sup>7</sup>. Y el cuarto es el último capítulo, «Now: universities, philosophy, God»<sup>8</sup>. Los dos últimos capítulos pertenecen al último apartado del libro que nuestro autor ha escrito bajo el epígrafe de «Modernity». Todos estos textos representan una reflexión madura sobre el contexto histórico de la universidad y de las materias que deberían dar una integración sapiencial al saber formativo de esta institución educativa.

Conviene hacer dos advertencias preliminares antes de comenzar con el comentario extenso de los textos mencionados. La primera es indicar que no existe ninguna traducción al castellano de ellos hasta la fecha, así que los citaremos en castellano tras haberlos traducido directamente desde el original inglés.

La segunda exige un comentario algo más detallado. MacIntyre se referirá con frecuencia a las expresiones «filosofía cristiana», «filosofía de la

<sup>4</sup> Cfr. MACINTYRE, A., *God, Philosophy...*

<sup>5</sup> Cfr. *ibid.*, pp. 15-18.

<sup>6</sup> Cfr. *ibid.*, pp. 93-95.

<sup>7</sup> Cfr. *ibid.*, pp. 145-150.

<sup>8</sup> Cfr. *ibid.*, pp. 173-180.

tradición católica» u otras análogas. No queremos entrar ahora en el debate sobre qué se quiere indicar con estas palabras en la historia de la filosofía, sino más bien su uso en los escritos de MacIntyre. Para él, entendemos, la llamada «filosofía cristiana» es la realización de la «*philosophia perennis*». Así entendida, no solo muestra un hecho histórico y cultural de primer orden, sino que se revela también como una exigencia de la propia filosofía, en cuanto que coinciden la misma persona que filosofa y la que expresa su fe religiosa. La fe en el creyente que filosofa no destruye la filosofía de éste, sino que más bien la salvaguarda, perfecciona y eleva<sup>9</sup>.

1.1. «*God, Philosophy, Universities. A Selective History of the Catholic Philosophical Tradition*» (2009)<sup>10</sup>

Nos introducimos a continuación en el último texto que queremos comentar en este trabajo de investigación. Se trata de un libro, publicado en el año 2009 que recoge parcialmente los contenidos de un curso para pregraduados que venía dando en la Universidad de Notre Dame, en Estados Unidos, desde 2004. No es estrictamente la reproducción de las clases impartidas en el curso, pero se apoya mucho en él y en las discusiones que tenía con sus alumnos<sup>11</sup>.

Estamos ante un texto en el que, de forma sencilla y asequible, recorre la historia de la filosofía dentro de la tradición católica, deteniéndose de forma selectiva en algunos autores que considera esenciales para entender dicha tradición. Nos encontramos ante una obra bastante emblemática del autor. En ella pensamos que se hace realidad la hipótesis que ha guiado nuestra investigación desde el principio de este trabajo: el proyecto *After Virtue* se extiende de forma vital y sapiencial en la enseñanza de este importante filósofo moral de la actualidad. Y este libro refleja esta trayectoria intelectual de manera muy clara.

En líneas generales, MacIntyre muestra en este texto cómo una comprensión de la universidad distintivamente católica podría ser el aspecto cru-

<sup>9</sup> Cfr. GARCÍA LÓPEZ, J., *Elementos de filosofía y cristianismo*, EUNSA, Pamplona 1992, pp. 21-47.

<sup>10</sup> Cfr. MACINTYRE, A., *God, Philosophy, Universities. A Selective History of the Catholic Philosophical Tradition*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., Lanham, Maryland 2009.

<sup>11</sup> Cfr. MACINTYRE, A., *God, Philosophy...*, p. 2.



cial para intentar restaurar el verdadero sentido y propósito de la vida académica. Su objetivo se extiende también a la universidad secular, de tal modo que podamos llegar a una concepción unificada de la verdad que permita reagrupar un curriculum –y un saber– fragmentado, y posibilitar, asimismo, un entendimiento de cómo las distintas disciplinas se complementan entre sí y de cómo colaboran para una intelección global y verdadera de todo cuanto existe.

Para hacernos ver con claridad este proyecto, nuestro autor nos introduce en una narración histórica fascinante del desarrollo de la filosofía cristiana. Con este método, que tan eficaz le ha resultado en numerosas ocasiones para la presentación de su pensamiento, MacIntyre nos transmite una argumentación extraordinariamente poderosa para ver la necesidad que tenemos de retomar la tradición filosófica realizada en el seno de la religión católica. Su método, sin embargo, no ahorra al lector pensar en los grandes desafíos que aguardan a los filósofos que sigan este camino hoy en día, lo mismo que a las universidades que de verdad quieran plantearse abiertamente y en profundidad dónde reside la verdadera formación de profesores y estudiantes.

Nos encontramos ante un texto en el que podemos descubrir, sin lugar a dudas, al mejor MacIntyre. Con una prosa más clara de la habitual en el filósofo escocés, y proporcionando no pocos elementos intelectuales y culturales a su narración, se nos presentan en su relato histórico muchos argumentos e ideas centrales de una confrontación profunda en la historia del pensamiento. Se ha dicho también que este texto se centra, sobre todo, en el análisis racional de cómo se entretejen las ideas religiosas con la investigación filosófica a través del desarrollo de la Cristiandad Católica, que es, ciertamente, el marco conceptual en el que se despliega su exposición.

Este libro no se puede considerar de ninguna manera una tarea acabada. Al leer sus contenidos, el lector tiene la sensación de sumergirse en un panorama muy amplio para la discusión y el estudio. Además, podríamos decir que en él se vuelven a apuntar las características que se observaron en la exposición de su proyecto *After Virtue* allá en 1981. Ya hemos indicado antes que pensamos que el texto que nos ocupa ahora es una cierta culminación sapiencial del proyecto citado; aunque bien podría considerarse asimismo como algo que se articula de nuevo, con raíces propias en su proyecto primigenio pero incluyendo toda su extensión posterior, y que ahora se expone con claridad en este trabajo de 2009. En este último caso, no sería de extrañar por eso que a este texto puedan seguir otros del autor profundizando en las materias tratadas en él.

Ya antes describimos algunos detalles del contenido histórico de esta obra de MacIntyre<sup>12</sup>. Resumiendo, indicábamos que MacIntyre hace un recorrido de la filosofía cristiana y lo aplica a la vida de la institución universitaria. Ya veremos que, tras este análisis histórico, su conclusión es que la teología y a la filosofía deben colocarse en el centro de una enseñanza unitaria, de modo que hagan posible dar sentido a la docencia de las distintas disciplinas particulares. Según nuestro autor, los momentos históricos más importantes que ilustran este proceso son: la enseñanza de Tomás de Aquino en la universidad del siglo XIII, donde consigue la síntesis entre el pensamiento de Aristóteles y de Agustín de Hipona, las ideas de Newman sobre la universidad expuestas en el siglo XIX, y las encíclicas *Aeterni Patris* de León XIII y *Fides et Ratio* de Juan Pablo II<sup>13</sup>.

Pero, ¿qué nos dice el propio MacIntyre respecto al fin con que ha escrito estas páginas? Dejemos que sea él mismo quien nos lo diga:

«Tres convicciones han llevado a escribir este libro. La *primera* es que un laicado católico formado necesita comprender mucho más acerca del pensamiento filosófico católico de lo que lo hace hoy en día. La personas con un pensamiento lleno de prejuicios que están enfrentadas a los grandes temas que abarcan nuestra cultura y política presuponen, incluso aunque no lo reconozcan ellos mismos, la verdad de algunas tesis filosóficas a la vez que la falsedad de otras. Si tenemos que evaluar sus demandas, mejor es que vayamos sabiendo algo de filosofía y, si somos católicos por fe y compromiso, algo también de filosofía católica.

Una *segunda* convicción subyacente es que la filosofía católica es mejor entenderla desde una perspectiva histórica, como si fuera una continua conversación a través de los siglos, en la que se va y se vuelve a dialogar con las voces más importantes de nuestro pasado para continuar esa conversación en la actualidad. Solo podremos saber cómo continuar nuestras investigaciones hoy en día, si hemos hecho propio de algún modo el pensamiento filosófico de nuestros antepasados. Una *tercera* convicción es que la filosofía no es simplemente una materia de proposiciones que se afirman o se niegan, o de argumentos en los que se avanza y que se evalúan críticamente,

<sup>12</sup> Vid. Epígrafe 6.2, del capítulo I.

<sup>13</sup> Sobre la importancia antropológica de la encíclica del papa Juan Pablo II se puede consultar: MOROS CLARAMUNT, E. R., *La vida humana como trascendencia: metafísica y antropología en la «Fides et ratio»*, EUNSA, Pamplona 2008.

sino de filósofos que están en situaciones sociales y culturales particulares interactuando entre sí en sus afirmaciones o negaciones, en sus luchas argumentativas, de tal manera que las formas sociales y la institucionalización de sus interacciones son importantes, y de una manera especial los entornos universitarios que han conformado la conversación filosófica, para su beneficio o para su detrimento»<sup>14</sup>.

A continuación pasaremos a analizar con más detalle los capítulos que ya habíamos indicado en la breve introducción a la investigación de los textos recientes de MacIntyre sobre la institución universitaria<sup>15</sup>.

a) «God, philosophy, universities»<sup>16</sup>

El capítulo 4 del libro recoge unas reflexiones sobre lo expuesto en la primera sección del libro que comentamos, y que tiene el mismo título con que se inicia este capítulo. MacIntyre nos ha hablado ya de la importancia de plantearse la cuestión de Dios y de su relevancia en el contexto filosófico. Y ahora se adentra connaturalmente en el marco universitario, como entorno formativo obligado para entender el mundo que nos rodea.

MacIntyre nos recuerda que, aunque la cuestión teística es mucho más antigua que la organización de las universidades –en el Islam desde el siglo IX, en Bizancio desde el siglo XI y en el occidente cristiano desde los siglos XII y XIII–, sí que ha sido central en la formación universitaria en sus orígenes. Especialmente en las relaciones con la filosofía y la teología. En esta investigación es obligado también establecer el marco conceptual, epistemológico y vital, de las relaciones de estos últimos saberes con las distintas disciplinas particulares.

«Para los teístas, entender cómo son las cosas es inseparable de conocer cómo éstas están informadas por un propósito por parte de Dios. De este modo, cualquier estudio de física o de historia o de ciencia política o de psicología que omita toda referencia a Dios estará incompleto de una manera importante. Y esto sitúa a los teístas en conflicto con cualquier comprensión exclusivamente secular de tales disciplinas académicas»<sup>17</sup>.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 1. El subrayado es nuestro para facilitar su lectura.

<sup>15</sup> Vid. palabras introductorias del epígrafe 3, del capítulo IV.

<sup>16</sup> Cfr. MACINTYRE, A., *God, Philosophy...*, pp. 15-18.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 15.

MacIntyre nos invita a considerar con esta nueva luz, dos tipos diferentes de universidades. Por un lado tenemos las universidades norteamericanas contemporáneas, en las que cada disciplina es tratada de forma autónoma e independiente. De tal forma que para ser excelente en una materia no se necesita para nada el conocimiento de las otras disciplinas. Esto se demuestra muy útil en el ambiente de estas organizaciones educativas, ya que cuanto más especializado y particular es el conocimiento, mejor es el desarrollo profesional de esos individuos. Sería una pérdida de tiempo dedicar esfuerzo para intentar ser competentes en otras materias además de la propia especialización.

Desgraciadamente, lamenta MacIntyre también, esto mismo ha sucedido con la filosofía y la teología. Estos saberes, integrativos por su propia naturaleza, se han convertido, en el entorno de la universidad contemporánea, en disciplinas altamente especializadas. Su valor sapiencial se ha diluido grandemente. La situación ha quedado de un modo que ninguna materia se considera esencial para entender en profundidad cómo es la naturaleza y el orden de las cosas, aspecto este que es considerado crucial por nuestro autor para dar una verdadera formación universitaria. El problema de fondo es que en la universidad contemporánea de Estados Unidos nadie se plantea que falte algo parecido a esas disciplinas integradoras. No se las echa de menos porque no se percibe su necesidad. Como se ve, el problema es mucho mayor de lo que se podía esperar, de acuerdo con la visión universitaria de MacIntyre.

El filósofo británico hace otra apreciación de gran valor para nuestro estudio. Este olvido e irrelevancia de algo que dé unidad a la búsqueda de la naturaleza y el orden de las cosas ocurre en todas las universidades norteamericanas, o en una gran mayoría de ellas. Importa poco si son seculares o católicas. En su opinión, se falla en el concepto de universidad más que en la condición jurídica de acuerdo a la consideración religiosa. En definitiva, para MacIntyre la universidad contemporánea en general no está en buen orden, siguiendo su ya clásica terminología que inauguró al evaluar las distintas tradiciones morales<sup>18</sup>.

Para mostrar ahora la otra cara de la moneda de la formación universitaria, MacIntyre nos presenta a continuación, y como contraste, el estudio de la universidad marxista en la Unión Soviética y en los países de su influencia entre 1917 y 1991. Como advertencia, nos hace notar que es preciso poner

---

<sup>18</sup> Cfr. MADIGAN, A., «Alasdair MacIntyre:...».

entre paréntesis los problemas que surgieron por la corrupción del seudomarxismo que encarnan Stalin y la era poststaliniana. Todas esas universidades son consideradas ateas o antiteístas, pero su ateísmo no es algo meramente negativo, una simple negación de la existencia de Dios. Era la consecuencia de un materialismo dialéctico e histórico aplicado al entendimiento de la naturaleza de las cosas, que proporcionaba un marco de comprensión de cada una de las diferentes disciplinas particulares. Precisamente, la física, la historia o la economía eran enseñadas haciendo hincapié en su relación con la formación atea que regía toda la formación universitaria. La filosofía marxista se encargaba potentemente de explicar cómo en ella tenía cabida el entendimiento de todos los hechos científicos específicos que nos transmitían el resto de estudios universitarios.

«Los teístas son profundamente críticos con estos aspectos del Marxismo que nos llegan con el ateísmo marxista. Y los teístas han expresado, desde diferentes puntos de vista, una variedad de críticas particulares contra específicas tesis marxistas. Sin embargo, han tenido que reconocer que el Marxismo es una teoría, o un conjunto de teorías, con el mismo objetivo que el suyo propio, y que respondiendo de esta manera están respondiendo a un ateísmo teórico, que es de muchas maneras intelectualmente más, en su misma perspectiva, que el ateísmo práctico de las universidades norteamericanas contemporáneas. Porque eliminando completamente la mención de Dios del curriculum (los departamentos de estudios religiosos tratan de los distintos tipos de creencia en Dios, no de Dios mismo), o restringiendo la referencia a Dios a los departamentos de teología, tales universidades proporcionan unos currícula seculares sin Dios. Y esta formación sin Dios es, como ya he mencionado antes, no simplemente quitar el tema de Dios de una variedad de cuestiones estudiadas, sino también y más importante, la ausencia de una visión de las cosas integrada y global»<sup>19</sup>.

MacIntyre comenta a continuación la fragmentación que existe en la filosofía, que hace que el camino integrativo en las universidades sea muy difícil. Para ello se apoya en el testimonio de Scott Soames, profesor de filosofía de la Universidad «Southern California» de Los Ángeles en Estados Unidos, especialista en filosofía del lenguaje y en historia de la filosofía analítica. Según Soames, la filosofía analítica contemporánea –que es la practicada mayoritaria-

---

<sup>19</sup> MACINTYRE, A., *God, Philosophy...*, pp. 16-17.

mente en las universidades norteamericanas contemporáneas– «ha llegado a ser una amalgama de investigaciones relacionadas y semi-independientes, muy igual a lo sucedido con otras disciplinas académicas (y) ya hace mucho tiempo que no hay figuras potentes, centrales, cuyo trabajo sea accesible y relevante, así como leído, por todos los filósofos analíticos. La filosofía se ha convertido en una disciplina altamente organizada, realizada por especialistas»<sup>20</sup>. De este modo, poco podemos confiar en ella para evitar la fragmentación del saber que tanto aqueja a la universidad contemporánea.

«Las fragmentaciones de la investigación y de la comprensión que existen son obvias. De esta manera, si la filosofía debería poner (todo) esto en cuestión, como se esperaría de toda filosofía teística, tendría no solo que comprometerse en distintos tipos de investigación, sino proporcionar a esas investigaciones, en la medida en que pueda, diferentes tipos de marcos académicos»<sup>21</sup>.

b) «Aquinas: God, philosophy, universities»<sup>22</sup>

La tercera parte del libro de MacIntyre versa, en su mayor parte, sobre la figura de Tomás de Aquino y su crucial importancia al integrar la filosofía aristotélica con la tradición agustiniana. El capítulo que vamos a comentar aquí con más detalle hace referencia al nacimiento de las universidades cristianas, en el seno del debate filosófico y teológico cuyo centro es el gran pensador medieval.

«Las universidades estaban destinadas a ser, de hecho en el siglo XIII ya lo eran, los designados cuidadores sociales del conocimiento y del entendimiento. No solamente instituciones dentro de las cuales las diferentes disciplinas académicas eran buscadas y enseñadas, sino también instituciones que por su misma estructura manifestaban cómo las diferentes disciplinas se hallaban relacionadas, en qué consistía la unidad del conocimiento y del entendimiento. La historia de las universidades desde el siglo XIII ha sido a la vez una historia del desarrollo de las diferentes disciplinas y una

<sup>20</sup> SOAMES, S., *Philosophical Analysis in the Twentieth Century*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey 2003, p. 463. La traducción es nuestra.

<sup>21</sup> MACINTYRE, A., *God, Philosophy...*, p. 18.

<sup>22</sup> Cfr. *ibid.*, pp. 93-95; TOMÁS DE AQUINO, *Suma de Teología*, BAC, Madrid 2001.

historia de transformaciones en las creencias acerca de las relaciones entre disciplinas»<sup>23</sup>.

Para MacIntyre, como se desprende de su estudio, las universidades son lugares donde se desarrolla un conflicto por el desarrollo de las diferentes disciplinas particulares y de las transformaciones de cómo las relaciones entre disciplinas se han llevado a cabo. Parece del todo objetivo que en la universidad en los siglos XIII y XIV, al menos en París y en Oxford, existe una clara preeminencia por la búsqueda de una unidad del conocimiento y de la comprensión de las relaciones entre las distintas disciplinas entre sí.

Para Tomás de Aquino<sup>24</sup>, según nos indica MacIntyre, la formación universitaria debe comenzar con la adquisición de habilidades en gramática y en lógica, esta última incluyendo todas las cuestiones relacionadas con la metodología; esta materia es, por lo tanto, una especie de prólogo al estudio de las matemáticas, que se pueden entender como un ejercicio de la imaginación, dado que sus conceptos y verdades se mantienen con independencia de la experiencia. Desde la matemática, el estudiante debería volver al estudio de las ciencias de la naturaleza. Y una vez que estos estudios de lógica, matemáticas y ciencias de la naturaleza se han completado, es cuando el alumno puede adentrarse en la formación relativa en filosofía moral y política.

