

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 70
Número, 4
2018

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

NEWMAN, MACINTYRE Y NOSOTROS: AGONÍA Y UNIVERSIDADES EN EL SIGLO XXI^{1,2}

Newman, MacIntyre and us: agony and universities in the 21st century

DAVID LUQUE
Universidad Rey Juan Carlos

DOI: 10.13042/Bordon.2018.63373

Fecha de recepción: 18/02/2018 • Fecha de aceptación: 28/09/2018

Autor de contacto / Corresponding author: David Luque. E-mail: david.luque@urjc.es

INTRODUCCIÓN. En el año 2009, Alasdair MacIntyre publicó un artículo subtítuloado “Aristotle, Newman and us”. El propio MacIntyre se sumaba, así, al creciente interés por la figura de John Henry Newman que, sin embargo, no ha sido puesta de manifiesto por la literatura científica que ha tratado de entender al escocés desde una filosofía de la educación. Este artículo pretende subrayar esa relación con la idea de que puede arrojar nuevos marcos de comprensión sobre la universidad y sus problemáticas actuales. **MÉTODO.** Metodológicamente, se sitúa en la hermenéutica aplicada a la educación que han defendido Deborah Kerdeman, Randall Curren o Anna Pagès, comprendiendo que esta metodología debe ser puesta en diálogo con el presente de tal forma que los autores no solo resulten interesantes, sino orientativos para nuestro presente. **RESULTADOS.** Lo que se observa con este artículo es que la influencia de Newman en la filosofía educativa de MacIntyre se produce no a través de los textos estrictamente educativos del beato, sino en aquellos relacionados con el desarrollo de la doctrina y la idea de tradición. **DISCUSIÓN.** Ahí se observa tanto la influencia como un tipo de universidad que se fundamenta en la comprensión agonística de las tradiciones intelectuales. Un tipo de universidad que, aunque está lejos de poder realizarse institucionalmente, sí puede tomar forma en la existencia de los académicos. Ahí permite comprender problemáticas tales como la teoría curricular, la identidad académica y la relación entre la docencia y la investigación.

Palabras clave: *Teorías educativas, Educación superior, Identidad profesional, Curriculum, Enseñanza, Investigación.*

Justificación y metodología

La primera vez que Alasdair MacIntyre trató sobre John Henry Newman profusamente fue en el año 2009. El artículo se titulaba “Aristotle, Newman and us” y quería rebatir las “hostile critics against Newman’s *The Idea of a University*” (2009: 347) relacionando los presupuestos aristotélicos con los newmanianos —algo que otros autores habían puesto ya de manifiesto (Bottone, 2010: 63; MacIntyre, 2013: 343, 346)—. Después vendría *God, Philosophy and Universities* (2012) y se completaría así un *corpus* de escritos macintyerianos sobre la universidad (MacIntyre, 1964, 1987, 1992, 2001). La aportación de ese último libro es que trataba el *topic* desde la idea de Dios y, ahí, Newman emergía como el episodio histórico más decisivo para la tradición católica en el periodo de la modernidad.

MacIntyre había logrado desarrollar su pensamiento estableciendo relaciones entre autores capitales para las principales tradiciones intelectuales. En una de ellas, el escocés traza un vínculo desde Aristóteles a Newman, adhiriéndose él mismo a esa relación. Esto no quiere decir que se señalará a sí mismo como un episodio histórico de la magnitud de sus predecesores, sino como un filósofo que se manejaba en los términos del estagirita y el beato inglés. Pero también es cierto que hay que reconocer algunos datos que llevan a pensar que MacIntyre sí es un eslabón fundamental en la tradición aristotélica desde un punto de vista filosófico-educativo. Que traza una relación fundamentada y creíble entre autores que constituyen el vocabulario del que se nutre su pensamiento y que la problemática de la educación ha constituido una constante en él (Noddings, 2003; Standish, 2003; Smeyers y Burbules, 2006; Harris, 2012). Y sin embargo, a pesar de estos datos que parecen evidentes, no existen análisis que subrayen las influencias que el escocés recibe de Newman. Este artículo quiere cubrir ese vacío.