Y comenta MacIntyre, en gran medida parafraseando al Aquinate, que esto ocurre porque el estudiante requiere una experiencia de vida que los más jóvenes todavía no tienen, y una clase de madurez que le permite ser reflexivo de forma adecuada para gobernar las pasiones personales que todos manifiestan. Solamente en este momento, el alumno se encuentra en disposición de introducirse en la formación metafísica y teológica, ya que estos estudios están muy alejados de la imaginación, y precisan una gran solidez y potencia en el pensamiento<sup>25</sup>.

La gran finalidad de la formación universitaria es, para Tomás de Aquino, no verla como una tarea en la que uno estudia una materia para seguir con la siguiente, sino más bien enfocar todos estos estudios hacia el logro de su fin lo más perfecto posible como seres humanos, adquiriendo la más perfecta

<sup>23</sup> MACINTYRE, A., *God, Philosophy...*, p. 93.

<sup>24</sup> Cfr. también MACINTYRE, A., «Aquinas Critique of Education: Against His Own Age, Against Ours», en *Philosophers on Education: New Historical Perspectives*, A. O. Rorty (ed.), Routledge, London 1998, pp. 95-108.

<sup>25</sup> Cfr. TOMÁS DE AQUINO, *Comentario a la Ética a Nicómaco de Aristóteles*, EUNSA, Pamplona 2001, pp. 368-373.

comprensión de ellos mismos y de la realidad que los rodea<sup>26</sup>. Pensando precisamente en esto es como el Aquinate proponía el orden de adquisición de los saberes que hemos mencionado anteriormente.

Cuando tanto profesores como alumnos siguen un orden en la enseñanza como el que se ha indicado, es notorio que los propios alumnos se van convirtiendo poco a poco en maestros de ellos mismos, personas independientes en su forma de razonar teórica y prácticamente. MacIntyre nos recuerda aquí que el orden de la enseñanza de las diferentes disciplinas está diseñada basándose en las relaciones entre las distintas materias, y asimismo en que los estudiantes vayan desarrollando diferentes habilidades para asimilarlas en ese contexto formativo de la unidad del saber expuesto por Tomás de Aquino.

Dejemos que MacIntyre resuma con sus propias palabras el mensaje central de esta tercera parte de su estudio:

«Los fines de la educación (universitaria), por tanto, pueden ser, de acuerdo con la visión de Tomás de Aquino, correctamente desarrollados solo con referencia a la finalidad de los seres humanos; y el orden del curriculum debe ser una ordenación hacia esa finalidad. Seremos capaces de entender que debería ser la universidad solamente si entendemos qué es el universo. Pero, mientras que este pensamiento era crucial para la concepción de la universidad de Tomás de Aquino, de forma llamativa no ha sido (suficientemente) influyente para determinar cómo se ha desarrollado de hecho la universidad. Sobrevive en la enseñanza y en el aprendizaje de los dominicos, pero las universidades de la Edad Media tardía y sus currícula fueron enmarcadas por una variedad de influencias que las dejaron inhóspitas, o al menos no particularmente acogedoras para el pensamiento tomista, hasta el gran renacer del interés por el estudio de Tomás de Aquino en las universidades españolas del siglo XVI»<sup>27</sup>.

c) «Newman: God, philosophy, universities»<sup>28</sup>

Este es el título del capítulo 16 de la última parte del libro de MacIntyre que se agrupa en el epígrafe de «Modernity». En cierta medida, su estudio

<sup>26</sup> Cfr. TOMÁS DE AQUINO, *Questiones Disputatae, Vol. 1. De Veritate*, Marietti, Turín 1964, q. 10, a. IX.

<sup>27</sup> MACINTYRE, A., *God, Philosophy...*, p. 95.

<sup>28</sup> Cfr. *ibid.*, pp. 145-150.



de Newman en el contexto del libro que estamos analizando ha sido expuesto con gran detalle en nuestro epígrafe anterior, cuando hemos hablado de la conferencia impartida en Oxford en 2009.

MacIntyre hace referencia a la ya conocida publicación de Newman a la que hemos hecho referencia antes<sup>29</sup>. Ahí veíamos que John Henry Newman dejaba claro que, si una universidad debe funcionar como es propio de esta institución, las verdades filosóficas, las discusiones y el entendimiento profundo de las diferentes cuestiones suscitadas deberían ser enseñadas a través de las distintas disciplinas, pero en un contexto de relación de éstas entre sí. Newman defiende de forma inseparable una concepción particular de filosofía y una concepción particular de universidad. Así lo hace ver MacIntyre parafraseando a Newman:

«¿De qué trata el conocimiento filosófico? Es conocimiento de la Verdad, de la verdad de todo cuanto existe y de las complejas relaciones entre las miríadas de hechos particulares que componen el universo. Está más allá del poder de la mente humana alcanzar de forma comprensiva el universo entero en su conjunto, incluso aunque sea de forma inadecuada, excepto si lo hacemos entendiendo las partes que lo componen, y, de esta manera, podemos abstraer, por nuestra atención intelectual, las diferentes partes del todo»<sup>30</sup>.

Si tenemos que estudiar cada ciencia particular aislada de las otras, o si omitimos una de ellas, que consideramos importante, del curriculum establecido para la enseñanza y el aprendizaje, estamos dificultando seriamente el entendimiento de las diversas ciencias particulares entre sí, y, lo que quizá es más importante, del entendimiento –imperfecto, podemos reconocer, ciertamente– del todo unitario. Para Newman, en esto último se centra de forma nuclear todo proyecto universitario.

Como nos dice MacIntyre reflejando el pensamiento de Newman, si se quita alguna de las materias importantes del curriculum, las otras tienden a ocupar su puesto. Así, los economistas pretenden tener competencia en ética, o los científicos naturales en cuestiones de metafísica o teología. Este fenómeno ha sido muy común a lo largo de todo el siglo XX. La fragmentación del

<sup>29</sup> Cfr. NEWMAN, J. H., *Discursos sobre el...*

<sup>30</sup> MACINTYRE, A., *God, Philosophy...*, p. 145.

saber ha producido una desconcertante asunción de disciplinas por parte de otras, aspecto este que ha dado lugar, lógicamente, a omisiones, reducciones y valoraciones muy distorsionantes para la formación universitaria. La causa parece clara: no se ha tenido la preparación adecuada de estudiar las distintas materias en un contexto unitario.

De ahí que Newman insista tanto en el estudio de la filosofía, saber encargado de analizar las distintas reivindicaciones de cada ciencia particular y cómo se relacionan todas ellas entre sí. Toda ciencia particular es de por sí incompleta y parcial, pero necesitamos su conocimiento para una comprensión total de la realidad. En ese entendimiento global, Newman destaca como central el conocimiento de Dios proporcionado por la ciencia teológica, que nos ayuda de forma muy importante al conocimiento también de quiénes somos los hombres y qué fin tenemos en la existencia. Este último punto lo expresa MacIntyre recogiendo el pensamiento de Newman de la siguiente manera:

«Quitemos el conocimiento de Dios de nuestro conocimiento, negando sus existencia o insistiendo que no podemos saber nada de Él, y lo que tendremos es un surtido de diferentes tipos de conocimiento, pero de ninguna manera un modo de relacionarlos entre sí. Estaremos condenados a pensar en los términos de la falta de unidad de las ciencias. Pero es precisamente porque somos capaces de encontrar inteligibles el universo en el que habitamos y a nosotros mismos en él, solamente si y en la medida en que presuponemos algunas concepciones de la unidad de las ciencias; es por eso, pues, por lo que no podemos sino reconocer que poseemos conocimiento de Dios»<sup>31</sup>.

Ya hemos visto antes que Newman concibe la universidad y la formación que en ella se recibe, no como un lugar para preparar a los estudiantes para desempeñar con competencia una determinada profesión u oficio, o transmitir una serie de conocimientos – eminentemente prácticos, sobre todo– para desenvolverse con maestría en el ejercicio profesional futuro. La universidad es, más bien, un lugar –y un lugar eminente– para transformar las mentes de los estudiantes, de tal manera que un alumno es diferente después de sus estudios universitarios. Se convierte en una persona que es capaz de embarcarse con fruto en conversaciones y debates, introduciendo en ellos ideas y conceptos acertados y bien pensados que permitan aplicar los conocimientos que se han

---

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 147.

adquirido en una variedad de disciplinas académicas sobre temas complejos. En definitiva, la idea de fondo es que los temas complejos solo pueden abarcarse adecuadamente si somos capaces de analizarlos desde la globalidad del saber, con aproximaciones unitarias de lo aprendido en una variedad amplia de disciplinas particulares.

Si todos los supuestos que nos ha descrito y analizado Newman son correctos, su tesis nos indicará que es posible integrar nuestros conocimientos teológicos del universo creado mediante el entendimiento de cada una de las partes de ese universo, algo que logramos cultivando las correspondientes disciplinas particulares. El problema con el que nos enfrentamos es, sin duda, algo que Newman vio en los últimos años de su vida: el crecimiento exponencial de las cuestiones por explorar por una división, cada vez más amplia, de disciplinas y subdisciplinas tanto en las ciencias experimentales como en las humanidades.

Y concluye MacIntyre este capítulo de su libro de la siguiente manera:

«Y si Newman ha tenido éxito, en cierta medida, al señalar las tareas que esperan a la filosofía católica, era evidente que los recursos filosóficos para llevar a cabo esta tarea tenían todavía que ser identificados. El problema era que mucho del pasado de la filosofía católica había sido olvidado por los propios católicos. Era, por tanto, necesario remediar, en primer lugar, esa pérdida de memoria. El remedio debería ser proporcionado por alguien que era –una insólita y rara conjunción– a la vez papa y filósofo, León XIII»<sup>32</sup>.

d) «Now: universities, philosophy, God»<sup>33</sup>

Abordamos ahora con el último capítulo del libro. Pretende ser una reflexión final sobre el núcleo central que el autor ha estado tratando en las más de 150 páginas que componen esta obra.

Lo primero que se cuestiona nuestro autor es saber cuáles han sido los aspectos en los que la universidad contemporánea de investigación ha sido

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 150. Este papa publicó la encíclica *Aeterni Patris* donde se indica el pensamiento de Tomás de Aquino como una solución a todo este empeño de revitalización de la filosofía católica. Ya habíamos visto que MacIntyre había estudiado con detenimiento este camino en su libro: Cfr. MACINTYRE, A., *Three Rival Versions...*

<sup>33</sup> Cfr. *ibid.*, pp. 173-180.

exitosa. Él delimita que lo ha sido, al menos, en tres puntos. El primero es, como no podía ser de otro modo, la investigación. De esta manera, nos dice MacIntyre que en topología y teoría de números, en física de partículas y cosmología, en bioquímica y neurofisiología, en arqueología e historia, y en otras muchas más áreas de las distintas disciplinas académicas, la lista de descubrimientos y avances en un año cualquiera es, sencillamente, extraordinaria. Y el éxito de la investigación es también un triunfo de la producción de investigadores, es decir, personas con una mente muy centrada en la resolución de problemas científicos ceñidos a un campo muy concreto de las distintas ciencias. Con todo, no hay que olvidar lo que señala MacIntyre a continuación:

«Sin embargo, las direcciones emprendidas por la investigación no están tomadas generalmente por los investigadores, sino por aquellos que proporcionan la financiación, y qué es financiado depende de una amplia variedad de intereses intelectuales, económicos y políticos»<sup>34</sup>.

El segundo aspecto del éxito de la universidad contemporánea está relacionado con el primero. Estas instituciones académicas, a través de sus distintas iniciativas educativas del pregrado y posgrado, están proporcionando los recursos humanos especializados y las personas formadas en diferentes habilidades que necesita la sociedad<sup>35</sup>. La educación del pregrado se ha convertido, escuetamente, en un prólogo a la especialización y profesionalización, de tal manera que el prestigio de estas instituciones está tasado por la capacidad que tienen de colocar a sus graduados en los programas avanzados que sean los más prestigiosos en la sociedad. De este modo, nos dice expresivamente MacIntyre, el curriculum para la formación universitaria se ha visto configurado por un autentico cajón de sastre de materias –disciplinas y subdisciplinas académicas–, cada una de ellas diseñadas e instruidas con una relativa independencia unas de otras, y con el objetivo final de establecer una docencia orientada específicamente a la creación de especialistas<sup>36</sup>.

---

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 173.

<sup>35</sup> MacIntyre dirá textualmente, con más precisión terminológica y sociológica, y en el contexto de su lucha contra el liberalismo que nunca ha dado por concluida, lo siguiente: «advanced capitalist society» (*ibid.*).

<sup>36</sup> Nos parece interesante dejar constancia aquí de las palabras en inglés de MacIntyre, por la fuerza y expresividad que poseen en su lengua original: «So the curriculum has increasingly be-

El tercer elemento en el que MacIntyre cifra el éxito de las universidades contemporáneas de investigación está también relacionado con los dos anteriores. Estas universidades, nos hace ver con agudeza nuestro autor, se han hecho cada vez más ricas en recursos económicos y más caras para los que quieren estudiar en ellas. La razón de ello es que han sabido atraer una gran cantidad de dinero a través de donaciones, de ayudas de investigación o de tasas que se cobran a los alumnos de grado y posgrado. Además, con el tiempo, las más existosas han ido haciéndose cada vez más caras, ya que el mercado de especialistas y la competitividad en dichos mercados así lo requería. La conclusión que de todo esto saca el filósofo británico no deja de sorprender, cuando de lo que estamos hablando es de instituciones diseñadas para formar hombres que configuran una sociedad:

«Las universidades (contemporáneas) de investigación en el inicio del siglo XXI son espléndidas empresas de negocios que gozan de exenciones fiscales y que presentan todas las ambiciones codiciosas de tales empresas de negocios»<sup>37</sup>.

Para MacIntyre lo que ha desaparecido de la visión de dichas universidades, y lo que las diferencia de las instituciones precedentes, son dos cosas: por una parte, cualquier interés serio y profundo por aquello que relaciona entre sí a las distintas disciplinas del saber; y en un segundo término, la concepción de estas diferentes materias en una visión unitaria, en la que cada una contribuye de una manera determinada a un proyecto común de entendimiento y explicación de la realidad.

En opinión del filósofo británico, la universidad debería lograr que profesores y alumnos, juntamente, puedan lograr un conocimiento compartido del saber. Su principal objetivo no tendría que ser en absoluto beneficiar la economía o mejorar las carreras de los estudiantes. Como nos señala al mismo tiempo nuestro autor, las universidades hoy en día han llegado, quizá de una manera irreparable, a un nivel de fragmentación del saber que sería más pro-

---

come one composed of *an assorted ragbag of disciplines and subdisciplines*, each pursued and taught in relative independence of all the others, and achievement within each consists in the formation of the mind of a dedicated specialist» (*ibid.*, pp. 173-174). La cursiva es nuestra.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 174.

pio renombrarlas como «multiversidades» más que propiamente como universidades, según ha indicado también Clark Kerr<sup>38</sup>.

«Yo mencioné de Tomás de Aquino, y podría muy bien haber hecho lo mismo con Newman, que su concepción de la universidad estaba informada por su concepción del universo (del saber). En contraste con esto, la concepción de la universidad que la universidad contemporánea de investigación presupone y encarna en las formas institucionales de actividades (académicas), no solamente no tiene nada que ver con una concepción particular del universo (del saber), sino más bien sugiere que no existe nada que pueda considerarse como un universo (del saber), ninguna totalidad de la que son parte los contenidos de las diversas disciplinas estudiadas, sino que, por el contrario (la universidad contemporánea) es más bien nada más que un conjunto heterogéneo de variadas materias de estudio y conocimiento»<sup>39</sup>.

La universidad contemporánea es, por lo tanto, un lugar en el cual, en opinión de MacIntyre, existen muchas cuestiones fundamentales que no son respondidas, o que ni incluso se plantea que existen. No es de extrañar que cuando surgen esas preguntas, ni siquiera se provoque una reflexión mínima en el trabajo, docencia o investigación de dichas universidades o centros de enseñanza superior. Según nuestro autor, el núcleo del problema sigue siendo el mismo: faltan los elementos centrales que den vida a una integración; que den fuerza y unidad a un conjunto de disciplinas que estudian, por separado, materias diferentes.

«¿Pero cómo se relacionan todas estas (materias) entre sí? ¿En qué consiste la unidad del ser humano? ¿Y cómo el conocimiento de los hallazgos de cada una de estas disciplinas contribuye a nuestro conocimiento de nosotros mismos y de nuestro lugar en el orden natural?»<sup>40</sup>.

Para MacIntyre, en el pasado recaía en la filosofía la tarea de formular y reformular, de preguntarse y repreguntarse, las cuestiones expuestas en el párrafo anterior. Que la filosofía era crucial para esta tarea era algo asumido, porque los que cultivaban las diferentes disciplinas particulares no eran capa-

---

<sup>38</sup> La palabra inglesa utilizada por MacIntyre en el texto que comentamos, parafraseando a Clark Kerr, es la de «multiversities» (cfr. *ibid.*, p. 174).

<sup>39</sup> *Ibidem.*

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 175.

ces de entender el completo significado de lo que sabían y de lo que estaban haciendo, a menos que fueran capaces de lograr un entendimiento filosófico de sus propias disciplinas y de las relaciones de éstas entre sí.

Sin embargo, MacIntyre resalta a continuación que, según los filósofos teístas –no importa que fueran católicos, judíos o musulmanes–, para la filosofía era imposible desarrollar esta tarea a no ser que se reconociese de forma expresa que las diferentes disciplinas y la filosofía misma solo pueden ser correctamente entendidas en su relación con la teología; y esto por dos razones. La primera se enuncia diciendo que solamente a través de las relaciones de las distintas partes y aspectos del universo con Dios es como se puede entender adecuadamente su unidad e inteligibilidad. La segunda es que para una plena comprensión de la unidad y la naturaleza del ser humano se requiere también una perspectiva teística.

Pero es obvio que en la universidad contemporánea ni la filosofía ni la teología han encontrado su lugar adecuado. De hecho, la propia teología ha sido expulsada casi de forma total de aquella. Y la filosofía, ha sido arrinconada de dos maneras. En primer lugar, tratándola como una disciplina más entre otras; una materia que no atrae o no ocupa un lugar diferente del que tienen las otras disciplinas particulares o especializadas que configuran el curriculum de los estudiantes. Ciertamente, en la medida en que la filosofía colabora de forma activa en la preparación profesional de los estudiantes, con conocimientos particulares que son de utilidad para su dedicación futura en los diferentes oficios y profesiones, se ha permitido que exista en la vida académica, al igual que otras muchas disciplinas. Pero hacerse cargo de que para entender la noción de ser humano es esencialmente necesaria la filosofía, lo mismo que el conocimiento de esta última para emprender el camino hacia un florecimiento integral del hombre, es algo completamente ajeno al «ethos» de la universidad contemporánea.

La segunda manera que nos hace ver MacIntyre en que la filosofía ha sido postergada de su misión central en la comprensión de la realidad, tiene relación con la forma como se ha enfocado el estudio de las distintas disciplinas dentro de la universidad contemporánea. En ésta, se ha potenciado, como una de las reglas de oro para su desarrollo, el impresionante crecimiento de la profesionalización y de la especialización. Cada disciplina –incluyendo a la propia filosofía– se ha visto preocupada por contestar aquellas cuestiones que se enmarcan en el contexto de su propia materia de un modo cada vez más detallado. Todo ello conduce necesariamente a una falta de interés por situar

el saber de la propia disciplina en un entorno de relación con otras materias. Se ha prodigado un vocabulario semitécnico y unos conocimientos tan detallados, que se ha excluido de la discusión y estudio de los problemas a todos los que no compartan esos conocimientos tan especializados.