Para ello, adopta esa misma estructura en tres actos que MacIntyre usó en “Aristotle, Newman and us” con el fin de relacionar con nosotros esa tradición newmaniana que reinterpreta el escocés. Esto se hará a través de una metodología hermenéutica aplicada a la educación (Kerdeman, 1998; Pagès Santacana, 2016). Es decir, a través de un esfuerzo dirigido no solo a comprender el significado de los textos, sino también el de su relación con la realidad educativa actual. O, parafraseando al propio Curren, volviendo de nuevo interesantes a pensadores clásicos hasta el punto de querer discernir las implicaciones de sus pensamientos para la educación de hoy (Curren, 2010: 553-556). Con estas premisas, la metodología usada aquí sigue dos dinámicas. Una primera, puramente hermenéutica, que trata de comprender los argumentos de Newman, la manera en que los hace suyos MacIntyre y los del propio escocés. Otra segunda, dividida en dos a su vez, donde se ponen en relación los resultados anteriores con la realidad educativa todavía dentro de los propios postulados de los autores y, más tarde, donde se intenta que dialoguen con problemáticas actuales como la teoría del *currículum*, la construcción del “yo” académico y las complejas relaciones entre la docencia y la investigación.

John Henry Newman

El Newman de MacIntyre

La primera vez que Newman apareció en el universo de MacIntyre fue entre un grupo de pensadores que habían conseguido cuestionar duramente los presupuestos básicos de la modernidad en el contexto del racionalismo postilustrado (MacIntyre, 1994: 336). Ahí, MacIntyre escribió que había “un teórico todavía más importante de la tradición, por lo general ignorado tanto por los teóricos de la Ilustración como por los de la postilustración, debido a que la tradición particular desde la cual trabajaba, y el punto de vista desde el presentaba su teoría,

era teológico” (1994: 336-337). Sin embargo, en lugar de detenerse a analizar sus aportaciones, MacIntyre se excusó diciendo que “si uno fuera a entender el relato de Newman a partir de la tradición particular del cristianismo católico a las tradiciones racionales en general, y lo hiciera en un contexto filosófico muy diferente de cualquiera entrevistado por Newman, se necesitarían tantas cualificaciones y añadidos que parecería mejor proceder independientemente, tras haber reconocido, en primer lugar, un gran endeudamiento” (1994: 337). Y así, y aunque todavía diría de él que había articulado la mejor respuesta al relativismo (1994: 337), ese análisis nunca llegó. Sí que apareció uno, ya en un contexto filosófico-educativo. Como se dijo, ahí Newman emergía como el “comienzo tanto de la universidad católica moderna como de la filosofía católica moderna” (MacIntyre, 2012: 217). Y, en efecto, el filósofo escocés ofreció la clave hermenéutica a partir de la cual comprender la línea de continuidad que existía entre Newman y él mismo en lo que a la interpretación de la universidad se refiere. No solo en una lectura de la idea de universidad newmaniana, sino, sobre todo, en el esfuerzo por comprender a MacIntyre y su idea de la universidad desde las aportaciones al concepto de “tradición”, que Newman realizó en su estudio sobre el desarrollo de la doctrina cristiana.

La idea de tradición en el pensamiento de John Henry Newman

Newman llegó a escribir que la tradición católica podía compararse con una ciencia porque poseía un vocabulario propio, un método propio y guías intelectuales que habrían sido capaces de hacer avanzar esta doctrina (1997: 92). Por lo tanto, el discurso sobre la categoría de “tradición” debe asentarse en una interpretación a medio camino entre lo teológico y lo epistemológico. El punto de partida para la doctrina cristiana se situaría en lo que Newman llamó “el principio de desarrollo” (Newman, 1997: 358-360). Este principio demostraría que “mientras que el desarrollo de la doctrina en la

Iglesia ha estado de acuerdo o ha sido consecuencia de estos principios inmemoriales, las diversas herejías que han surgido de vez en cuando han violado en uno u otro aspecto, como cabría esperar, los principios con los que aquella vino a la existencia y que aún retiene” (Newman, 1997: 362). Esta capacidad de la tradición católica para discernir las herejías sería posible debido a una serie de criterios que condensó en siete (Newman, 1997: 201-234) y que harían que el desarrollo se diera del siguiente modo.