Pero si esto lo vemos además en el campo filosófico propiamente dicho, el resultado es fatal, como observa MacIntyre. La filosofía se ha convertido en una disciplina especializada más, con una sistemática de estudio que en nada tiene que envidiar a la más técnica o especializada de las materias. Para nuestro pensador, la filosofía aparece no solo como una materia difícil –que lo es–, sino, en gran medida, inaccesible para muchos, aspecto este último que no tiene que darse necesariamente.

«Por lo tanto, una de las tareas de los filósofos católicos hoy en día tiene que ser seguir el mandato de Juan Pablo II, en *Fides et Ratio*, de hacer filosofía de tal manera que pueda tratar las preocupaciones más profundas del ser humano que están en la base de sus problemas básicos, sin sacrificar el rigor o la profundidad»<sup>41</sup>.

MacIntyre concluye este capítulo señalando que podría parecer un absurdo su propuesta sobre el lugar de la filosofía en las universidades, en la formación de los estudiantes y en el trabajo de los profesores. Pero nos dice que es ésta precisamente la conclusión a la que ha llegado con su análisis de la historia de la filosofía. El futuro de la tradición filosófica católica depende de cómo se organice este proyecto y de cómo se realice en lugares concretos de la vida académica<sup>42</sup>. No obstante, no oculta que se muestra pesimista en

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 176.

<sup>42</sup> Es interesante, en este contexto, reflexionar sobre la respuesta que daba recientemente el papa Benedicto XVI a la pregunta de un periodista sobre las relaciones entre fe y razón, entre religión y racionalidad: «El no ver es un aspecto, pero la fe del que no ve debe tener también sus razones. Jesús mismo hizo la fe enteramente comprensible, en cuanto la expuso con unidad interior y en continuidad con el Antiguo Testamento, con toda la conducción de Dios: como la fe en el Dios que es el Creador y el Señor de la historia, de quien da testimonio la historia y de quien habla la creación. (...) Es interesante que esta racionalidad esencial sea ya en el Antiguo Testamento uno de los constitutivos fundamentales de la fe. Especialmente en la época del exilio en Babilonia se afirma: «Nuestro Dios no es uno cualquiera entre muchos; Él es el Creador, el Dios del Cielo, el único Dios». Con ello se hace una reivindicación cuya universalidad se basa también precisamente en la racionalidad. Este núcleo se convirtió más tarde en el punto de encuentro entre el Antiguo Testamento y el mundo griego. Aproximadamente por la misma época en que el exilio babilónico pone especialmente de relieve ese rasgo del Antiguo Testamento, surge también la



cuanto a que la perspectivas de futuro para lograr estos objetivos no son nada halagüeñas.

«De hecho, lo que nosotros encontramos es que las universidades católicas más prestigiosas a menudo intentan copiar las estructuras y los fines de las más prestigiosas universidades seculares, y hacen esto sin una gran sensación de que están haciendo algo equivocado. Y dado que esto es así, las posibilidades futuras para la historia de la tradición filosófica católica no son muy alentadoras, dejando aparte el sobrecogedor carácter de sus necesidades intelectuales y ambiciones. Sin embargo, un momento de reflexión sobre la historia pasada de esa tradición es suficiente para recordarnos (lo siguiente): raramente (...) fue de otra manera; (tal es el caso) para Anselmo o Abelardo, para Tomás de Aquino, para Vitoria y Suárez, ciertamente para Newman. Agustín está siempre allí para recordarnos la finitud y el pecado en la fragilidad de todos nuestros proyectos, incluido este que mencionamos. Como ellos, podemos echarle valor pensando que en la vida de la mente, como en todo, siempre hay más por lo que esperar que lo que uno puede razonablemente suponer»<sup>43</sup>.

#### e) Valoración global del estudio<sup>44</sup>

Para Hütter<sup>45</sup>, el libro de MacIntyre que estamos tratando es excepcional en tres aspectos, al menos. En primer lugar, todo parece indicar que es el único libro en el que nuestro autor, siguiendo un discurso filosófico explícito, trata el tema de Dios. En segundo término, es el libro en el que MacIntyre ha ofrecido, hasta el momento, la más ambiciosa y abarcante narrativa sobre el desarrollo del pensamiento filosófico, y sobre la filosofía misma. Este marco histórico del filósofo británico se articula en una narración que cubre 15 siglos, en unas páginas escritas elegantemente, y que van desde

---

filosofía griega, que, más allá de los dioses, pregunta por el único Dios. (...) La gran tarea encomendada a la Iglesia sigue siendo unir fe y razón, unir la mirada que va más allá de lo tangible y la simultánea responsabilidad racional. Esta responsabilidad nos ha sido dada por Dios. Ella es la que distingue al ser humano». BENEDICTO XVI, *Luz del mundo. El Papa, la Iglesia y los signos de los tiempos. Una conversación con Peter Seewald*, Herder, Barcelona 2010, pp. 89-90.

<sup>43</sup> *Ibid.*, pp. 179-180.

<sup>44</sup> Cfr. HÜTTER, R., «God, the university, and the missing link-wisdom: reflections on two untimely books», *The Thomist*, 73 (2009) 241-277.

<sup>45</sup> *Ibid.*, pp. 246-247.

Agustín de Hipona hasta la encíclica *Fides et Ratio* de Juan Pablo II. Su organización narrativa se articula, como ya sabemos, sobre tres grandes temas: la contemplación filosófica de Dios, la tradición de la filosofía católica y el desarrollo de las universidades. El tercer aspecto es que del rico y variado cúmulo de publicaciones de MacIntyre, y especialmente después de dos de sus más conocidas publicaciones (*After Virtue: A Study in Moral Theory* y *Three Rival Versions of Moral Enquiry. Encyclopaedia, Genealogy and Tradition: being Gifford lectures delivered in the University of Edinburgh in 1988*) este libro es el más inquietante de cuantos ha escrito, ya que no deja espacio a la esperanza hasta la última línea del mismo<sup>46</sup>.

Vamos a fijarnos un poco más en esto último que acabamos de señalar, porque puede darnos una pauta para la comprensión más global de este texto de MacIntyre. ¿Por qué este libro es tan perturbador?<sup>47</sup> No parece que este carácter alarmante del texto del filósofo británico sea producido por el discurso teístico acerca de Dios, aunque algunos teólogos, quizá, hubieran preferido una explícita identificación trinitaria al tratar este tema en el contexto de la historia de la filosofía católica. Tampoco parece que resulta del análisis de esta tradición filosófica en sí misma considerada, aunque el propio MacIntyre proponga a los actuales profesionales de ella un panorama muy ambicioso y, en ocasiones, algo frustrante en cuanto a los objetivos por lograr. En lo que para algunos investigadores del autor británico, radica esa sensación de inquietud de su última obra refleja su crítica profunda –radical– y su hondo desdén por la universidad contemporánea de investigación.

Por eso comenta agudamente Hütter: «Hace más de 25 años, en una de esas raras pero importantes conversaciones que van al núcleo de las cosas, un profesor universitario de teología alemán, quien finalmente llegó a ser mi mentor en mi tesis doctoral («Doktorvater»), me hizo el siguiente comentario: «Solo los estudiantes creen todavía en la universidad como una realidad corporativa con una principal (y) coherente finalidad («telos»). Hace tiempo que los profesores han dejado de pensar así». Dado que yo era un estudiante motivado con los típicos ideales altos, quedé marcadamente turbado por lo que me pareció entonces como una declaración alarmante. (Después de) diez años enseñando en una universidad americana de investigación, con liderazgo y del

<sup>46</sup> Cfr. MACINTYRE, A., *God, Philosophy...*, p. 180.

<sup>47</sup> Cfr. HÜTTER, R., «God, the...», pp. 247-248.

estilo de la universidad berlinesa, he podido comprobar bien lo que mi mentor me dijo entonces sobre nuestra universidad alemana de investigación»<sup>48</sup>.

Para MacIntyre, la cuestión de las relaciones entre las diferentes disciplinas, en una finalidad compartida por todas ellas dentro de la institución universitaria, debería surgir del interior de la propia universidad si existiese un mínimo de vida intelectual dentro de ella y, por lo tanto, una capacidad crítica de autoexamen y autorreflexión<sup>49</sup>. La falta de esto último lleva a nuestro autor a percibir una incoherencia, en la manera de pensar, que no puede llevar a nada bueno.

Preguntas como las que se plantea MacIntyre deben hacerse desde una perspectiva científica seria, según lo que Hütter ha denominado «meta-ciencia»<sup>50</sup>, que trate con la naturaleza, las relaciones mutuas y el orden global de las disciplinas académicas; en pocas palabras, se trata de preguntarnos en profundidad por la naturaleza y el alcance de la universidad como tal. Si esta «meta-ciencia» ocupase un lugar central de la vida universitaria, se podría lograr, en efecto, la coherencia intrínseca que no pueden alcanzar las estrategias de gestión extrínseca y los mecanismos tácticos administrativos de tantas instituciones académicas<sup>51</sup>.

Además, lo que hace verdaderamente inquietante el texto de MacIntyre es que, incluso para el miembro de las modernas universidades de investigación que lo considere de manera superficial, queda claro cuán alejadas están dichas instituciones de los propósitos y finalidades de una formación universitaria abierta y global. Uno no puede dejar de preguntarse con frecuencia por la misma asignación del término «universidad» a tales instituciones, ¿no será un hábil camuflaje de una crasa equivocación de conceptos?<sup>52</sup>.

---

<sup>48</sup> *Ibid.*, p. 247. La universidad americana en la que enseña Hütter es la conocida Duke University en Durham, en el Estado de Carolina del Norte de los Estados Unidos. La traducción es nuestra.

<sup>49</sup> Cfr. *ibid.*, p. 248. Es interesante consultar también dos libros citados por Hütter: D' COSTA, G., *Theology in the Public Square: Church, Academy, and Nation*, Blackell, Malden, Massachusetts 2005; HAUERWAS, S., *The State of the University: Academic Knowledges and the Knowledge of God*, Blackwell, Malden, Massachusetts 2007.

<sup>50</sup> *Ibidem.*

<sup>51</sup> Y se pregunta Hütter con ingenio y agudeza: «Might the ludicrously inflated role of sports as a rallying, unifying, and motivating factor on American college and university campuses be directly proportional to the loss of the proper formal coherence of the modern research university?». *Ibid.*, p. 148.

<sup>52</sup> Hütter lo expresa de forma muy plástica de la siguiente manera: «Might the application of the term «university» to such institutions have become just a craftily camouflaged case of equivocation?». *Ibid.*, p. 249.

El punto central de MacIntyre es que él concibe la filosofía como un desarrollo sistemático de cuestiones que pueden surgir de cualquier persona, y especialmente –aunque no de forma exclusiva– a partir de sus creencias teísticas o más específicamente católicas<sup>53</sup>. De ahí que nuestro autor despliegue una narrativa, sencilla y profunda a la vez, que intenta dar respuesta a estas cuestiones nucleares de nuestra vida intelectual.

Y para ello busca una profunda coherencia de cada ciencia o disciplina particular en sí misma y en su relación con las demás. Esta coherencia interna y externa de cada materia es lo que constituye, para MacIntyre, como el centro donde se articula la formación de la universidad. Perder esta coherencia es perder el concepto de universidad: sus fines, su identidad. Para nuestro autor, el fenómeno de la desintegración del curriculum es correlativo a la desintegración interna de las distintas disciplinas particulares, que al perder su sentido de unión e intercambio se aíslan en mundos especializados y ya en nada responden a cuestiones esenciales sobre nuestro saber y actuar.

## 2. BALANCE FINAL: ¿ES POSIBLE UNA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DESDE LOS PRESUPUESTOS DE MACINTYRE?

Aunque el propio recorrido histórico-contextual de nuestra investigación permite al lector sacar ya sus propias conclusiones, y comparar lo mencionado por MacIntyre con lo que se da en la actualidad universitaria, nos parece que puede ser interesante desarrollar este último apartado que proporcione algunas ideas conclusivas a modo de balance de todo nuestro trabajo.

Desde una perspectiva general, alguien podría pensar que lo más riguroso sería hacer una valoración global de los cuatro capítulos sobre MacIntyre constitutivos de nuestro estudio, intentando conectar su itinerario intelectual con las ideas sobre la universidad y la formación universitaria que ha expresado en estos últimos años. Después de haberse familiarizado –aunque solo sea de una manera no singularmente profunda– con la forma de hacer filosofía de nuestro autor y con su mismo contenido, esto no representa una tarea asequi-

---

<sup>53</sup> En este contexto sería interesante también consultar el libro ASHLEY, B. M., *The Way Toward Wisdom: An Interdisciplinary and Intercultural Introduction to Methaphysics*, University of Notre Dame, Notre Dame, Indiana 2006.

ble. Alasdair MacIntyre es un autor complejo, muy articulado, con un lenguaje nada sencillo de seguir, cuya argumentación mental también precisa de un gran nivel de conocimientos previos.

Sea esto como fuere, nos parece que una buena forma de iniciar estas páginas de reflexión podría ser transcribir las propias palabras de MacIntyre en una entrevista a Joseph Dunne, muy conocida en el ámbito pedagógico, que fue publicada en el *Journal of Philosophy of Education* en 2002. En la pregunta correspondiente, se está hablando de la educación en general, con referencias, muchas veces, a las escuelas antes de ingresar en los estudios universitarios; pero resaltamos aquí unos enunciados del filósofo escocés que se refieren específicamente a la educación entendida de una forma general. Como se verá, es otra cita larga, pero que contiene mucho del mensaje pedagógico del pensador anglosajón. Es interesante recalcar que, detrás de una consideración aparentemente superficial de algunos hechos sobre la educación, se destila una concepción de la formación muy alejada de la que se observa y vive en la sociedad de hoy. Vayamos ya a sus palabras:

«Hay dos amenazas importantes para la educación hoy en día. La primera es que no dispone de los recursos adecuados para lo que ella misma necesita. La segunda es la influencia letal de una idea de escuelas, colegios y universidades<sup>54</sup> que están comprometidos en actividades que son medidas por la productividad. Dado que la influencia de esta idea, y aunque solo sea esto, es la translocación de recursos, será conveniente considerarla en primer lugar. ¿Qué idea es esta?»

Parece una concepción altamente abstracta de las escuelas entenderlas como máquinas de entrada y salida (input-output) cuyas actividades deben ser entendidas como la transformación de una entrada medible en una salida también medible. Las escuelas deben ser recompensadas si la proporción de las salidas con respecto a las entradas es alta, y si el coste de producir esa proporción es bajo. Las escuelas deben ser penalizadas cuando la proporción es baja y el coste alto. La entrada consiste en el material bruto que son los estudiantes. La salida las notas obtenidas en las evaluaciones y los resultados de los exámenes. Para las universidades, por supuesto, la salida es incluso más importante al estimarse la producción de

---

<sup>54</sup> Los términos ingleses utilizados por MacIntyre aquí son «schools, colleges and universities», que se corresponden con la organización educativa en los Estados Unidos.

investigación, evaluada utilizando groseras medidas cuantitativas así como algunas cualitativas. Es aplicando este modelo de entrada-salida lo que hace muy apropiado denominar al director del centro de enseñanza como «jefe ejecutivo». Lo que está equivocado en este modelo de educación es que pierde de vista el fin de la educación, el desarrollo de las cualidades de los estudiantes, y sustituye esta finalidad por aquella del éxito según los estándares de una evaluación o un examen. Además, lo que los exámenes principalmente verifican es cómo son de buenos los estudiantes para pasar esos exámenes. Pero uno puede ser muy bueno superando exámenes y seguir siendo estúpido y vulgar. (Siéntese en prácticamente cualquier comité universitario, si desea comprobar lo que acabamos de decir). Hace tiempo Matthew Arnold<sup>55</sup> quedó muy impresionado con la instrucción que se daba a los estudiantes que iban a ser examinados en Prusia. Era, se les decía, toda la formación cultural del estudiante la que estaba en juego y, por lo tanto, los exámenes deberían realizarse de tal manera que los estudiantes se acercasen a ellos con ‘una mente tranquila y sin dolorosos esfuerzos preparatorios’. La instrucción en las clases altas debe ser de tal manera ‘que puedan disponer del tiempo requerido para presentarse de forma serena y sin prisa para dar la medida completa de sus cualidades y carácter, y que pueda (el estudiante) estar formado de forma segura y en profundidad, en lugar de estar atolondrado y oprimido por (una) masa de información que ha sido agrupada con prisa’<sup>56</sup>. Lo que los educadores prusianos tomaron como lo importante es precisamente lo que desaparece de la vista en el modelo (educativo) de entrada-salida»<sup>57</sup>.

Ante argumentaciones como la que acabamos de leer en nuestro autor, uno no puede menos que asentir y reconocer, como mínimo, que estamos ante un problema serio. Todo parece indicar que existe una curiosa alianza entre la forma en que se entiende a sí misma la propia sociedad contemporánea –con sus virtualidades y desarrollos– y el modo en que se concibe la educación y la formación, en nuestro caso, en la universidad. De ahí también la gran dificultad para acometer un trabajo de síntesis plenamente satisfactorio. Si, como

---

<sup>55</sup> Matthew Arnold (1822-1888) fue un poeta y crítico inglés que trabajó como inspector escolar. Escribió algunas obras sobre el estado de la educación en la Europa continental.

<sup>56</sup> Cita aquí MacIntyre la siguiente referencia de las palabras apuntadas en su texto: ARNOLD, M., *Higher Schools and Universities in Germany*, Macmillan and Co., London 1876, pp. 59-60.

<sup>57</sup> MACINTYRE, A., DUNNE, J., «Alasdair MacIntyre on Education: In Dialogue with Joseph Dunne», *Journal of Philosophy of Education*, 36 (2002) 4. La traducción al castellano del original inglés es nuestra.

decía Aristóteles, la gran tarea del filósofo es distinguir a la hora de plantearse los problemas, éste que ahora analizamos nos exige, como sugiere MacIntyre, profundizar en las raíces morales, sociales, culturales e intelectuales de la sociedad en que vivimos: la educación y la formación (de la universidad) es su imagen especular.

En un segundo momento de reflexión, MacIntyre nos vendrá a decir que el propio planteamiento fragmentario de la enseñanza superior es letal para un verdadero desarrollo de los individuos que se están formando, así como de la sociedad en su conjunto que los recibe y acoge. Este segundo corolario es más difícil de detectar y, consecuentemente, de analizar, porque coincide con un avance importante del progreso tecnológico en el mundo contemporáneo que enmascara y dificulta todo el fenómeno valorativo que se dirige, más bien, al interior del hombre<sup>58</sup>. Es arduo reclamar una tarea de examen y reflexión para detectar errores, cuando la propia sociedad vive de aparentes éxitos tecnológicos<sup>59</sup>; no el menos llamativo de ellos es que se hacen públicos casi de forma instantánea en todo el mundo.

Por eso, en este apartado final queremos intentar profundizar un poco más en estos aspectos. Nuestro propósito es, sobre todo, dejar que sean las propias conclusiones a las que llega MacIntyre las que marquen el itinerario de discusión y de búsqueda de alternativas futuras. Pero en este camino intro-

---

<sup>58</sup> Nos parece pertinente recoger aquí el comentario que hace Aurelio Fernández con respecto a la virtud cristiana de la pobreza: «Anaxágoras, el viejo filósofo griego, afirmaba que lo que verdaderamente hacía al hombre distinto de los animales eran las manos, porque le facilitaban el tacto, el uso y dominio de las cosas (...). Esta curiosa intuición de Anaxágoras tiene hoy especial vigencia, dado que la magnitud y la cantidad de bienes parece que ponen en la oscuridad la conciencia del hombre, el cual corre el riesgo de perderse sumergido en el cúmulo cuantitativo de las «cosas» (...). Y la característica de la técnica actual viene señalada por lo cuantitativo, la profusión y la abundancia (...). Las consecuencias pueden ser que el hombre, si no tiene suficiente profundización interior, naufrague en la marea de los bienes y que, derramado en su uso –mejor, en su «abuso»– atrofie la conciencia espiritual y pierda el ejercicio lúcido de la interioridad». FERNÁNDEZ, A., *El mensaje moral de Jesús de Nazaret*, Ediciones Palabra, Madrid 1998, pp. 77-78. Es interesante comprobar que la práctica de esta virtud exige una radicalidad que aparece como condición necesaria para iluminar nuestro interior de forma eficaz. Cuando uno mira con esta clave de lectura el desarrollo del proyecto ilustrado en el mundo contemporáneo, no deja de sentir que hay algo de inquietante que surge detrás de toda esa ceguera para el reconocimiento de lo inmaterial. Esto último, a nuestro entender, subyace en la comprensión correcta del diagnóstico que presenta MacIntyre.

<sup>59</sup> Cfr. RODRÍGUEZ DUPLÁ, L., «Los sucedáneos de la esperanza», en *Salvados en esperanza: comentarios a la encíclica «Spe salvi»*, J. García Rojo y J. R. Flecha Andrés (eds.), Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca (2008), pp. 45-58.

duciremos además algunas consideraciones propias: unas que se hallan contenidas en la propia reflexión de las palabras del filósofo anglosajón, y otras que añadiremos desde la experiencia personal de haber estudiado y trabajado en universidades del mundo occidental en los últimos más de 30 años.

Hemos organizado todas estas observaciones en cuatro párrafos. En el primero pretendemos incidir en la importancia de hacer un buen diagnóstico. Y esto por dos motivos. En primer lugar, para acotar bien el problema que tenemos ante nuestros ojos y que queremos solucionar adecuadamente. En segundo lugar, porque el propio diagnóstico –si está hecho con certeza y profundidad– nos podría proporcionar luces penetrantes que nos ayuden a mostrar los remedios más apropiados. A continuación nos introduciremos en la cuestión de por qué ya no existen criterios formativos en la enseñanza superior como los que reclama MacIntyre. Y buscaremos la posibilidad de un compromiso entre estos modos tan distantes de analizar esta realidad formativa. En la última de las secciones apuntaremos algunas ideas que pueden ser de interés para facilitar el desarrollo integral de los estudios superiores.

### 2.1. *Diagnosticar el problema es avanzar su solución*

A lo largo de estas páginas hemos podido comprobar que, si algo caracteriza a nuestro filósofo, es su capacidad de poner el dedo en la llaga con gran acierto. También se ha hablado de la crisis de la modernidad y de su contaminación posmoderna. Los estudios de MacIntyre han supuesto una reflexión en la que, con una penetrante visión, se han detectado con detalle las raíces de esta crisis<sup>60</sup>. Un mensaje claro que nos queda de nuestro autor es que vivimos la realidad que nos rodea, la vida social en la que estamos inmersos, nuestra formación humana y profesional, en definitiva, nos vivimos a nosotros mismos, en un mundo profundamente fragmentado. Aplicado al objeto de nuestro estudio, todo esto está repercutiendo de manera decisiva en la formación que se recibe en la universidad.

Ahora queremos profundizar en ese concepto de fragmentación que tiene en mente nuestro autor, y también apuntar algunas consideraciones sobre cómo el esfuerzo de erradicar esa fragmentación en el campo del saber lleva

---

<sup>60</sup> Cfr. GIMÉNEZ AMAYA, J. M., «Un documento nuclear en los debates morales de nuestro tiempo», *Cuadernos de Bioética* (2011), en prensa.



necesariamente a la interdisciplinaridad, a la búsqueda de integración entre disciplinas particulares y sapienciales. Pero para ver esto con más claridad es necesario detenerse y reflexionar. Vayamos, por tanto, poco a poco.

El concepto de fragmentación ha estado siempre presente en nuestro autor a lo largo de todo su proyecto *After Virtue*. Sin embargo, es sobre todo en los últimos años cuando ha sido más sistemática su insistencia en esta falta de unidad en el ser humano que vive una existencia «compartimentalizada». Esta idea de compartimentalización fue muy desarrollada por MacIntyre en una conocida conferencia que impartió en la Universidad de Notre Dame, en el Estado de Indiana, el 13 de octubre de 2000 y que tituló de forma muy significativa como «A Culture of Choices and Compartmentalization»<sup>61</sup>.

Nos parece interesante profundizar un poco más en esta dirección, porque MacIntyre vincula la desestructuración de la formación docente con la fragmentación de una vida que se desarrolla como en compartimentos estancos. Dramáticamente, nos señala nuestro autor, muchas veces uno no es capaz de detectar tal profunda incoherencia existencial, salvo en los resultados vitales que se perciben en el pensamiento y en la acción moral. Como se ve, en este punto nuestro autor parece aunar de forma sugerente su idea de unidad transmitida en su proyecto *After Virtue* y en su continuación sapiencial.

Esta compartimentalización que ilustra MacIntyre<sup>62</sup> es algo complejo; su puesta en escena en la discusión intelectual ha sido criticada y alabada en los últimos años en un debate de interés<sup>63</sup>. Pero antes de nada, presentemos primero un texto complicado del filósofo anglosajón donde nos explica esta nueva noción que ha introducido en su propio idiolecto.

«Esto viene a ser que sus actitudes cambian con sus papeles sociales y parece que no son conscientes de ello. Yo considero esto como un ejemplo mode-

<sup>61</sup> Cfr. MACINTYRE, A., «A Culture of Choices and Compartmentalization», transcripción de una conferencia pública impartida el 13 de octubre de 2000 en la Universidad Notre Dame en el Estado Indiana de los Estados Unidos, junto a las preguntas y respuestas que siguieron a la conferencia. El lenguaje en las preguntas y respuestas está desarrollado en un tono coloquial; de ahí que cuando ha sido preciso hacer la traducción al castellano hayamos intentado que quedase lo más claro posible (<http://www.londonmet.ac.uk/depts/lgir/research-centres/casep>).

<sup>62</sup> Cfr. MACINTYRE, A., «Social structures and their threats to moral agency», *Philosophy*, 74 (1999) 311-329.

<sup>63</sup> Cfr. BREEN, K., «The state, compartmentalization and the turn to local community: a critique of the political thought of Alasdair MacIntyre», *The European Legacy*, 10 (2005) 485-501; COTTINGHAM, J., «Integrity and fragmentation», *Journal of Applied Philosophy*, 27 (2010) 2-14.

rado de un fenómeno peculiarmente moderno que llamaré compartimentalización.

La compartimentalización va más allá de la diferencia de papeles y estructuras institucionales que caracteriza cada orden social, y que se da de tal manera que cada esfera y actividad social tiene su gobierno particular guiado por sus normas específicas con una relativa independencia de otras esferas. En cada esfera concreta, esas normas dictan qué clase de consideraciones deben tenerse por relevantes para la toma de decisiones y cuáles deben ser excluidas (...).

Esta relativa autonomía de cada esfera demarcada de actividad es reforzada por el grado en el cual, en las sociedades avanzadas contemporáneas, los individuos que se encuentran en cada esfera particular no son con frecuencia los mismos que uno encuentra en otra distinta. Cuando uno encuentra a un individuo solamente dentro de una esfera particular, en algún papel que es homólogo al papel que uno desempeña propiamente en esa esfera concreta, la respuestas de uno son, cada vez más, solamente las del «individuo en ese o aquel papel», y no más bien hacia el individuo que en ese momento está ocupando ese determinado papel. De tal modo que los individuos que están moviéndose entre diferentes esferas de actividad, cambiando un papel por otro y unos estándar para el razonamiento práctico por otros, llegan a estar, en un grado importante, disueltos en los diferentes papeles, jugando uno en la vida familiar, otro diferente en el lugar de trabajo, y aún un tercero como miembro del club deportivo o un cuarto como un reservista militar. Dentro de cada papel, estos individuos se ajustan a los requerimientos impuestos en el papel de esa esfera, y no disponen de medio alguno que les hagan capaces, con otros, de dar un paso atrás de esos papeles y esos requerimientos, y escudriñarse ellos mismos y la estructura de su sociedad desde un punto de vista externo con un efecto práctico»<sup>64</sup>.

Según MacIntyre, el estudio del fenómeno de la «compartimentalización» es también algo fecundo en la discusión y en el análisis de la vida universitaria, al menos por dos motivos. En primer lugar, porque nos habla por sí mismo de una falta de unidad. Lo que está compartimentalizado adolece de puntos de unión y de visiones compartidas; lo cual, aplicado al saber y a la formación universitaria conlleva la fragmentación del saber. Desde un punto de vista teórico acarrea también una esterilidad en el intento de resolución de

---

<sup>64</sup> MACINTYRE, A., «Social structures and...», pp. 321-322. La traducción es nuestra.

problemas de alta complejidad, que precisan la unidad de las ciencias. Vistas las cosas así, este término refleja una característica de la sociedad y de la universidad de nuestros días.

Pero también es interesante considerar un segundo motivo. La creación de estamentos separados es letal para el propio reconocimiento del problema de la fragmentación en el saber en que se encuentran el individuo o las estructuras que consideremos en nuestro análisis. El diálogo entre diferentes parcelas del conocimiento se torna imposible.

Y estos dos motivos, ¿no nos recuerdan el propio enfoque del proyecto *After Virtue* que hemos descrito con anterioridad? ¿No nos hablan también de la situación en la que se encuentra la vida universitaria que tan bien ha diagnosticado el filósofo anglosajón?

Volvamos otra vez a la conferencia de MacIntyre del año 2000. Y acudamos sobre todo a la transcripción del diálogo que se produjo entre diferentes personas de la audiencia y el pensador británico<sup>65</sup>. Hay varios aspectos en él que nos pueden ser de ayuda para mostrar cómo el agudo diagnóstico de MacIntyre puede ser eficaz para proponer una solución al problema universitario planteado en el contexto de la sociedad liberal de nuestros días.

Uno de los inconvenientes más graves que se desprenden de lo que venimos diciendo, y en general de la fragmentación en el saber, es que, curiosamente, se va perdiendo la capacidad de reflexionar en profundidad<sup>66</sup>. Se pierde, en definitiva, la capacidad de advertir que existe un problema.

En una de las preguntas que le hicieron a MacIntyre después de la conferencia, un profesor de colegio de enseñanza media le pidió que hablase un

<sup>65</sup> <http://www.londonmet.ac.uk/depts/lgir/research-centres/casep>

<sup>66</sup> Sobre la importancia de la unidad del saber como antídoto de esta fragmentación citada se pueden consultar también las siguientes publicaciones: Cfr. JASPERS, K., ROSSMANN, K., *Die Idee der Universität*, Springer, Heidelberg-Berlin 1961; MARTÍNEZ, R., «Unità e diversità nelle scienze. Radici e prospettive di un dibattito» en *Unità e autonomia del sapere. Il dibattito del XIII secolo*, R. Martínez (ed.), Armando Editore, Roma 1994, pp. 7-19; GUARDINI, R., *Tre scritti sull'università*, Morcelliana, Brescia 1999; CLAVELL, L., «La metadisciplinarità. Scienza, filosofia e teologia», en *Unità del sapere e del fare. Una soluzione transdisciplinare*, E. Marini (ed.), Quaderni dell'IPE, Napoli 2001, pp. 43-54; y «Fede, ragione, scienze, professioni. Per l'unità dei saperi», *Studi Cattolici*, N. 586 (2009) 820-827; TANZELLA-NITTI, G., «Unità del sapere», en *Dizionario interdisciplinare di Scienza e Fede*, G. Tanzella-Nitti, A. Strumia (eds.), Urbaniana University Press y Città Nuova Editrice, Roma 2002, pp. 1410-1431; y «Università», en *Dizionario interdisciplinare di Scienza e Fede*, G. Tanzella-Nitti, A. Strumia (eds.), Urbaniana University Press y Città Nuova Editrice, Roma 2002, pp. 1432-1449.

poco más acerca de la dificultad de corregir las opiniones de los estudiantes que consideramos equivocadas. Nuestro filósofo articula una respuesta que da bastantes claves para el tema que estamos considerando. Reproduzco textualmente sus palabras, que se pueden encontrar en varias transcripciones en *Internet*.

«(...) uno de los grandes defectos de nuestra cultura no es solo que tenemos compartimentalización; no tenemos instituciones, áreas sociales, en las que la gente pueda retirarse para reflexionar, para pensar acerca del conjunto, de la totalidad.

Tuve algunas experiencias de esto cuando era joven, enseñando en Inglaterra para la «Workers' Educational Association», que era una organización que impartía clases al final de la tarde para adultos, normalmente de la clase trabajadora, y clases donde la gente por un periodo de doce semanas estudiaban todos juntos textos filosóficos; algo que uno hace normalmente en las clases de la universidad. Pero esta gente no tenía un fondo formal de educación. Estamos en Inglaterra, a principios de los años de 1950. La gente había dejado el colegio a la edad de 14-16 años. Y estos eran los que (ahora) estaban enseñándose ellos mismos cómo pensar en sus vidas cotidianas a través de las lecturas de Platón o de Hobbes o de quien fuera. Fue enormemente gratificante. Y se llegó a transformar en un foro, esto es, un sitio donde se podía discutir mucho entre los propios estudiantes, y ellos conmigo, y en el cual era posible retirarse para reflexionar.

Ahora pienso que en varios momentos del pasado ha habido una gran multitud de instituciones como esa (...)»<sup>67</sup>.

En otro momento del coloquio que siguió a la conferencia, alguien entre el público preguntó al profesor MacIntyre sobre cómo enseñar, con una visión integradora de la realidad, que presente un enfoque del mundo coherente, algo que pueda interpelar a nuestra vida en su totalidad, tanto para profesores como para estudiantes. La respuesta del filósofo anglosajón también merece ser transcrita en el contexto que estamos analizando.

«Pienso que lo (que hay que) hacer –y no tengo ninguna receta de cómo hacerlo– (...) es entender a los otros en su forma de preguntar. En otras palabras, una de las cosas que nosotros creemos pienso que es –y es una creencia

---

<sup>67</sup> MACINTYRE, A., «A Culture of...». La traducción es nuestra.

teológica– que no hay nadie que haga preguntas que en última instancia no tengan respuesta en la revelación divina. Y lo que no ayuda para nada es ir a la gente y decirle «Tú no te has dado cuenta, pero estás preguntado cuestiones para las cuales la revelación divina tiene respuestas». Lo que de verdad influye es estar al lado de la gente ayudándoles a formular por ellos mismos las preguntas de forma adecuada (...).

Ahora, en las clases, se nos proporciona una oportunidad de hacer eso. Y, por supuesto, lo que acabamos de decir (se aplica) en este momento con respecto a las respuestas de los estudiantes; los estudiantes a menudo se sienten afligidos o molestos cuando uno trata de plantear estas cuestiones, porque (estas) preguntas van más allá de lo que recogen los resúmenes de las clases; y no está claro que teniendo respuesta para estas preguntas lleve acarreado sacar una nota mejor en los exámenes. Pero eso es lo que necesitamos hacer. Y necesitamos encontrar la forma de hacer esto mismo también en nuestra vida social.

Lo que quiero decir es que hagamos lo que hicieron los marxistas; los marxistas «clásicos» no inventaron el movimiento de la clase trabajadora. Tampoco inventaron las organizaciones sindicales. Ni tampoco los partidos políticos de la clase trabajadora. Lo que hicieron fue ir a donde estaba la clase trabajadora y les ayudaron a formular sus preguntas. Y los fundadores de los sindicatos cristianos en Europa vieron que esto estaba sucediendo y se dijeron a ellos mismos: «Esto es lo que tenemos que hacer nosotros también». Y esto es lo que pasó en Italia, en Francia y en otras partes entre 1880 y 1890. Y esto es lo que nosotros deberíamos mirar ahora»<sup>68</sup>.

Como se ve, el diagnóstico de nuestro autor es claro; pero bien analizado contiene un mensaje de acción para evitar su devastador efecto. Así, una forma que vemos y proponemos para avanzar en esta tarea tan fundamental, según MacIntyre, de ayudar a los demás a formular las cuestiones adecuadas es desarrollar lo que se ha denominado el trabajo interdisciplinar. Es esta una labor de la que se habla mucho; de la que se han escrito ríos de tinta; y de la que, desgraciadamente, no se ven demasiados resultados prácticos de entidad sustancial en la vida universitaria actual. O, por lo menos, no con demasiada frecuencia.

Antes de hablar de la interdisciplinaridad con más profundidad, mencionemos dos aspectos previos que son de importancia para centrar el tema,

---

<sup>68</sup> *Ibidem.*

y para ver la dificultad que entraña aventurarse por dicho sendero. En primer lugar, hay que señalar que esta tarea exige tiempo y sosiego, en un momento donde –como nos ha venido diciendo nuestro autor– la regulación temporal de la formación universitaria está esencialmente dirigida por la velocidad y el pragmatismo. Es necesario lograr unas habilidades en el menor tiempo posible, que permitan la mayor capacidad de obtener resultados prácticos en el desempeño profesional de los alumnos.

En segundo término, la verdadera interdisciplinaridad está muy alejada de la mentalidad moderna, porque su planteamiento de fondo exige superar la fragmentación, y por lo tanto aprender cosas nuevas que puedan integrarse de forma globalizante en los conocimientos especializados que uno ha podido ir adquiriendo. Esto supone que un determinado «especialista» que quiera ser interdisciplinar tiene que adecuar, de alguna manera, su impulso «especializador» –al menos en un sentido teórico, modulando intelectualmente los derroteros de su investigación– con vistas a conseguir que sus conocimientos especializados se inserten en planteamientos más «sapienciales», al incorporar otras disciplinas que proporcionen un sentido más profundo y global a lo que hace.