La doctrina tendría una forma original, “la idea [que] se presentó al mundo en su origen” (1997: 235) a través de la revelación, y que se mantiene pese a su desarrollo histórico. Esto implica, a su vez, la idea de una continuidad de esos principios. Por “principio”, Newman entendía algo así como una definición de la verdad revelada, que contiene, a su vez, toda la verdad de la revelación en sí. Esos principios, decía, se mantienen en su desarrollo y, en conjunto, en el de la doctrina. Y esto sería así con independencia de la forma en que se encarnen en el receptor (Newman, 1997: 209), pues las “doctrinas y opiniones que se relacionan con el hombre”, anotó Newman, “no se emplazan en el vacío, sino en el atestado mundo, se abren camino por sí mismas mediante la interpenetración, y se desarrollan por la absorción” (Newman, 1997: 215). O, dicho de otra manera, arraigan en la mente del hombre (Newman, 1997: 217) y su desarrollo depende de lo que suceda en esa mente en particular (Newman, 1997: 219). La lógica tendría una “función ulterior de propagación” (Newman, 1997: 219). Sería, dicho en sus propias palabras, “la organización del pensamiento, y, al ser tal, supone una seguridad para la fidelidad de los desarrollos intelectuales y es innegable la necesidad de usarla al menos hasta el punto de que sus reglas no sean trasgredidas” (Newman, 1997: 218). La lógica depuraría, racional y argumentalmente, las posibles desviaciones de ese primer desarrollo que se producen en los hombres. Miraría que el desarrollo no se haya alejado mucho del

comienzo, que no haya renunciado a lo antiguo y que no haya buscado la novedad por la novedad. Dice Newman, en fin, que “la esencia de un desarrollo fiel corresponde a un poder ecléctico, asimilador, sanativo, formativo y unificador” (Newman, 1997: 215). Algo que MacIntyre terminaría viendo en todas las tradiciones intelectuales.

Alasdair MacIntyre

La idea de tradición en el pensamiento de MacIntyre en continuidad con el desarrollo de la doctrina cristiana

MacIntyre se sintió atraído no ya tanto por los criterios como por la dinámica presentada por Newman. Pero para comprender el modo en que el escocés toma esta influencia es necesario articular otros tres conceptos que configuran su pensamiento: “narratividad”, “tradición” y “comunidad”.

MacIntyre atribuyó a Sófocles el haber conseguido que “cada visión particular de las virtudes está vinculada a alguna noción particular de la estructura o estructuras narrativas de la vida humana” (MacIntyre, 2013: 218). En efecto, contra la tradición platónica que defendía que la virtud no podía ser contraria a la virtud, Sófocles opuso que la virtud se encarnaba de una forma dramática en los individuos y que su expresión adecuada era la tragedia (MacIntyre, 2013: 262). No obstante, la aportación de MacIntyre al hilo de este argumento es que “tomar postura acerca de las virtudes será tomar postura acerca del estilo narrativo que más cuadra a la vida humana” (MacIntyre, 2013: 182). Y esto cobraba especial importancia en las comunidades. En ellas, los individuos comienzan a insertarse en la realidad a través de un vocabulario común, es decir, a través del esfuerzo por recibir una interpretación de la realidad y de transmitir la suya propia (MacIntyre, 2013: 191). Esto sería lo que haría que sus vidas cobren sentido: que sean inteligibles al poder expresarse en un discurso (MacIntyre, 2013: 258-259). La tradición en el ámbito filosófico-moral

aparecería, así, como el instrumento encargado de describir los valores normativos de lo virtuoso y lo práctico, y transmitirlos a las nuevas generaciones de forma que ellos puedan incorporarlos a la interpretación de sus propias vidas (MacIntyre, 2013: 271, 274-275). Pero no se trata de una mera correa de transmisión de un discurso heredado. La tradición de cada comunidad ejerce una labor intelectual porque actúa lógicamente sobre él (MacIntyre, 1994: 333-336) y sobre las nociones fundamentales que rigen la vida del individuo y la comunidad (MacIntyre, 2013: 191).

Esta labor intelectual sobre la tradición que tiene lugar en el seno de una comunidad se produciría en el “*ἀγών*”, en el “*agón*”. El “*agón*” era una interpretación bélica de la realidad por cuanto que, para Grecia, el enfrentamiento con las otras civilizaciones no era únicamente militar, sino intelectual. Quienes ganaban en el “*agón*” sometían intelectualmente a los derrotados. Se abriría así un enfrentamiento que constaría de dos direcciones. Una *ad intra*, donde, dado que cada tradición configura “un modo de vida social y moral” (MacIntyre, 1994: 333), se busca que los individuos conozcan, actúen y encarnen el discurso que rige la comunidad. Pero para que esta profundización se logre es necesario que haya una dirección *ad extra*. En la confrontación intelectual con las tradiciones rivales (MacIntyre, 1994: 31). En esa lucha respecto de la interpretación de categorías comunes llenas de contenidos distintos se probaría el valor de cada una. Cuando en este enfrentamiento se probara la debilidad de una interpretación, los representantes de la tradición en cuestión deberían retirarse y tratar de corregir esos errores para depurar los núcleos argumentativos más débiles y, de nuevo, volver al enfrentamiento con ellos corregidos. Y así donde, para Newman, el desarrollo de la doctrina se producía en el seno de una comunidad de fe asistida por el Espíritu Santo, para MacIntyre se sitúa en un ambiente gnoseológico que se concreta en las universidades (Ruiz Arriola, 2000: 29-31). Por este motivo, se puede concluir que los rasgos esenciales de la universidad

macinteriana son deudores no ya de la idea de universidad newmaniana, que también, sino más ampliamente de su comprensión del desarrollo de la doctrina cristiana. ¿Pero cuáles son los rasgos sustanciales que perfilan esa idea de universidad macinteriana?

*La concepción agonística de la universidad:
la propuesta macinteriana*

Para MacIntyre, como se ha sugerido, cada tradición se encarnaría en diferentes sistemas universitarios. Y, así, el proceso que se describió en las líneas anteriores vendría a encarnarse en las universidades, que constituirían los centros de producción e irradiación intelectual de cada una de las tradiciones. Pero, como se ha dicho, el tipo de conocimiento que resulta del *agón* ha de encarnarse en la propia vida. En MacIntyre, la comunidad universitaria que se adscribe a una tradición debe, además de profundizar intelectualmente en ella, vivirla, encarnarla. Y ello llevaría a dos consideraciones de especial importancia. Que los estudiantes son introducidos no solo en un discurso teórico, sino también existencial o performativo. Pero, también, que los profesores no pueden ser comprendidos como meros empleados, sino que debían ser contratados por razones de cohesión con la tradición defendida por la universidad en cuestión y sabiendo que, más que una plantilla, pasan a formar parte de una comunidad o de un organismo vivo. Estos puntos son importantes, pues, si podían parecer lógicos en universidades privadas o católicas, MacIntyre los extiende también a las otras tradiciones y, por tanto, a las universidades seculares. Pero parece de especial importancia porque precisamente en la quiebra de esa interpretación, MacIntyre sitúa el inicio de la deriva de la universidad contemporánea, lo que nos afecta a nosotros sustancialmente.

Y nosotros

Desde luego, Newman no llegó a conocer la universidad contemporánea sino en una fase

muy embrionaria en la que, con todo, apuntó algunos elementos de su génesis. MacIntyre, aunque difiera en la interpretación del beato, se mantuvo cerca de él. Los dos, a través de sus análisis, arrojan una luz nueva sobre algunas de las problemáticas que afectan a la universidad en que desarrollamos nuestra labor a partir de dos procesos etiológicos relacionados.

El primero nace de las implicaciones teológicas de la universidad. Los católicos ingleses que querían cursar estudios universitarios en la Inglaterra victoriana debían jurar los *39 Articles* del credo anglicano para inscribirse o examinarse en las universidades. Ello planteaba a los estudiantes católicos un problema de conciencia, pues suponía asentir al credo de una confesión que consideraban una herejía. Las alternativas no hacían las cosas más fáciles (Culler, 1958: 124; Barr, 2003: 28). Podían estudiar en universidades extranjeras o asentir a la propuesta de los *Godless colleges* que el gobierno inglés les ofreció y donde se evitaban estudios conflictivos como la Teología (Culler, 1958: 126; Bottone, 2010: 19). Para Newman, que comprendía que la realidad era creada y que del esfuerzo humano por conocerla nacían las ciencias, entre las que la teología representaba el lugar de Dios en la creación, la teología misma no podía desaparecer sin que se produjeran efectos perniciosos para la misma idea de universidad (Loughlin, 2009: 223-226; Newman, 2011: 89-94). Por su parte, MacIntyre entendió que la quiebra no se produjo tanto por la ausencia de la teología, que también, como por la unificación de los medios de difusión de las investigaciones y la desaparición de las pruebas religiosas en la contratación de los profesores que, bajo la apariencia de la justicia y la neutralidad que prometía la universidad contemporánea, eliminó la posibilidad de la dinámica agonística (MacIntyre, 1992: 276; 1994: 379).