Además, por añadidura, las personas que se introducen por caminos de interdisciplinaridad deben haber adquirido unas habilidades que les permitan reflexionar y tratar temas ajenos a ellos mismos. Esto último exige, según el idiolecto de nuestro autor, la puesta en marcha de aspectos que ya hemos visto mencionados como muy necesarios para la reconstrucción también de la vida moral: prácticas concretas, ancladas en modelos narrativos que se insertan en tradiciones de estudio y análisis que favorezcan esta visión de intercambio y perfeccionamiento que es tan connatural a los verdaderos estudios interdisciplinarios. En la historia del pensamiento sapiencial los ejemplos de lo que acabamos de decir son muy claros aunque no excesivamente numerosos<sup>69</sup>.

En el diálogo interdisciplinar, o más bien en las dificultades para su implantación en la sociedad en general y en la formación universitaria en particular, ocurre lo que hemos visto que pasaba –de la mano de MacIntyre– en los debates morales contemporáneos, a los que él denominaba debates cerrados. De este modo, por tanto, en muchas ocasiones las críticas que se dirigen a pos-

---

<sup>69</sup> Cfr. MURILLO, J. I., «Antropología» en *Diccionario de Teología*, C. Izquierdo, J. Burggraf y F. M. Arocena (eds.), EUNSA, Pamplona 2006, pp. 29-49.

turas del pasado se apoyan en malentendidos acerca de la propia significación de los conceptos en cuestión y del alcance de las tesis defendidas. A lo que se suma, asimismo, que muchos de los asuntos que requieren este tipo de estudio y deliberación acarrearán una buena dosis de carga ideológica<sup>70</sup>.

Vayamos a un ejemplo concreto que puede ayudar a ilustrar la interdisciplinariedad de la que venimos hablando, y de la que podemos hablar con cierta experiencia. Nos referimos a la que existe entre las ciencias experimentales y la filosofía, disciplina sapiencial de extraordinaria importancia en la enseñanza superior, como MacIntyre se ha encargado de recordarnos.

Esta interdisciplinariedad puede entenderse de dos maneras. Por una parte, cabe que en la misma persona se una el conocimiento científico experimental y el filosófico. Es instructivo recordar que Aristóteles, una de las cumbres indiscutibles de la filosofía, lo es también de la biología, y no solo de su parte teórica, ya que disecó con maestría más de trescientas especies de animales diferentes. Uno y otro conocimiento no se estorban, sino que se complementan en la profundización de los conocimientos y en la manera de cuestionarse adecuadamente las preguntas verdaderamente decisivas para el saber y para la acción<sup>71</sup>.

En nuestra contribución de 2007 sobre la interdisciplinariedad en el problema mente y cerebro que venimos citando, hacíamos también unas propuestas que podrían facilitar este trabajo. Están referidas, ciertamente, al particular diálogo de la neurociencia con la filosofía en lo relativo al problema mente y cerebro, pero pensamos que puede ser apropiado presentarlas aquí en el contexto narrativo de esta propuesta que estamos haciendo.

Decíamos entonces que, para el fructífero y práctico cultivo interdisciplinar, nos parecía interesante tener presentes tres presupuestos o «pre-requisitos» para acometer esta tarea:

«1. *Conocimiento de la realidad (científico experimental) y filosófica.* Como hemos visto, la época de los sabios universales, que concentraban en sí mismos los conocimientos de todas las ramas de la ciencia, resulta difícilmente repetible. Sin embargo, sería ilusorio pensar que se puede abordar la cooperación con otras ciencias sin decidirse a conocerlas con seriedad. En este sentido, es

<sup>70</sup> Cfr. GIMÉNEZ-AMAYA, J. M., MURILLO, J. I., «Mente y cerebro en la neurociencia contemporánea. Una aproximación a su estudio interdisciplinar», *Scripta Theologica*, 39 (2007) 629-634.

<sup>71</sup> *Ibid.*, p. 631.

preciso distinguir entre el dominio práctico que el profesional posee de su propia disciplina y de sus métodos, que resulta difícilmente comunicable a quien no posee su experiencia, y aquellos presupuestos y contenidos básicos que permiten comprender y valorar adecuadamente sus resultados. Estos últimos deben ser objeto de un esfuerzo de comprensión y de reflexión por parte del científico, que le ponga en condiciones de exponerlos a aquellos con quien dialoga. En la medida en que la cooperación entre disciplinas se hace necesaria, es preciso que, en la formación de los científicos, se haga hincapié en este aspecto, de modo que cada uno de ellos sepan enmarcar la propia actividad en el conjunto de las ciencias y de traducir los propios logros y su fundamento a un lenguaje comprensible por los demás<sup>72</sup>. Este esfuerzo ayuda, por otra parte, a inmunizar contra el peligro de reducir los problemas al ámbito de la propia materia de conocimiento, lo que exige abordar el discurso interdisciplinar con una visión positiva ante los planteamientos de otras ciencias<sup>73</sup>.

2. *Llegar a acuerdos claros en el lenguaje a utilizar para significar los procesos cerebrales y mentales de la misma manera.* Se trata de una consecuencia de la primera actitud. El lenguaje tiene mucho de convencional, pero, para que el diálogo entre ciencias sea posible, es preciso evitar los malentendidos terminológicos. Ahora bien, puesto que el lenguaje se configura a través del diálogo –en este caso, cabe decir que, en gran medida, la función crea el órgano–, el lenguaje común debe ser fruto del esfuerzo mutuo de comprensión y de comunicación.

3. *Plantear los problemas y las soluciones encontradas sin condicionamientos ideológicos.* En la ciencia, el gran enemigo del diálogo entre posturas diferentes

---

<sup>72</sup> En nuestro trabajo hacíamos referencia en este momento, a pié de página, al ya fallecido y muy conocido científico Nicholas Cozzarelli, profesor de Biología Celular y Molecular de la Universidad de California en Berkeley, que fue director de la prestigiosa revista científica «PNAS (Proceedings of the National Academy of Sciences of the U.S.A.)»; en alguna ocasión, preguntado sobre qué recomendaría a los estudiantes universitarios que sueñan con llegar a ser investigadores científicos, respondió que les sugeriría aprender humanidades. Cuando lleguen a ser científicos de prestigio –solía decir– pasarán la mayor parte del tiempo escribiendo, leyendo, dando charlas o escuchando.

<sup>73</sup> En este punto hacíamos referencia en nuestro trabajo, también en nota a pié de página, a lo muy ilustrativo que resultaba comprobar el desarrollo de las discusiones y de las entrevistas concedidas por el actual Papa Benedicto XVI, antes cardenal Joseph Ratzinger, y su aproximación a temas muy controvertidos. Cfr., como dos ejemplos entre varios, RATZINGER, J., *La sal de la tierra. Quién y cómo piensa Benedicto XVI. Una conversación con Peter Seewald*, Palabra, Madrid 2005; y, RATZINGER, J., HABERMAS, J., *Dialéctica de la secularización. Sobre la razón y la religión*, Encuentro, Madrid 2006.



y entre diversas disciplinas consiste en la descalificación *a priori* de las tesis planteadas. En este sentido, deshacerse de los propios prejuicios a la hora de abordar los problemas, no implica escepticismo o renunciar a las propias convicciones, sino haber caído en la cuenta de que analizar los problemas de modo global o sapiencial exige estar abierto a plantearse todas las dificultades, sin excluir algunas de ellas por motivos extracientíficos<sup>74</sup>. A fin de cuentas, aun aquello que sabemos por otros medios, solo puede afirmarse científicamente en la medida en que podamos probarlo. Es preciso estar en guardia ante quienes cargan a la ciencia experimental con la exigencia desmesurada de resolver todos los problemas humanos, pues son estos quienes tienden apresuradamente a hacer pasar por científico el fruto de sus personales actitudes y convicciones»<sup>75</sup>.

Recapitulemos ahora. Hemos visto que MacIntyre ha diagnosticado un problema en la formación universitaria que hunde sus raíces en el desarrollo del pensamiento de los últimos siglos. Después hemos indicado que ya el diagnóstico de la dificultad nos avanza una posible solución: evitar la fragmentación y la disgregación de los saberes. Finalmente, hemos apuntado a la interdisciplinariedad como un elemento terapéutico que podría ayudar a nuestro propósito de lograr soluciones. Avancemos un poco más ahora en esta línea interdisciplinar.

Un autor que ha venido insistiendo en los últimos años en este aspecto ha sido el profesor Lluís Clavell, Ordinario de Metafísica de la Pontificia Università della Santa Croce de Roma. En un artículo de 1992 en el que trata precisamente los temas que venimos estudiando en nuestro trabajo decía al inicio del mismo: «En mi opinión, nos hallamos en una curva apasionante de la historia, que exige de los universitarios una propuesta cultural positiva y atrayente, que sea adecuada a las necesidades de esta hora y que rompa algunos moldes académicos heredados de la modernidad»<sup>76</sup>.

Para Lluís Clavell<sup>77</sup>, MacIntyre ilustra muy luminosamente en su proyecto *After Virtue* cómo uno de los problemas más acuciantes hoy en día en el ámbito universitario es la falta de interconexión de las ciencias entre sí; la

<sup>74</sup> Citábamos en este momento a Tomás de Aquino: Cfr. TOMÁS DE AQUINO, *In XII librum Metaphysicorum expositio*, Marietti, Turín 1964, III, 1, 1.

<sup>75</sup> GIMÉNEZ AMAYA, J. M., MURILLO, J. I., «Mente y cerebro...», pp. 633-634.

<sup>76</sup> CLAVELL, L., «Ética y unidad...», p. 595.

<sup>77</sup> *Ibid.*, p. 600.

especialización cada vez más acuciante de los últimos tiempos ha dejado un poso amargo en la ausencia de síntesis y entendimiento integrativo.

Y continúa el profesor Clavell «(...) El resultado es que se ofrece a los estudiantes, ya antes de la universidad, un mosaico de visiones fragmentarias de la realidad –en su mayoría del mundo de las ciencias y no de las humanidades– que no facilitan que la persona, que es un todo unitario, pueda orientarse en orden a su realización y perfeccionamiento. De este modo, la síntesis, en quienes de algún modo la realizan, queda en la mayor parte de los casos a merced de una valoración subjetiva»<sup>78</sup>. También aquí se apunta, como una solución eficaz, la interdisciplinariedad. Una interdisciplinariedad que debe verse desde la perspectiva de la unidad del saber de las ciencias empíricas con la filosofía y la teología<sup>79</sup>. Habrá tiempo de comentar este punto un poco más adelante. Baste por ahora su enunciado.

Es claro, por tanto, que la interdisciplinariedad se apunta ya como un aspecto muy a tener en cuenta en el seno de la actividad universitaria para la recomposición de los efectos producidos por la fragmentación de los saberes<sup>80</sup>. Una forma interesante de ver la interdisciplinariedad es intentar elaborar un pensamiento sapiencial en la propia materia concreta de estudio y análisis.

---

<sup>78</sup> *Ibidem*.

<sup>79</sup> Dice Lluís Clavell: «Los saberes particulares solo se pueden integrar bien si son armonizados y vistos desde más arriba, desde los dos saberes de totalidad, que son la teología y la filosofía. Solo desde ahí se puede advertir lo que cada método parcial deja de considerar y ordenar las diversas ciencias al servicio de un progreso plenamente humano» (*ibid.*). Y más adelante: «Quizá una visión integral del hombre (...) en la que confluyan los diversos saberes bajo la orientación del saber teológico y filosófico puede ser una meta para (la formación universitaria) en esta época de transición cultural» (*ibid.*, p. 602).

<sup>80</sup> Es de gran interés, en este contexto y sin pretender ser exhaustivos con respecto al Magisterio pontificio, consultar algunos de los discursos que ha impartido el actual Papa Benedicto XVI sobre algunos aspectos del saber universitario: Cfr. BENEDICTO XVI, *Discurso en la Universidad Católica del Sagrado Corazón*, Milán, 25 de noviembre de 2005; «Fe, razón...»; *Discurso al mundo de la cultura en la Universidad de Pavía*, Pavía, 22 de abril de 2007; *Discurso a los participantes en el encuentro europeo de profesores universitarios*, Roma, 23 de junio de 2007; *Discurso en la Universidad de La Sapienza*, Roma, 17 de enero de 2008; *Discurso en el encuentro con el mundo académico*, Praga, 27 de septiembre de 2009; *Discurso a los profesores y estudiantes de la Libre Universidad María Santísima Asunta (LUMSA)*, Roma, 12 de noviembre de 2009; *Discurso a la Academia Pontificia de las Ciencias*, Roma, 28 de octubre de 2010. En el discurso más reciente de los citados se dice, muy significativamente, lo siguiente: «(...) a medida que el aumento de los logros de las ciencias acrecientan nuestra maravilla frente a la complejidad de la naturaleza, se percibe cada vez más la necesidad de un enfoque interdisciplinar ligado con la reflexión filosófica». BENEDICTO XVI, *Discurso a la Academia Pontificia de las Ciencias*, Roma, 28 de octubre de 2010.

Esto es lo que señala Luis Romera como un punto importante para incrementar un entendimiento más profundo y significativo de nuestro propio saber<sup>81</sup>. Este autor propone que este objetivo se desarrolle en tres niveles: en las disciplinas académicas, en el ámbito antropológico-filosófico, y en el plano teológico: «(...) el pensamiento sapiencial se distingue de la razón científica en que, en lugar de ser sectorial, pretende una visión integral creciente. Esta se desarrolla progresivamente en los tres niveles que hemos indicado, a medida que se alcanzan horizontes mayores y se penetra en una dimensión más radical o resolutive de lo real»<sup>82</sup>.

Su propuesta sugiere que, en la propia disciplina, es preciso no limitarse a una razón metódica, sin descuidar el rigor en la propia metodología: «el debate interdisciplinar (es útil) en el seno de la universidad, porque (obliga) a enfrentarse con uno mismo y con la propia disciplina, a reconsiderar las propias ideas y quizás a sentir el estímulo de ampliar los horizontes de estudio. Todo ello ayuda a elaborar de un modo riguroso las propias comprensiones intelectuales en el ámbito científico en el que el especialista se mueve, sin descuidar los protocolos de investigación ni hacer caso omiso de los resultados consolidados en la propia ciencia. En último término, la diferencia entre una academia y una universidad estriba en que la primera se limita a enseñar con competencia y eficacia lo que otros han elaborado, mientras que la institución universitaria enseña lo que en ella se ha pensado»<sup>83</sup>.

En definitiva, hemos visto en este apartado que el propio diagnóstico de MacIntyre no es algo estéril, ya que nos proporciona claves importantes para avanzar soluciones. Y como ejemplo de todo lo que veníamos diciendo

<sup>81</sup> ROMERA, L., *La actualidad del pensamiento cristiano*, Universidad de Piura, Piura 2009, pp. 95-109.

<sup>82</sup> *Ibid.*, pp. 95-96.

<sup>83</sup> *Ibid.*, p. 100. Hay muchas publicaciones para ilustrar las últimas palabras de esta cita. A modo de ejemplo, y en el contexto de nuestra propia vida académica, se pueden consultar las siguientes: ALBAREDA Y HERRERA, J. M., *Consideraciones sobre la...*; POLO, L., «Universidad y sociedad»...; REINOSO SUÁREZ, F., *Discurso al recibir el Doctorado «Honoris Causa»*, Universidad de Granada, Granada 1999; LLANO, A., *Discursos en la Universidad (1991-1996): 25 años de cátedra*, Universidad de Navarra, Pamplona 2001; y *Repensar la universidad...*; CLAVELL, L., «Razón y fe en la universidad: ¿oposición o colaboración?», *Serie Sphaera del Instituto CEU de Humanidades Ángel Ayala*, 17 (2010) 3-15; y «Verso un progetto educativo e scientifico della Pontificia Università della Santa Croce», en *Pontificia Università della Santa Croce. Dono e compito: 25 anni di attività*, Silvana Editoriale, Milano 2010, pp. 108-115; OCÁRIZ, F., «Il ruolo della filosofia nel pensiero cristiano. Una prospettiva universitaria», en *Pontificia Università della Santa Croce. Dono e compito: 25 anni di attività*, Silvana Editoriale, Milano 2010, pp. 126-135.

hemos comprobado que la propia idea de fragmentación en el saber, que se aventuraba como uno de los defectos nucleares de la formación universitaria, reclama de forma natural la recuperación de la integración del saber, algo que hoy en día se reconoce en la interdisciplinariedad. Pero en esta valoración global nos queda cuestionarnos algo muy llamativo: la ausencia de universidades que realmente cumplan los requisitos que ha trazado con su crítica el autor británico. Esto es lo que queremos desarrollar a continuación.

2.2. *¿Por qué ya prácticamente no existen las universidades de las que habla MacIntyre?*

En el discurso sobre la realidad de la formación universitaria, MacIntyre tiene claramente una visión integradora. Y esto desde dos puntos de vista. En primer lugar, porque pretende iluminar una perspectiva unitaria de la persona humana. Un estudio fragmentario del hombre no ayuda nada, en efecto, a cuestionarse los auténticos porqués de nuestra existencia como seres humanos. En segundo término, porque para el hombre, entenderse desde un punto de vista integrado y unitario es la mejor forma de comprender en profundidad su actuar. O dicho en otras palabras, obramos mejor porque nos conocemos mejor<sup>84</sup>.

De ahí que el gran problema que saca a la luz el filósofo anglosajón es que todo eso está muy ausente en la que ha llamado universidad de investigación contemporánea. La presencia de este fallo debilita en su aspecto más nuclear

---

<sup>84</sup> En un contexto que presentaba ciertas analogías con este estudio habíamos escrito lo siguiente: «Uno de los pasajes más memorables de la historia de la Filosofía es la discusión entre Sócrates y un joven llamado Polo en el Gorgias de Platón (cfr. PLATÓN, *Diálogos, Volumen II*, Gredos, Madrid 1983). Éste último está convencido que nadie puede ser más envidiado que el tirano, porque solo él puede hacer lo que le viene en gana. Sin embargo, sorprendentemente, Sócrates señala que el tirano no es en realidad poderoso, porque aunque hace lo que se le antoja no hace lo que realmente quiere. Y, como comenta muy acertadamente Rodríguez Duplá (cfr. RODRÍGUEZ DUPLÁ, L., *Ética...*, pp. 215-228), a todos no es conocida la experiencia de dejar de querer algo por haber descubierto cosas nuevas que antes se ignoraban: en otras palabras, podemos querer cosas que, de estar mejor informados, no querríamos de ninguna manera. Y esto es lo que en opinión de Sócrates le ocurre al tirano. El tirano es un pobre ignorante; y por eso quiere aparentemente lo que no quiere de verdad: en realidad no se da cuenta de que cometer una injusticia es lo peor que le puede ocurrir a un hombre. Todo ello es una monumental desgracia del infortunado tirano, que de haberlo sabido lo intentaría evitar a toda costa». GIMÉNEZ-AMAYA, J. M., MURILLO, J. I., «Neurociencia y libertad...», p. 44.

una transmisión de conocimientos y una formación verdadera en su sentido más pleno y profundo.