El otro proceso que Newman acertó a discernir tenía que ver con la dimensión teleológica de la universidad. Newman se opuso al utilitarismo de John Locke afirmando que el conocimiento

es un fin en sí mismo (Newman, 2011: 126-127; Culler, 1958: 220-226; Bottone, 2010: 104). MacIntyre, aunque no llegó a un silogismo tan extremo, también se opuso (MacIntyre, 2013: 87-91). En su razonamiento, este había dado lugar a dos fenómenos que definían la universidad contemporánea. Por una parte, el especialismo, que nacería de la ilusión de creer que la profundización en un único aspecto de la realidad es la imagen del intelectual (Ruiz Arriola, 2000: 34-40, 121). Esto daría lugar, a su vez, a una consecuencia que constituye el segundo fenómeno en sí mismo: la fragmentación del conocimiento. Al no existir una matriz teológica ni filosófica que interpretara y unificara los conocimientos que se enseñan en la universidad, esta termina dividida en una multitud de disciplinas en donde es imposible ya la discusión necesaria para la vitalidad de las tradiciones intelectuales en un marco de comprensión agonístico (MacIntyre, 1994: 270).

Precisamente en estos contextos etiológicos nacen los temas que afectan a la realidad de la universidad en que nosotros desarrollamos nuestra labor, y que se pueden concretar en tres. Los planes de estudio, la identidad de los profesores y la relación entre la docencia y la investigación en el desarrollo de sus trayectorias académicas. Comencemos por el primero.

La posibilidad de una liberal education y las teorías del curriculum

Tanto el discurso de Newman como el de MacIntyre parecían destinados a terminar en una teoría del *curriculum* que dialoga con los postulados más recientes de la *liberal education* y con las necesidades de los estudiantes hoy día.

Para el desarrollo de su concepción agonística, MacIntyre también dialoga con la tradición de la *liberal education* (MacIntyre, 1994: 374-380) que Robert M. Hutchins y Mortimer J. Adler concretaron en los *Great Books* (Dzuback, 1990: 64). Su propuesta básica fue la creación de un

canon de libros imprescindibles que todo ser humano debería leer en una democracia cultural (Adler, 1982: 9-12). Esta idea no apareció en el universo macintieriano por el contenido de los libros, sino porque Hutchins y Adler propusieron una lectura cronológica lineal (Adler, 1982: 21-25) que MacIntyre rechazaba (MacIntyre, 1992: 281). Para él, los libros del canon habrían de leerse agrupados por tradiciones e intentando discernir las transformaciones conceptuales que operaban en su interior a lo largo del tiempo y, por otra parte, enfrentando tradición contra tradición. Solo así podría tener sentido una educación liberal en su concepción agonística (MacIntyre, 1992: 282).

Con todo, cuando MacIntyre se vio en la necesidad de proponer un *curriculum* para la realidad de la universidad en el siglo XXI, no acudió a esta concepción, sino que partió de dos preguntas básicas. Cuáles eran los principios que se erigían como fundamentales en la tradición de la *liberal education*. Y qué necesidades tenían los estudiantes. La respuesta fue un plan de estudios con tres grupos que debían cumplir tres requisitos (MacIntyre, 2006). Ser tratados desde una perspectiva histórica y en relación al ser humano. Ser tratados en relación a todos los otros contenidos. Ser tratados de tal forma que genere o responda a las cuestiones existenciales más humanas. Y así, como digo, es como habrían de enfocarse aquellos tres grupos básicos. Uno primero referido al hombre en continuidad con la naturaleza. Uno segundo que diera cuenta de los avances sustantivos de la humanidad, a saber, la teoría física contemporánea, la teoría matemática y la biología molecular. Y uno último que diera cuenta de los elementos distintos de la cultura propia y de las culturas que conforman el caleidoscopio de la humanidad. Es así que podrían comprenderse unos planes de estudio que supieran hacer frente a la fragmentación del conocimiento y al especialismo, que, entre otras cosas, había afectado al modo en que se comprendían los miembros de la universidad.