Pero vayamos a las propias palabras de MacIntyre, porque estas conclusiones de su pensamiento pueden verse muy bien, en parte, en el texto de la última obra que hemos comentado que presentamos a continuación, y que nos parece paradigmático. Dice textualmente nuestro autor:

«La universidad de investigación contemporánea es, por lo tanto, un lugar donde en gran medida ciertas cuestiones no se preguntan, o mejor, si se cuestionan es solamente por unas pocas personas y de tal manera que son muy pocos individuos los que son conscientes de que han sido preguntadas. Además, algunas de esas cuestiones son capaces de provocar una reflexión mínima sobre las actividades de los que trabajan en los límites disciplinares que encuadran las investigaciones oficiales que son reconocidas como tales en estas universidades de investigación. Consideremos el alcance de las cosas que son dichas sobre los seres humanos desde el punto de vista de cada una de las disciplinas fundamentales.

Desde la perspectiva de la física, los seres humanos están compuestos de partículas fundamentales que interaccionan de acuerdo con las generalizaciones probabilísticas de la mecánica cuántica. Desde la química, somos el lugar de interacciones químicas, colecciones de elementos y compuestos. Desde la biología, somos organismos multicelulares pertenecientes a especies con un pasado evolutivo propio. Para los historiadores, somos comprensibles solamente como emergiendo de un largo pasado de transformaciones sociales y económicas. Para los economistas, somos individuos que toman decisiones racionales maximizando el beneficio. Desde la perspectiva de la psicología y la sociología, estamos conformados por nuestras percepciones, emociones, papeles sociales e instituciones. Y para los estudiantes de literatura o arte, es en el ejercicio de nuestros poderes de la imaginación donde se puede exhibir lo más distintivo de nuestra condición humana. ¿Pero cómo se relacionan todas estas (materias) unas con otras? ¿En qué consiste la unidad del ser humano? ¿Y cómo el conocimiento de los hallazgos de cada una de estas disciplinas contribuye a nuestro conocimiento de nosotros mismos y de nuestro lugar en el orden natural?

Era sobre la filosofía sobre la que en el pasado recaía la tarea de formular y reformular, de contestar una y otra vez estas cuestiones»<sup>85</sup>.

---

<sup>85</sup> MACINTYRE, A., *God, Philosophy...*, pp. 174-175. La traducción al castellano es nuestra.

Ha sido una cita larga, pero que ilustra muy bien la idea de MacIntyre de que la propia fragmentación ha generado una situación que se retroalimenta ella misma. Al no contestarse las preguntas fundamentales, éstas desaparecen del horizonte investigador y formativo. Y terminan olvidándose. Cuando alguna vez surgen de nuevo, el desorden intelectual generado al fragmentarse el saber las desecha como poco relevantes para la investigación especializada. Resultan ser un germen extraño que no reporta ningún beneficio. Al final ni siquiera se consideran mínimamente relevantes.

Pero alguien podría objetar que en la propia formación universitaria la palabra interdisciplinar goza verdaderamente de un extraordinario prestigio en algunos ambientes. Y es verdad. Hay varios ejemplos paradigmáticos, por ejemplo, en algunas ciencias biomédicas<sup>86</sup>. Pero, en muchos casos, la interdisciplinariedad no es sino una palabra que se utiliza como estrategia para el desarrollo de las propias especialidades. Nada tiene que ver con un verdadero esfuerzo por integrar los saberes en profundidad. Se podría decir que, en realidad, es el impulso táctico de un concepto de «interdisciplinariedad» puramente instrumental, ya que en realidad se integran disciplinas muy relacionadas que intentan abordar, a su vez, respuestas técnicas muy particulares y especializadas.

En la universidad liberal la filosofía y la teología no han encontrado su ubicación como verdaderas disciplinas «sapienciales» que aúnen los saberes. Este es quizá el mensaje más diáfano que nos deja MacIntyre.

«Además en la universidad de investigación contemporánea ni la filosofía ni la teología han podido encontrar su lugar adecuado. La teología ha sido en su mayor parte echada fuera de la universidad de investigación. La filosofía ha sido marginalizada de dos maneras...<sup>87</sup>»<sup>88</sup>.

Se ha perdido esa visión universal tan necesaria para adecuar el saber en el sendero de la verdad<sup>89</sup>. MacIntyre parece transmitirnos que es la propia frag-

<sup>86</sup> Cfr. ROSELL, A., DE LAS HERAS S. GIMÉNEZ-AMAYA, J. M., «Neurociencia: ejemplo del abordaje multidisciplinar como estrategia eficaz en la investigación científica», *Revista de Neurología*, 27 (1998) 1071-1073.

<sup>87</sup> Se comentan esos puntos de MacIntyre en el capítulo correspondiente al análisis de esta obra del filósofo anglosajón: capítulo IV, apartado 3.4. d).

<sup>88</sup> MACINTYRE, A., *God, Philosophy...*, p. 175.

<sup>89</sup> «L'università è un luogo di approfondimento scientifico universale, dove le scienze vengono studiate e insegnate e sono oggetto di ricerca in una dimensione di universalità. Questa dimensione è sempre presente, almeno in potenza. L'esigenza universitaria genuina è di lavorare nell'ambito

mentación del saber la que propiamente ha oscurecido la búsqueda verdad, tan necesaria para que la formación universitaria cimente un actuar humano feliz, entendiendo la búsqueda de la felicidad como el camino central de la vida buena<sup>90</sup>.

La fragmentación del saber es, al mismo tiempo, la causa y la consecuencia de esta distorsión de la formación universitaria. Por una parte, es el síntoma de la instauración moderna de la ciencia experimental como la cumbre del conocimiento, desterrando toda otra forma de acceder a la verdad. Por otra, esta fragmentación ahonda en la ceguera que supone adentrar solo por esos caminos descartando otros.

Una de las raíces de este problema la ha enunciado el papa Benedicto XVI en un discurso, a los pocos meses de ser elegido Romano Pontífice, en la Universidad del Sacro Cuore de Milán. Estas eran sus palabras: «Como criterio de racionalidad, se ha afirmado de modo cada vez más exclusivo el de la demostración mediante el experimento. Así, las cuestiones fundamentales del hombre –como vivir y morir– quedan excluidas del ámbito de la racionalidad, y se dejan a la esfera de la subjetividad. Como consecuencia, al final desaparece la cuestión que dio origen a la universidad –la cuestión de la verdad y del bien–, siendo sustituida por la cuestión de la factibilidad»<sup>91</sup>.

Y comenta Mons. Ocáriz, citando el conocido discurso del papa en la Universidad de Ratisbona: «Es fundamental, en este contexto, evitar la reducción de lo científico a los cánones matemáticos y de las ciencias naturales.

---

di tutto il sapere nei confronti della verità, del bene e della bellezza». OCÁRIZ, F., «Il ruolo della...», p. 126. Cfr. CLAVELL, L., «Il ruolo della filosofia nel pensiero cristiano. Una prospettiva universitaria», en *Pontificia Università della Santa Croce. Dono e compito: 25 anni di attività*, Silvana Editoriale, Milano 2010, pp. 126-135.

<sup>90</sup> Cfr. RODRÍGUEZ DUPLÁ, L., *Ética de la...*, pp. 63-77.

<sup>91</sup> BENEDICTO XVI, *Discurso en la Universidad Católica del Sagrado Corazón*, Milán, 25 de noviembre de 2005. El Papa ha reclamado también en las universidades católicas la presencia de la fe como un elemento central y nuclear en la transmisión de la verdad: «La identidad de una universidad o de una escuela católica no es simplemente una cuestión del número de los estudiantes católicos. Es una cuestión de convicción: ¿creemos realmente que solo en el misterio del Verbo encarnado se esclarece el misterio del hombre? (cfr. CONCILIO VATICANO II, *Constitución Pastoral 'Gaudium et spes' sobre la Iglesia en el mundo actual*, 7 de diciembre de 1965, n. 22 [AAS, 58 (1966) 1025-1115])». BENEDICTO XVI, *Discurso con ocasión del encuentro con los educadores católicos*, Washington D.C., 17 de abril de 2008. En este contexto es interesante también consultar la reciente entrevista ya citada de Peter Seewald a Benedicto XVI, que ha sido publicada recientemente: BENEDICTO XVI, *Luz del mundo...* Más adelante diremos algo más sobre la importancia de la teología en la formación de la universidad.

Así ha sido subrayado por Benedicto XVI en el mencionado discurso de Ratisbona: «Es el hombre mismo quien con esto sufre una reducción. Porque entonces los interrogantes propiamente humanos, es decir, la pregunta por el ‘de donde’ y ‘hacia donde’, los interrogantes de las religiones y del *ethos*, no pueden encontrar un lugar en el espacio de la razón común descrita por la ‘ciencia’ y deben ser relegados al ámbito de la subjetividad<sup>92</sup>»<sup>93</sup>.

Parece del todo manifiesto que la universidad de investigación contemporánea busca y desea una formación universitaria «productiva». Es su gran aspiración, como hemos visto que nos ha repetido muchas veces MacIntyre. Estamos ante uno de los aspectos más nucleares de la crítica de nuestro filósofo anglosajón. Para entender mejor esto quizá pueda ayudarnos unas palabras del también filósofo contemporáneo Leonardo Polo: «El radical moderno es el principio del resultado. El hombre está a la búsqueda de sí mismo en el modo de producir. Es lo que Nietzsche llama la metafísica del artista. La vida consiste en autorrealizarse. *El hombre depende de sus actos, pero no por el valor intrínseco de estos, sino por los resultados que de ellos se derivan. Hay en este planteamiento una nueva idolatría. Vivir es producir, porque de entrada el hombre es negativo, vacío o indeterminación. Lo positivo es lo producido*»<sup>94</sup>. Hemos resaltado unas palabras de Polo que se ajustan mucho, a nuestro entender, con la crítica sustancial de MacIntyre de la formación que proporcionan la gran mayoría de las universidades contemporáneas.

Este mismo filósofo español señala un poco después: «La confusión del ser del hombre con una supuesta culminación de su hacer es mero ateísmo. Pero lo cierto es que dicha culminación no existe, y no puede ser avistada desde ninguna situación de época. Naturalmente, esta circunstancia no jus-

<sup>92</sup> En su traducción castellana: BENEDICTO XVI, «Fe, razón...».

<sup>93</sup> OCÁRIZ, F., «Il ruolo della...», p. 134. La traducción es nuestra. El texto original es el siguiente: «È fondamentale, in questa cornice, evitare la riduzione della scientificità ai canoni matematici e delle scienze naturali. Così è stato sottolineato da Benedetto XVI nel menzionato discorso di Ratisbona: ‘è l’uomo stesso che con ciò subisce una riduzione. Poiché allora gli interrogativi propriamente umani, cioè del ‘da dove’ e del ‘verso dove’, gli interrogativi della religione e dell’*ethos*, non possono trovare posto nello spazio della comune ragione descritta dalla ‘scienza’ e devono essere spostati nell’ambito del soggettivo’».

<sup>94</sup> POLO, L., «La *Sollicitudo rei socialis*: una encíclica sobre la situación actual de la humanidad», en *Estudios sobre la encíclica «Sollicitudo rei socialis»*, F. Fernández (coord.), Unión Editorial, Madrid 1990, p. 83. En general, sobre este tema y otros relacionados se puede consultar también de este autor: POLO, L., *Sobre la existencia cristiana*, EUNSA, Pamplona 1996 (en las páginas 137-211 de este libro se reproduce el artículo que hemos citado textualmente en esta nota).



tifica el relativismo historicista, pues lo que ha de excluirse de antemano es la absolutización de la acción. Tal exclusión es un acierto del planteamiento clásico»<sup>95</sup>. Lo que ocurre es que eso es precisamente lo que se ha perdido en la universidad de investigación contemporánea que refleja como un espejo la cultura que la acoge.

Quizá la respuesta más directa a la pregunta que planteábamos en este apartado es que se ha abandonado la búsqueda de la unidad del saber. Esta unidad se revela en MacIntyre como un pilar del todo relevante para volver a levantar una formación universitaria integral, que evite la fragmentación en que viven estudiantes y profesores. Además, hemos visto que esta unidad debe estar, según nuestro autor, firmemente anclada en el cultivo de la filosofía y de la teología dentro de un desarrollo de las distintas ciencias particulares<sup>96</sup>.

En esta línea de la unidad del saber, nos parece interesante analizar el análisis que lleva a cabo Tanzella-Nitti. Para este autor, la unidad arranca en la interdisciplinaridad o en el diálogo entre los saberes en el «campus» universitario. Y continúa con la investigación de la unidad en la reflexión sobre el objeto, que representa una nueva interdisciplinaridad. Para él, es fundamental la construcción de la unidad en el sujeto: unidad de saber como

<sup>95</sup> *Ibid.*, p. 94. Cfr. MURILLO, J. I., «La teoría de la cultura de Leonardo Polo», *Anuario Filosófico*, 29 (1996) 851-867; MURILLO, J. I., «El trabajo como manifestación de Dios», en *Trabajo y espíritu. Sobre el sentido del trabajo desde las enseñanzas de Josemaría Escrivá en el contexto del pensamiento contemporáneo*, J. Borobia, J. I. Murillo, M. Lluch, E. Terrasa (eds.), EUNSA, Pamplona 2004, pp. 141-150.

<sup>96</sup> «Gli sviluppi odierni della scienza provocano la teologia molto più profondamente di quanto fece nel XIII secolo l'introduzione di Aristotele nell'Europa occidentale. Inoltre questi sviluppi offrono alla teologia una risorsa potenziale importante. Proprio come la filosofia aristotelica, per il tramite di eminenti studiosi come san Tommaso d'Aquino, riuscì finalmente a dar forma ad alcune delle più profonde espressioni della dottrina teologica, perché non potremmo sperare che le scienze de oggi, unitamente a tutte le forme del sapere umano, possano corroborare a dar forma a quelle parti della teologia riguardanti i rapporti tra natura, humanità e Dio?» (JUAN PABLO II, *Lettera al Direttore della Specola Vaticana*, 1 de enero de 1988) (citado por TANZELLA-NITTI, G., «Unità del sapere»..., p. 1417). Sobre el papel de la teología en la vida universitaria es interesante consultar también las palabras del entonces cardenal Ratzinger, en su visita a la Universidad de Navarra en 1998 para recibir el doctorado «honoris causa» por dicha universidad, en: Cfr. RATZINGER, J., *El cardenal Ratzinger en la Universidad de Navarra: discursos, coloquios y encuentros: Crónica de cinco días, 30 de enero a 3 de febrero de 1998*, Facultad de Teología, Universidad de Navarra, Pamplona 1998. Cfr. Cfr. RODRÍGUEZ DUPLÁ, L., «El lugar de la teología en la Universidad», *Boletín del Departamento de Pastoral Universitaria y Pastoral de la Cultura. Conferencia Episcopal Española*, 1 (2000) 13-21.

búsqueda, como hábito o como un acto de la persona; que se amplía, finalmente, en la unidad del saber como itinerario intelectual del pensamiento del creyente<sup>97</sup>.

### 2.3. *¿Es posible un compromiso?*

Parece claro que con el análisis que ha desplegado MacIntyre sobre la formación en la universidad de investigación contemporánea, en contraposición con su propia visión de la enseñanza superior, no resulta fácil encontrar puntos que permitan establecer un posible compromiso; un modo de asociar los dos planteamientos. Hay mucho que cambiar en la forma de hacer de la gran mayoría de las universidades hoy en día para adecuarse a lo que él considera esencial en la instrucción y la vida de la comunidad universitaria.

«Todo parece indicar que lo que he propuesto es un programa absurdamente ambicioso de trabajo filosófico. Pero a la necesidad de este programa de trabajo nos ha llevado la (propia) historia de la tradición filosófica católica. El futuro de esta tradición depende de cómo este programa se clarifique y se desarrolle, y esto aunque las perspectivas de éxito en el futuro no sean muy halagüeñas por otra razón concreta. Dado que lo que se requiere de nosotros es diálogo y debate dentro de la tradición y entre los protagonistas de la tradición y con aquellos con los que estamos de acuerdo, es claro que estamos llamados a protagonizar una larga aventura de colaboración. Dada también la función integrativa de la filosofía en la tradición católica, así como el camino en el que la filosofía tiene que abrirse e iluminar las relaciones entre la teología y la amplia variedad de disciplinas seculares, la indagación filosófica no puede realizarse aislada de la indagación propia de las otras disciplinas. Por estas dos razones, el proyecto requiere, para llevarse a cabo, la presencia de una universidad. Pero las estructuras de la universidad de investigación contemporánea son, como ya hemos visto anteriormente, claramente hostiles a tales proyectos. De tal manera que cualquier universidad católica en la que esos proyectos puedan ser propuestos para su desarrollo debe tener estructuras y fines muy diferentes de los que existen en las grandes universidades seculares de investigación (...) y un lugar central otorgado al estudio de la teología. Los estudios de pregrado y

---

<sup>97</sup> Cfr. TANZELLA-NITTI, G., «Unità del sapere»..., pp. 1419-1430.

posgrado, especialmente los referentes a la filosofía<sup>98</sup>, pero también en un sentido general, deberían ser muy diferentes»<sup>99</sup>.

En su propuesta, MacIntyre asume decididamente que los problemas no pueden solucionarse con parches intelectuales que no cambien sustancialmente el meollo del asunto. Desde esa perspectiva, no es de extrañar que el filósofo anglosajón haya sido tachado de pesimista. Su diagnóstico está fundamentado en una comprensión profunda de los problemas que aquejan a la sociedad moderna y contemporánea en sus raíces más profundas. La solución, ciertamente, no es fácil. También, en no pequeña parte, porque la propia sociedad retroalimenta sus propias deficiencias en aras de la perpetuación de su vida «productiva»<sup>100</sup>. De ahí el tono nada esperanzado de algunos de sus comentarios sobre el futuro.

Sin embargo, para no encerrarnos nosotros mismos –y de alguna manera la propia investigación que hemos intentado analizar en estas páginas– en un camino sin salida, vemos que pueden al menos sugerirse dos trayectorias que ayuden a una posible sanación. Una es replantearse seriamente el modo cómo se vive la vida universitaria hoy en día<sup>101</sup>. Y la segunda es intentar reconstruir la unidad de vida perdida que nos ha transmitido la fragmentación intelectual a la que nos vemos sometidos. Comentemos estos dos puntos, brevemente, siguiendo a algunos filósofos contemporáneos españoles que han escrito sobre estos temas universitarios y han buceado también con detenimiento en el mensaje sobre la formación universitaria transmitido por MacIntyre y otros pensadores recientes.

Sobre el primer punto sugerido, Alejandro Llano ha escrito lo siguiente: «Ya ha habido ocasión de insistir en que solo se avanza en el conocimiento dentro de una comunidad de investigación y aprendizaje. La educación es una simbiosis, porque aquello en lo que se pretende avanzar –el conocimiento–

<sup>98</sup> Entendemos que MacIntyre también presupone su relación con la teología, así como la situación central de las dos en la integración de los saberes en toda la universidad.

<sup>99</sup> MACINTYRE, A., *God, Philosophy...*, p. 179. La traducción es nuestra.

<sup>100</sup> Cfr. PETSOKO, G., «Save university arts...», p. 1003, donde se dice: «we should affirm the principle that universities aren't just about discovering new knowledge or generating intellectual property; they are also supposed to preserve ideas and information that may seem out of date now, but that are bound to become important in the future, as 'old' ideas always do».

<sup>101</sup> Alejandro Llano ha denominado esta actitud con la sugerente expresión «repensar la Universidad» (cfr. LLANO, A., *Repensar la universidad...*, p. 9).

constituye una práctica compartida, que tiene un curso histórico, un contexto social y unas implicaciones éticas, religiosas incluso. Si se considera que todos estos factores son accidentales al propio saber, lo que sucede entonces es que el saber se desvitaliza y se cosifica, porque queda desarraigado de su tierra natal, de esas comunidades de tradición y de progreso a las que se refiere MacIntyre, y entre las cuales la Universidad se sitúa en una posición avanzada. Por utilizar una vieja metáfora, nosotros somos enanos a hombros de gigantes. Vemos más que los que nos precedieron precisamente porque no nos olvidamos de ellos. El saber es un empeño histórico, en el cual se puede participar cuando se aporta a la empresa común. Como ha recordado Charles Taylor, la cultura de la autenticidad propia de nuestro tiempo se estrecha y se aplanan cuando se encierra en un individualismo atomista. Quien pretende beneficiarse de la Universidad sin aportar nada a ella, no conseguirá integrarse en semejante empresa común. Si acaso, habrá pasado por la Universidad, pero la Universidad no habrá pasado por él»<sup>102</sup>.

En este replanteamiento integral de la misión y objetivo de la universidad es importante el continuo autoenriquecimiento de la propia vida intelectual y de la acción humana moral. Esto es posible gracias al crecimiento profundo que supone la adquisición de hábitos científicos y morales. De esta manera, «las virtudes cognoscitivas y prácticas representan el único modo que las mujeres y los hombres tienen de no perder la propia vida, de que el tiempo vital no se les escurra como agua entre las manos, sino que se remanse en la forma de ser *más* y, en consecuencia, *ser capaz de más*»<sup>103</sup>.

El segundo punto problemático reside en la pérdida de la unidad. Desde una perspectiva general, el filósofo contemporáneo Leonardo Polo lo ha expresado de forma sencilla con mucha claridad: «(...) si se pierde la unidad de las ciencias, se compromete el protagonismo del hombre. Pero sin la unidad de las ciencias tampoco existe la Universidad, sino un sucedáneo suyo que cabe denominar la *pluriversidad*, institución extinguida por el aislamiento de las especializaciones. (...) Hoy no es necesario demostrar que, guiada exclusivamente por la tecnología, la dinámica social se encuentra con problemas insolubles. Salta a la vista que la sectorialización del conocimiento da lugar a iniciativas inconexas, no aptas para organizar un mundo humano tan com-

<sup>102</sup> LLANO, A., *Repensar la universidad...*, pp. 99-100.

<sup>103</sup> *Ibid.*, p. 106. La cursiva es del autor.

plejo como el actual. Cuando todo tiene que ver con todo, la independencia es la tónica generalizada de la situación; si entonces nos empeñamos en los tratamientos con anteojeras, el resultado es la ingobernabilidad, y el proyecto de dirigir la historia se desvanece. Al no entender el conjunto, los remedios parciales se transforman en injerencias perturbadoras. Y como tampoco acertamos a entender la causa de dicha transformación, cunde la desesperanza y nos refugiamos en el éxito a corto plazo, es decir, en (el) desmoralizado *carpe diem* del hedonismo»<sup>104</sup>.

Sería muy complejo explicar ahora que la pérdida de esa unidad tiene raíces filosóficas y teológicas muy profundas, que, en parte, hemos esbozado para la filosofía moral en la exposición del proyecto *After Virtue* de MacIntyre. No obstante, sí podríamos decir, de forma muy esquemática, que esta unidad se puede observar desde dos puntos de vista que abarcan dos dimensiones: una personal y otra de relación interdisciplinar.

Desde el punto de vista personal, reparamos en que el hombre contemporáneo se encuentra en un entorno social muy fragmentado que facilita un desgarramiento interior con una múltiple estela de deberes, muchas de ellas incompatibles entre sí; existe una ruidosa carencia de armonía y de unidad de vida que hace muy difícil distinguir qué es realmente lo importante y qué debe reclamar nuestro mayor interés<sup>105</sup>. En esta situación, es lógico que profesores y alumnos en la universidad contemporánea no reflexionen sobre los puntos que ha suscitado MacIntyre, y que también nos han recordado lúcidamente Alejandro Llano o Leonardo Polo.

Llano también nos dice lo siguiente, con fina ironía y viveza: «Cada uno puede experimentar en su propia carne esas «vivencias de discontinuidad», que le obligan a cambiar de disfraz varias veces al día. La *persona* ha vuelto a adquirir su etimológico significado de «máscara», de manera que en un solo sujeto cohabitan varias personas, sin que sea fácil identificarse con ninguna de ellas. ¿Qué somos: miembros de una familia, profesionales, ciudadanos, creyentes, o simplemente payasos? Todo eso y nada de eso»<sup>106</sup>. Lo que aquí se señala se da mucho en la universidad actual.

<sup>104</sup> POLO, L., «Universidad y sociedad...», pp. 191-192. La cursiva es del autor.

<sup>105</sup> Cfr. LLANO, A., «Universidad y unidad de vida según el Beato Josemaría Escrivá», *Romana*, 30 (2000) 112-125.

<sup>106</sup> *Ibid.*, pp. 115-116. La cursiva es del autor.

Otro aspecto a tener en cuenta, que no hay que olvidar, es que uno de los puntos centrales del pensamiento posmoderno es la disolución del sujeto. Como nos indica Rodríguez Duplá «la tendencia a disolver el sujeto de la experiencia científica es llevada a sus últimas consecuencias por el pensamiento posmoderno»<sup>107</sup>. Aunque llevaría mucho tiempo hacer un bosquejo histórico profundo de este grave problema de la filosofía posmoderna y de su conexión histórica, se pueden mencionar, como algunos puntos de inflexión, «la crítica del segundo Heidegger a la filosofía de la subjetividad, o al menos cierta recepción de esa crítica por parte de autores como R. Rorty; la denuncia por parte de M. Foucault del mito del sujeto personal como instrumento de dominación al servicio del poder social o la sociología de E. Goffman, que reduce el sujeto a la condición de mero soporte de los roles asumidos en el curso de la interacción social. Por cierto que los personajes sin identidad que pueblan las novelas de M. Kundera no son sino la prolongación literaria de este fenómeno»<sup>108</sup>.

Pues bien, recientemente también, la profesora de filosofía Ana Marta González ha realizado un análisis de cuáles son los puntos críticos de la situación en la que se encuentra la universidad en el contexto de la sociedad contemporánea posmoderna que fragmenta la unidad de la persona<sup>109</sup>. Dice textualmente González: «Actualmente, la institución universitaria está vertebrada en torno a tres polos –docencia, investigación, transferencia– en recíproca tensión, fecunda pero también frágil, cuya fractura conduciría al reemplazo histórico de la universidad por un conglomerado de academias, centros de investigación, observatorios culturales, apéndices empresariales, etc. (...) Si ha de evitarse tal fractura, esto dependerá de potenciar la actividad en torno a la cual gira constitutivamente la vida universitaria –el conocimiento–, la cual marca en último término el ritmo temporal de esta institución; un ritmo que la sitúa simultáneamente, por así decir, en el mundo y fuera del mundo; pues, aunque algunas de las ciencias que en ella se cultivan tengan una orientación más práctica y participen lógicamente en mayor medida de los tiempos del mundo, la vida universitaria se caracteriza por un tiempo so-

<sup>107</sup> RODRÍGUEZ DUPLÁ, L., «El alejamiento práctico de Dios como nuevo fenómeno de masas», *XX Siglos*, 43 (2000) 38. Cfr. RODRÍGUEZ DUPLÁ, L., «¿Qué rasgos...», pp. 15-17.

<sup>108</sup> *Ibidem*.

<sup>109</sup> Cfr. GONZÁLEZ, A. M., «Entre la fidelidad al origen y la fragmentación posmoderna. La identidad de la institución universitaria», *Aceprensa*, Servicio 90/10 (2010) 1-4.

cial lento»<sup>110</sup>. Y concluye: «Si bien esto resulta engorroso desde el punto de vista del gestor, en último término es también expresivo de que la universidad vive volcada en una actividad vital, no productiva sino inmanente<sup>111</sup>, como el conocimiento; por eso la universidad es un lugar donde ante todo se rinde honor a la verdad»<sup>112</sup>.

Es interesante ver que, para esta autora, existen presiones exteriores a la universidad para encaminarla a fines que no corresponden, a su entender –y al de MacIntyre y al de muchos otros–, con los que deberían ser. En el fondo, se trata de la misma visión de la lucha que tan lúcidamente nos ha transmitido nuestro autor anglosajón entre la universidad entendida en su origen y las universidades de investigación contemporáneas. Por eso, «en este momento, la cuestión decisiva es si la visión de la universidad es lo suficientemente lúcida y su vida interna lo suficientemente pujante como para contrarrestar las presiones externas de las que es objeto y someterlas a su propia dinámica, o si, por el contrario, va a plegarse dócilmente a ley que se le impone desde fuera. La magnitud de este reto explica las dificultades que encuentra en su manifestación y funcionamiento cotidianos cualquier universidad con un ideario no asimilable al ideario que inspira de hecho los procesos del mercado; entre ellas las universidades cristianas»<sup>113</sup>. En este punto, la convergencia de la autora con MacIntyre es clara.

Vayamos ahora al segundo aspecto que enunciamos antes: la interdisciplinariedad. Desde este punto de vista, y para presentar solo un ejemplo entre muchos, hemos podido comprobar la importancia de este enfoque en las relaciones de la filosofía con una ciencia experimental de gran impacto mediático en los últimos tiempos: la neurociencia<sup>114</sup>. Este estudio nos ha llevado a una

---

<sup>110</sup> *Ibid.*, p. 3.

<sup>111</sup> Quizá convenga detenerse brevemente en este punto. Se estudia en antropología filosófica que Tomás de Aquino distinguió los diferentes grados de vida como grados de inmanencia, según el principio de que cuanto más perfecta es una naturaleza más íntimo es lo que de ella emana. Y como el grado supremo y perfecto de vida corresponde al intelecto, en cuya actividad vital más propia, que es conocer o, con más precisión, conocerse, el acto de conocer emana del intelecto mismo, desde dentro de él, y lo conocido –que es el mismo intelecto– queda también dentro. Cfr. MURILLO, J. I., «Antropología»..., pp. 32-34. La analogía de esta idea con la vida de la universidad nos parece fecunda.

<sup>112</sup> GONZÁLEZ, A. M., «Entre la fidelidad...», p. 3.

<sup>113</sup> *Ibid.*, p. 4.

<sup>114</sup> Cfr. GIMÉNEZ AMAYA, J. M., SÁNCHEZ-MIGALLÓN, S., *De la Neurociencia a la Neuroética. Narrativa científica y reflexión filosófica*, EUNSA, Pamplona 2010, pp. 169-172.

serie de conclusiones que nos parecen pertinentes resumir en este momento, porque se adecuan, a nuestro entender, a ese modelo de formación universitaria integral que viene reclamando MacIntyre.

Digamos, en primer lugar, que nuestro análisis pretende ilustrar cómo la propia interdisciplinariedad en este caso concreto se muestra, de una manera muy clara, del todo necesaria para comprender la propia ciencia –experimental o no– que se realiza. Y se muestra, además, que esa interdisciplinariedad es especialmente necesaria con la filosofía. Si ahora extendemos este análisis a la ciencia experimental tal como se ha entendido en la modernidad y en la posmodernidad –y tal como es practicada en las universidades contemporáneas de investigación–, vemos que se pueden detectar elementos muy inadecuados de esa idea de ciencia<sup>115</sup>. Estamos ante una situación que refleja muy profundamente la vida universitaria: aunque una ciencia así recibida ha producido beneficios materiales a nuestras vidas, ha producido también en el contexto de la posmodernidad una enorme cantidad de paradojas en cuanto al conocimiento de la realidad. En el fondo, se han contaminado en su raíz, eliminándolos, tres elementos que configuran la realidad que nos rodea, lo cual conlleva la pérdida de la idea de verdad, de historia y del sujeto humano; o sea –con los términos que hemos analizado aquí– la pérdida de la unidad del saber, de la tradición narrativa y de la unidad interior de la persona.

Por eso, a la luz de lo anterior, es posible vislumbrar que la relación entre las ciencias no es solo una novedad más o menos de moda hoy en día ante el gran volumen de conocimientos especializados que ya no se pueden manejar con rigor y experiencia, sino que se presenta más bien como una exigencia intrínseca de la misma actividad científica. Es algo que radica en la fundamentación del conocimiento mismo, de la búsqueda misma de la verdad<sup>116</sup>.

En este contexto, y haciendo una reflexión sobre el método y los fines de la universidad de investigación contemporánea, es posible afirmar que si «esto no se tiene en cuenta, la inevitable consecuencia es un reduccionismo que privilegia una forma de entender la ciencia y la experiencia –que habitualmente será la forma científica empírica–, y que desecha las otras formas de experiencia (la artística, la moral, la religiosa, la emocional, etc.) como

<sup>115</sup> Cfr. *ibid.*, p. 171.

<sup>116</sup> Cfr. *ibid.*, p. 172. Cfr. Cfr. LLANO, A., «Newman y la universidad», en *J. H. Newman, hoy*, Documentos del Instituto de Antropología y Ética, 14, Instituto de Antropología y Ética, Universidad de Navarra, Pamplona 2011, p. 26.



ilusorias. Pero como estas últimas, al ser evidentes, no desaparecen tan fácilmente, y se resisten a ser encajadas en los moldes del método matemático y mecánico de la ciencia moderna, lo que termina sucediendo es que aparecen profundas contradicciones, muchas de las cuales se perciben hoy con gran claridad. Contradicciones o paradojas que surgen entre vivencias muy heterogéneas que reclaman una verdad unitaria que englobe y comprenda las diferentes esferas vitales y las diversas ciencias particulares»<sup>117</sup>. En gran medida, así –desde esa verdad unitaria– entiende MacIntyre la universidad en su sentido primigenio.

Por todo ello, y con referencia ahora a las universidades de ideario cristiano, todo lo que venimos hablando nos permite concluir, siguiendo a González, que en «medio de las necesarias innovaciones que es preciso realizar para que la universidad siga estando en el mundo, el reto principal que se plantea hoy cualquier universidad cristiana es seguir estando fuera del mundo, es decir, seguir siendo una universidad. Es prioritario que una institución dedicada a promover el conocimiento en todos los frentes encuentre tiempo para entenderse a sí misma y articular un discurso consistente sobre su naturaleza y misión, desde la que pueda iluminar la praxis cotidiana»<sup>118</sup>.

#### 2.4. «Universitas»: recuperación y avance<sup>119</sup>

«¿Qué le sucede a un estudiante cuando la enseñanza y el aprendizaje están bien conducidos y bien ordenados? El profesor inicia la enseñanza, pero un buen profesor sigue el mismo orden en su enseñanza que los estudiantes son capaces de aprender, incluso haciéndolo por ellos mismos (*Questiones Disputatae de Veritate* ix.1)<sup>120</sup>. El objetivo es que los estudiantes se conviertan en profesores para ellos mismos, de tal manera que el ejercicio de sus facultades intelectuales y morales les permita razonar de forma independiente desde el punto de vista teórico y práctico. El orden de las disciplinas está diseñado no solo teniendo en cuenta las relaciones de las materias de estudio de las diferentes disciplinas, sino también pensando en los distintos aspectos en que las facultades de los estudiantes necesitan ser desarrolladas.

<sup>117</sup> *Ibidem*.

<sup>118</sup> GONZÁLEZ, A. M., «Entre la fidelidad...», p. 4.

<sup>119</sup> Ver nota 488.

<sup>120</sup> Cfr. TOMÁS DE AQUINO, *Questiones Disputatae...*

Los fines de la educación, por lo tanto, pueden, de acuerdo con la visión de Tomás de Aquino, ser desarrollados adecuadamente solamente con referencia al fin de los seres humanos, y el orden del currículum tiene que ser ordenado a dicho fin. Estaremos en condiciones de entender qué debería ser una universidad solamente si comprendemos qué es un universo (del saber). Pero, mientras que esta forma de pensar era crucial para el concepto de universidad en Tomás de Aquino, ha influido muy poco de la determinación del modo en que, de hecho, las universidades se han desarrollado. Sobrevivió esta idea en la manera en que los dominicos enseñaban y aprendían, pero las universidades y los currícula de la última parte de la edad media fueron configurados por múltiples influencias que los dejaron muy poco habitables desde un punto de vista formativo, o al menos no particularmente cómodos para ubicarse desde la perspectiva del pensamiento tomista (...)<sup>121</sup>.

Son palabras de MacIntyre que sirven de pórtico introductorio a este último epígrafe de nuestra investigación. Recordemos que un aspecto medular del mensaje que nos ha transmitido MacIntyre es que, para definir una verdadera universidad cristiana, es preciso incluir de forma programática la filosofía<sup>122</sup> y la teología de modo que ocupen un lugar central en la formación universitaria<sup>123</sup>.

Se ha hablado ya mucho –y el propio MacIntyre lo ha hecho en bastantes de los textos que hemos analizado en nuestra investigación– del engarce universitario de la filosofía con las otras disciplinas universitarias. Poco relativamente se ha comentado, sin embargo, sobre la teología. Reservamos este último apartado para mencionar alguna reflexión a este respecto. Y lo hacemos también desde la consideración de la universidad como un lugar donde se aúnan los saberes y se jerarquizan. En este contexto es donde se sitúa la teología como disciplina muy necesaria para desarrollar ese proyecto unitario<sup>124</sup>.

Llama la atención, por lo paradigmático en este aspecto, el ejemplo de Tomás de Aquino estudiando a Aristóteles con profundidad para cimentar y

<sup>121</sup> MACINTYRE, A., *God, Philosophy...*, pp. 94-95. La traducción al castellano es nuestra.

<sup>122</sup> Cfr. MACINTYRE, A., «How is Intellectual Excellence in Philosophy to Be Understood by a Catholic Philosopher? What has Philosophy to Contribute to Catholic Intellectual Excellence?», *Current Issues in Catholic Higher Education*, 12 (1991) 47-50.

<sup>123</sup> Cfr. CLAVELL, L., «Necesidad de la filosofía para la teología en la actualidad», *Seminarium*, 3 (2000) 513-536.

<sup>124</sup> Cfr. LOUGHLIN, G., «Theology in the university» en *The Cambridge Companion to John Henry Newman*, I. Ker y T. Merrigan (eds.), Cambridge University Press, Cambridge 2009, pp. 221-240.

apoyar sus propios estudios teológicos. En la dinámica intelectual de este gran pensador medieval se establece un diálogo fecundísimo entre las diversas ciencias. Tan fecundo que su relación es puesta de manifiesto con firmeza en la formación universitaria que estaba naciendo<sup>125</sup>. Lo interesante de este fértil análisis del Aquinate es que la teología es central, pero es vista no en una posición aislada, sino más bien en relación con otras disciplinas.