La construcción del “yo” académico

Porque, ciertamente, uno de los problemas que enfrenta la universidad en nuestros días es la identidad de los docentes universitarios. Podría decirse que este interés nace de la influencia de las tendencias neoliberales en las dinámicas universitarias (Shumar, 2016; Billot, 2010; Bourdieu, 2008). Los estudios parecen apuntar a que si bien se puede pensar que las fuentes del “yo” académico son la docencia, la investigación y la administración (Harris, 2005; Clegg, 2008), estas fuentes parecen sujetas, sin embargo, a continuas revisiones debido a los constantes cambios en las instituciones (Whitchurch, 2009: 417). Esto ha provocado que se amplíen las posibles fuentes en base a otras “epistemological assumptions derived from other professional and practice based loyalties” (Clegg, 2008: 340). Y ahí se encontrarían los proyectos personales de los académicos, su género, las representaciones imaginativas de la propia institución o los procesos de socialización en sus primeros años como docentes (Clarke *et al.*, 2013: 13; Clegg, 2008; Bourdieu, 2008; McBrier, 2003). En definitiva, la identidad del académico es fluida (Clegg, 2008: 332) o emerge como una composición de varias atribuciones (Whitchurch, 2008: 394), lo que genera un constructo complejo (Clarke *et al.*, 2013: 8; Taylor, 2008) y dinámico (Billot, 2010: 4).

La fuente de la identidad en el contexto agonístico se sitúa en el papel que juega la tradición a la que pertenece el profesorado de cada una de las universidades. Porque si cada universidad debía profundizar en los argumentos de su tradición y defenderlos frente a otras, esto exigía unas políticas de contratación del profesorado donde se valorara el grado de adhesión a los postulados de cada tradición. Antes de la eliminación de las pruebas de religión, la fe presuponía un tipo de formación y un tipo de moral que llevaba a contar con una persona u otra (MacIntyre, 1992: 276; 1994: 379). Hoy, MacIntyre cree que la función de la teología podría servir para actualizar esta comprensión. No en la

perspectiva newmaniana, de la que MacIntyre difiere porque se reducía a una comprensión casi gnoseológica que compartirían todos los teístas (MacIntyre, 2009: 355). El escocés prefería una teología que fuera pensada y vivida y, por ello, performativa (MacIntyre, 2006). Y así, lo que proponía era una teología que intelectivamente miraba la consistencia de las doctrinas tomistas, pero que era, esencialmente, agustiniana por cuanto los procesos intelectivos no conducen a la esencia última de la verdad revelada, sino que esto solo es posible a través de una ascesis personal (MacIntyre, 2012: 281): “*Intellige ut credas. Crede ut intelligas*”.

Las complejas relaciones entre docencia e investigación

Creer y conocer parece un binomio tan problemático como ese nuevo entre la docencia y la investigación (López Gómez, 2015: 204-206; Chocarro de Luis, Sobrino y González-Torres, 2013), y que ha ganado relevancia científica debido al auge de las políticas de evaluación externa de los académicos (Galán Gómez, 2014). A la vista de la literatura científica, no parece ser posible discernir una estructura de interpretación ni unas conclusiones claras respecto a la relación más adecuada entre ambas dimensiones (Rowland *et al.*, 1998; Healey, 2005; López Gómez, 2015). Una primera postura —conocida como *scholarship of teaching and learning* (Both y Woollacott, 2018; Wood y Cajkler, 2018)— sostiene que el tipo de relación que debería existir entre la enseñanza y la investigación deviene de comprender al docente como un aprendiz, es decir, como alguien que investiga su propia práctica docente con el objetivo de mejorar y contribuir al enriquecimiento de la comunidad científica (Kreber, 2000; Dawson y Dawson, 2018; Miller-Young, Yeo y Manarin, 2018; Myatt *et al.*, 2018). En esta misma línea del aprendiz se situaría Stephen Rowland, pero con una comprensión radicalmente distinta: los académicos aprenden sobre sus materias y la docencia nace del esfuerzo por comunicar sus hallazgos científicos. De una unión así

entendida, los estudiantes aprenderían por el *ethos* de pasión que envuelve el conocer y no se necesitaría ni pensar sobre sus destrezas didácticas ni un grupo de pedagogos que enseñen esas destrezas (Rowland *et al.*, 1993: 133-135). Esta tesis recibió algunas respuestas (Carrotte, 1999; Andresen, 2000) entre las que la más interesante es, quizá, la de Andresen. Este autor piensa que los términos de la relación no tienen por qué aparecer unidos, puesto que son prácticas distintas: la docencia es un tipo de cuidado moral, mientras que la investigación busca conocer. Lo que uniría a ambas es que pertenecen a la universidad y se retroalimentan en un cuerpo de docentes dotados con distintas capacidades, lo que legitimaría dos elementos —uno que aparece en él, otro que no pero que se remonta a Newman—: que los pedagogos son un cuerpo académico necesario (Andresen, 2000: 24-29) y que la docencia puede ser entendida como un trabajo sustantivamente académico. No obstante, estas discusiones y los conceptos implicados son dinámicos y están abiertos a diversas interpretaciones (Shapper y Mayson, 2010: 44; López-Gómez, 2016). A un tipo de relectura, en fin, que permite una aproximación desde los postulados agonísticos.