Nunca quizá en la historia del pensamiento esta interconexión entre las ciencias y la teología fue tan clara como en el nacimiento de las universidades. Y esta verdadera «interdisciplinaridad» se podía ver de una forma muy análoga a la que ha señalado Benedicto XVI refiriéndose a las relaciones entre filosofía y teología: «Yo diría que la idea de Santo Tomás sobre la relación entre la filosofía y la teología podría expresarse con la fórmula que encontró el concilio de Calcedonia para la Cristología: la filosofía y la teología deben relacionarse entre sí ‘sin confusión y sin separación’»<sup>126</sup>.

Para que la teología ocupe ese lugar central, tenemos primero que ver cómo se relaciona esta disciplina con el resto de ciencias que están alrededor y, especialmente, en el entorno de la universidad actual, con las ciencias experimentales. Hace no mucho tiempo, y tomando ocasión de un análisis entre la neurociencia y la experiencia religiosa, hemos expuesto las relaciones entre ciencias experimentales y la teología<sup>127</sup>. Nos parece pertinente ahora seguir con las reflexiones que allí hacíamos.

Lo primero que más nos llamaba la atención es que, a primera vista, el interés de la teología por el desarrollo de las ciencias experimentales no es correspondido, en absoluto, por esas ciencias experimentales con respecto de aquella. De hecho, lo que se observa en muchos sitios, que se consideran universitarios y depositarios del avance del saber, es que la teología ha sido expulsada o se está intentado que así sea en un plazo breve. Nada más claro para testificar que esta relación está muy deteriorada. Se habla de intentar lograr un concierto de los saberes, pero se prescinde sistemáticamente de la teología. Sigamos hablando de esto considerando, en primer término, las relaciones de la teología con las ciencias experimentales.

<sup>125</sup> Cfr. CLAVELL, L., «Razón y fe...», pp. 4-5

<sup>126</sup> BENEDICTO XVI, *Discurso en la Universidad de La Sapienza*, Roma, 17 de enero de 2008.

<sup>127</sup> Cfr. GIMÉNEZ-AMAYA, J. M., «¿Dios en el cerebro? La experiencia religiosa desde la neurociencia», *Scripta Theologica*, 42 (2010) 442-447.

En este caso, se puede decir con transparencia que estamos ante la consecuencia pura y dura de la lucha, en la que estamos inmersos, contra un cientificismo que no quiere ser interdisciplinar. Es claro, por tanto, que la fractura de esta relación entre la teología y las ciencias experimentales ha sido unilateral<sup>128</sup>. Ya hemos visto antes que este denominado cientificismo «se caracteriza por la entronización de la ciencia empírica como modelo de toda otra forma de experiencia humana. Concentra su atención, de modo preferente, en los aspectos de la realidad sensible que son susceptibles de cuantificación. Y aquí se produce ya una reducción de la razón. Primer punto importante del conflicto. ¿Por qué? Porque la reducción de las capacidades perceptivas y racionales de la sociedad contemporánea en favor de lo tangible y de lo cuantitativo, lleva consigo, por un lado, la introducción de una nítida pero simplista división objeto-sujeto y, además, la atribución de un exclusivo valor cognoscitivo al método y al razonamiento científico»<sup>129</sup>.

Es muy sabido que, en nuestro tiempo, uno de los que más se ha opuesto a esta visión reductiva de la razón humana es el papa Benedicto XVI. Según él, el cristianismo –podemos leer aquí también, la teología– es problemático en la denominada modernidad porque se posiciona de forma antagónica con esa mentalidad cientificista; y esto en dos aspectos esenciales: se compromete a sí mismo, por una parte, con una realidad de índole metafísica o moral que trascienden, o al menos que resultan inciertas, a las virtualidades perceptivas modernas; y, en segundo lugar, con su visión respecto de la historia. Veamos con brevedad y algo más detalle los dos puntos aquí señalados.

Ya hemos incoado antes que, íntimamente conectado a esta mentalidad cientificista, existe un cierto concepto de razón humana. Esta forma de análisis de la realidad viene a indicar la única empresa del hombre que es completamente racional, que de verdad merece la pena, y es así como la razón deviene víctima de su propio éxito científico<sup>130</sup>. Quedan en el olvido las agudas críticas que autores como Kuhn, Feyerabend o Popper han dirigido

<sup>128</sup> Cfr. RODRÍGUEZ DUPLÁ, L., «El lugar de...», pp. 13-21; GIMÉNEZ AMAYA, J. M., SÁNCHEZ-MIGALLÓN, S., *De la Neurociencia...*, pp. 130-168; SÁNCHEZ-MIGALLÓN, S. «La superación del cientificismo: un reto para el cristiano», *Unum sint*, 10 (2008) 59-69.

<sup>129</sup> GIMÉNEZ-AMAYA, J. M., «¿Dios en...», p. 443. Cfr. KAPUSTA, P., «Fe y Ciencias Naturales en el pensamiento de Joseph Ratzinger», en *El pensamiento de Joseph Ratzinger. Teólogo y Papa*, S. Madrigal (ed.), CEU-Universidad Pontificia de Comillas, Madrid 2009, pp. 277-294.

<sup>130</sup> Cfr. KAPUSTA, P., «Fe y Ciencias...», p. 284; RODRÍGUEZ DUPLÁ, L., «¿Qué rasgos...», pp. 9-19.

en el siglo pasado a la idea que los mismos científicos se hacen de su propia actividad<sup>131</sup>.

«En definitiva, para el científicismo el grado de interés queda reducido a los fenómenos observables y se refugia, en el mejor de los casos, en un silencio agnóstico sobre cuestiones últimas y radicales, como la existencia de Dios o el sentido de la vida humana. Citamos unas palabras de Ratzinger que resumen lo que venimos diciendo: «La razón práctica sobre la que se basa el conocimiento moral es también auténticamente racional y no simplemente la expresión de los sentimientos subjetivos no-cognoscitivos. Debemos aprender una vez más a comprender que el gran conocimiento moral de la humanidad es tan verdadero y tan racional como el conocimiento experimental en el campo de las ciencias naturales y la tecnología. En efecto, el conocimiento moral es incluso más verdadero porque toca más profundamente lo más esencial del ser y es un factor más decisivo en la existencia humana»<sup>132</sup>»<sup>133</sup>.

La segunda deficiencia del científicismo, por parte de la modernidad, que antes anunciábamos está radicada en su incapacidad para reconocer los valores transmitidos por el pasado y la tradición<sup>134</sup>. Al mismo tiempo, este científicismo ha puesto el «progreso» y el «dominio» como objetivos prioritarios de la actividad científica. Con ello se ha visto arrastrado al olvido y a la negación los propios presupuestos del trabajo científico y de la historia misma. Aquel ideal moderno del progreso indefinido, de la historia universal predecible y del optimismo hacia el futuro, en la seguridad de que avanzamos por el camino acertado, se ha derrumbado ante los ojos del hombre del siglo XX. Las dos guerras mundiales, el uso bélico de los descubrimientos científicos, o el evidente retroceso que significan las atrocidades perpetradas en nombre de las ideas o de la historia son pruebas suficientes de tal fracaso<sup>135</sup>.

<sup>131</sup> Cfr. ARTIGAS, M., *Filosofía de la...*, pp. 79-106.

<sup>132</sup> KAPUSTA, P., «Fe y Ciencias...», p. 285, donde se cita la fuente de las palabras textuales que hemos mencionado: RATZINGER, J., «Abbruch und Aufbruch. Die Antwort des Glaubens auf die Krise der Werte», en *Wendezeit für Europa? Diagnosen und Prognosen zur Lage von Kirche und Welt*, Freiburg 1991, p. 25.

<sup>133</sup> GIMÉNEZ-AMAYA, J. M., «¿Dios en...», p. 444.

<sup>134</sup> Este tema lo ha tratado también Benedicto XVI en su encíclica *Spes salvi* a la que remitimos: Cfr. BENEDICTO XVI, *Encíclica «Spes salvi»*, 30 de noviembre de 2007. También: Cfr. RODRÍGUEZ DUPLÁ, L., «Los sucedáneos de...».

<sup>135</sup> Cfr. GIMÉNEZ-AMAYA, J. M., «¿Dios en...», pp. 444-445. Referimos aquí al lector a la conferencia del neurocientífico norteamericano de origen austriaco Eric Kandel, de la que se hace mención en GIMÉNEZ-AMAYA, J. M., SÁNCHEZ-MIGALLÓN, S., *De la Neurociencia...*, pp. 60-64.

Si la modernidad había renunciado a la tradición en favor de un ideal universal de progreso irreversible, la posmodernidad se ha vuelto cínica tanto ante la tradición del pasado como ante las promesas de futuro. Sencillamente, se reniega ahora de una historia objetiva, única y universal, extrapolando el valor de la historiografía o de la visión subjetiva del cronista. En definitiva, se sustituye la historia como tal –o «meta-historia», como gustan de decir los posmodernos– por limitados relatos de fragmentos parciales de la realidad<sup>136</sup>.

«Y la consecuencia de todo esto resulta sorprendente, paradójica. Por un lado, buena parte de la ciencia experimental, ignorando su parcialidad originaria, se alza como único conocimiento universalmente válido, aun siendo vagamente consciente de su relativa provisionalidad. Por otro lado, el generalizado rechazo de la tradición y de la historia elimina el suelo de todo posible conocimiento, nos abandona al escepticismo más vacío. Desligado de todo vínculo, de toda ayuda y apoyo, el individuo ya no sabe qué creer. Opta entonces por dejarse llevar, por vivir de modo «inauténtico», como diría Heidegger»<sup>137</sup>.

Es lo que hemos visto que nos ha transmitido MacIntyre: la convivencia paradójica del ideal moderno científico y de la reacción posmoderna nihilista<sup>138</sup>. Urge encontrar la unidad perdida; una verdadera interdisciplinaridad que una de nuevo a las ciencias en su conjunto, incluyendo de manera prominente a la filosofía y a la teología<sup>139</sup>.

Sin embargo, antes de concluir estas ideas, nos parece necesario insistir en algo que se desprende del estudio de MacIntyre y que podría ser una propuesta muy oportuna para la universidad de hoy: la teología necesita estar en un puesto preeminente en la integración del saber sencillamente porque es una exigencia del pensamiento<sup>140</sup>. Glosaremos este último punto, de gran importancia para la síntesis que estamos proponiendo, en el contexto de lo transmitido por nuestro filósofo anglosajón.

<sup>136</sup> Cfr. GIMÉNEZ-AMAYA, J. M., «¿Dios en...», p. 445.

<sup>137</sup> GIMÉNEZ-AMAYA, J. M., «¿Dios en...», p. 445. Cfr. GIMÉNEZ-AMAYA J. M., SÁNCHEZ-MIGALLÓN, S., *De la Neurociencia...*, pp. 151-152.

<sup>138</sup> Cfr. MACINTYRE, A., *Tres versiones rivales...*, pp. 244-266; D'ANDREA T. A., *Tradition, Rationality...*, pp. 345-355.

<sup>139</sup> Cfr. MACINTYRE, A., *God, Philosophy...*, pp. 173-180.

<sup>140</sup> Cfr. GIMÉNEZ-AMAYA, J. M., «¿Dios en...», pp. 445-447. En este punto soy especialmente deudor de las ideas de RODRÍGUEZ DUPLÁ L., «El lugar de...», pp. 20-21.

Se trata aquí, quizá, de uno de los aspectos cruciales del debate intelectual contemporáneo. La Teología tiene una importancia singularísima en el orden de los saberes, y retirarla de estos ámbitos –como está ocurriendo en muchos sitios hoy en día– es síntoma de penuria intelectual. Intentaremos esbozar tan solo unas ideas para justificar este juicio<sup>141</sup>.

El núcleo central de nuestra argumentación se puede resumir diciendo que la ciencia es, en general, un saber fundado, es decir, cuyas premisas nos resultan conocidas<sup>142</sup>. Todo ello nos lleva a que la misma idea de ciencia remite a la existencia de un fundamento último de todo cuanto hay. Y aquí es, precisamente, donde entra en juego la teología como saber que estudia el fundamento último de toda la realidad<sup>143</sup>. Nos aporta, por lo tanto, algo esencial: a saber, el origen primero de toda existencia, luz sobre el sentido último de nuestra vida<sup>144</sup>.

Nos encontramos, consecuentemente, ante un saber de cuya necesidad nos habla la propia exigencia del pensamiento científico. Que esto no sea reconocido como tal, lo único que indica es que nuestra época se caracteriza por el olvido sistemático de la cuestión de la fundamentación de la ciencia. Una mayoría de científicos actuales se ven sometidos al poder deslumbrante de los saberes científico-técnicos y se ven embebidos de la ideología del progreso ilimitado. Con estos presupuestos, muchos se creen dispensados de toda tarea que no sea estrictamente técnica<sup>145</sup>.

<sup>141</sup> Cfr. GIMÉNEZ-AMAYA, J. M., «¿Dios en...», pp. 445-446.

<sup>142</sup> La pregunta por el fundamento está en el origen del saber científico –iniciado por la filosofía presocrática– como distinto del saber ordinario. Cfr. GIMÉNEZ-AMAYA, J. M., «¿Dios en...», p. 446.

<sup>143</sup> Aunque el estudio del tema del fundamento de la realidad es propio de la filosofía, la teología, ciertamente, también lo investiga desde la Revelación, aportando luces que permiten tener una comprensión más profunda y rica del Fundamento último de toda la realidad. Cfr. *ibid.*

<sup>144</sup> Cfr. LOUGHLIN, G., «Theology in the...» university» pp. 221-240.

<sup>145</sup> Cfr. *ibid.* En este contexto, nos parece pertinente recordar aquí las siguientes palabras de Benedicto XVI: «Nos encontramos de lleno ante el gran interrogante de cómo se puede conocer a Dios y cómo se puede desconocerlo, de cómo el hombre puede relacionarse con Dios y cómo puede perderlo. La arrogancia que quiere convertir a Dios en un objeto e imponerle nuestras condiciones experimentales de laboratorio no puede encontrar a Dios. Pues, de entrada, presupone ya que nosotros negamos a Dios en cuanto Dios, pues nos ponemos por encima de Él. Porque dejamos de lado toda dimensión del amor, de la escucha interior, y solo reconocemos como real lo que se puede experimentar, lo que podemos tener en nuestras manos. Quien piensa de este modo se convierte a sí mismo en Dios y, con ello, no solo degrada a Dios, sino también al mundo y a sí mismo» (RATZINGER, J. / BENEDICTO XVI, *Jesús de Nazareth*, La Esfera de los Libros, Madrid 2007, p. 62).

Y, lógicamente, las consecuencias están a la vista de todo el mundo. La técnica, olvidada de su origen y arrebatada de sus raíces, termina rebelándose contra quien la ejerce, y puede llevar al fin de la dignidad de la persona humana. Sin recuperar la teología como saber fundante, se hace difícil pensar en una nueva humanización de la técnica, como ha sido reclamada por grandes pensadores de los siglos XX y XXI.

Y concluíamos este trabajo nuestro que venimos citando en este apartado, resumiendo la propuesta interdisciplinar de esta manera: «Todo lo dicho anteriormente no quiere decir que los teólogos deban ser expertos en las otras materias científicas, o que entren a discutir de modo analítico con sus colegas de estas disciplinas los descubrimientos y hallazgos a los que éstos han llegado con sus experimentos o investigaciones. La propuesta interdisciplinar se orienta, más bien, de una forma sintética. Es totalizante. Permite estudiar y profundizar, pero teniendo en cuenta el fundamento; un fundamento infundado que estudia la teología, que es luz y orientación. Con ello el verdadero trabajo interdisciplinar nos llevará a aportar coherencia, orden y rigor a las cuestiones que se tratan y a potenciar nuestra capacidad de detectar y resolver los problemas<sup>146</sup>. Y como el lugar privilegiado para realizar todo esto es la vida universitaria, avanzo mi propuesta final diciendo que la teología debe ocupar un lugar preeminente en el ordenamiento y en el desarrollo de una verdadera universidad»<sup>147</sup>.

A nuestro entender, este último punto coincide con la tesis sustancial de Alasdair MacIntyre como propuesta para aplicar a las universidades católicas hoy en día<sup>148</sup>.

«Los retos que deben afrontar los católicos en este cambio cultural son teológicos y filosóficos»<sup>149</sup>.

<sup>146</sup> Cfr. GIMÉNEZ-AMAYA, J. M., MURILLO J. I., «Neurociencia y libertad...», p. 46.

<sup>147</sup> GIMÉNEZ-AMAYA, J. M., «¿Dios en...», pp. 446-447. Cfr. LLANO, A., «Newman y la...» p. 28.

<sup>148</sup> El entorno cultural requiere un ambiente de enriquecimiento tras el debate y la reflexión, pero con unos criterios claros de desarrollo en la búsqueda de la verdad. En palabras de Mons. Fernando Ocáriz: «Si giunge così quella universalità del sapere (unità nella diversità) così caratteristica dell'università. Non un universalità data una volta per sempre, ma sempre conquistata, a più riprese, grazie all'impegno dello studio e al dialogo con atteggiamento di ricerca. Quando lavora in questa direzione, l'università offre il meglio di sé e rende un servizio per cui nessun'altra istanza è competente» (OCÁRIZ, F., «Il ruolo della...», p. 132). Cfr. JUAN PABLO II, *Encíclica «Fides et Ratio»*, 14 de septiembre de 1998, n. 16.

<sup>149</sup> MACINTYRE, A., *God, Philosophy...*, p. 171. La traducción es nuestra. El texto en inglés es el siguiente: «The tasks that confront Catholics in the face of this cultural challenge are both theological and philosophical».



La universidad católica es capaz de ofrecer, por tanto, un grado mucho mayor de sabiduría que el resto de universidades interesadas seriamente en el aumento del saber. En ellas se da, un modelo de apertura a la trascendencia, que muestra, al mismo tiempo, la efectiva y fecunda armonía entre fe y razón. «Es decir, un modelo de hacer ciencia que suponga un retorno a la cuestión que dio origen a la universidad: la cuestión de la verdad y del bien»<sup>150</sup>.

---

<sup>150</sup> MARTÍNEZ-ECHEVARRÍA CASTILLO, I., *La relación de...*, p. 185.



---

# Índice del Excerptum

PRESENTACIÓN	377
ÍNDICE DE LA TESIS	383
BIBLIOGRAFÍA DE LA TESIS	387
LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA COMO EVOLUCIÓN VITAL Y SAPIENCIAL DE ALASDAIR MACINTYRE	403
1. ESCRITOS MÁS RECIENTES EN EL PROYECTO VITAL Y SAPIENCIAL DE MACINTYRE	404
1.1. «God, Philosophy, Universities. A Selective History of the Catholic Philosophical Tradition» (2009)	406
a) «God, philosophy, universities»	409
b) «Aquinas: God, philosophy, universities»	412
c) «Newman: God, philosophy, universities»	414
d) «Now: universities, philosophy, God»	417
e) Valoración global del estudio	423
2. BALANCE FINAL: ¿ES POSIBLE UNA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DESDE LOS PRESUPUESTOS DE MACINTYRE?	426
2.1. Diagnosticar el problema es avanzar su solución	430
2.2. ¿Por qué ya prácticamente no existen las universidades de las que habla MacIntyre?	442
2.3. ¿Es posible un compromiso?	448
2.4. «Universitas»: recuperación y avance	455
ÍNDICE DEL EXCERPTUM	465