En efecto, y a pesar de la división tajante entre docencia e investigación que estableció Newman, la comprensión agonística de la universidad señala una unión más clara. Una relación positiva explícita que se puede ver desde una perspectiva más general y desde otra más específica. En la primera, es la misma tradición la que interpreta positivamente la relación, en tanto exige que los estudiantes sean introducidos en una tradición no solo a nivel cognitivo, sino también existencial, y ello conduce a que los docentes profundicen en los argumentos de la tradición, salgan al *agón* y vuelvan a profundizar en ellos cognitivamente y existencialmente. Pero, desde una perspectiva más específica, será necesario volver a ese plan de estudios sobre *liberal education* que propuso MacIntyre y que era necesario comprender dentro de la tensión entre el plano ideal de su universidad y la

realidad que acaba imponiéndose ante las necesidades de los estudiantes. Allí, el escocés admitía que las clases deberían ser impartidas por expertos en cada materia. Pero, incluso siendo especialistas, estos profesores debían mantener un doble vínculo con la tradición a la que pertenecían, no solo en los términos anteriores, sino en otros dos más. Por una parte, porque al enseñar debían situar sus contenidos en una perspectiva histórica, en una relación constante con todo el otro cuerpo de conocimientos, lo que les obligaba a conocer, conocer y conocer. Pero, por otra parte, porque sus investigaciones se volcaban en la docencia también con el fin de suscitar preguntas sobre la vida humana. A esto último habría que añadirle un elemento que MacIntyre no consideraba debido a que no reconocía que la enseñanza fuera una práctica en sí misma —puesto que era dependiente de lo que enseñaba—: que la investigación debería producirse también sobre la propia práctica docente, como parecen señalar algunos movimientos actuales. La unión idiosincrática entre docencia e investigación, que repercute en la mejora de la enseñanza, no acontece solo como consecuencia de la investigación en la propia tradición y la mejora moral, sino en el conocimiento de la propia práctica educativa —que, acaso, también significa una mejora moral acorde a la propia tradición—. Lo que une docencia e investigación —esto último no debe traducirse necesariamente en publicaciones— es la pertenencia a una tradición intelectual y pedagógica que se está desarrollando continuamente en las mentes y las vidas de las personas que pertenecen a ella. Pero este último matiz que se puede hacer a la interpretación agonística de esta problemática abre ya a unas conclusiones que muestran la necesidad de replantear algunos elementos fundamentales para las problemáticas expuestas.

Conclusiones

Parece lógico evidenciar dos conclusiones. La primera es que la idea de universidad agonística que refleja más fielmente el pensamiento de

MacIntyre no nace tanto de una revisión de los escritos pedagógicos de Newman, aunque los tiene en cuenta, cuanto de la extrapolación de sus tesis sobre el desarrollo de la doctrina cristiana a su comprensión de las tradiciones intelectuales, primero, y, después, de estas a las universidades. La segunda conclusión es que se antoja complicado que esta filosofía de la educación superior pueda realizarse en los sistemas universitarios actuales. Sí parece necesario señalar que existe de alguna forma concreta hoy en las interpretaciones religiosas de la educación. Lo hace en el pluralismo que se dibuja dentro de la concepción semítica de la educación (Levinson, 2005) y dentro del espacio exegético de *Ex Corde Ecclesiae* y *Veritatis Gaudium* en el catolicismo. Ahí, si se analizan las escuelas exegéticas o los carismas de las distintas órdenes, congregaciones y movimientos religiosos que cuentan con universidades y espacios de formación propios, puede verse cumplida de alguna manera la propuesta macintieriana. Porque cada una de esas instituciones deducen interpretaciones y modos de vida de una fuente única y profundizan en ellas y discuten entre sí. Pero, como se viene diciendo, la interpretación agonística parece complicada de ser llevada a cabo en el ámbito de lo secular precisamente por lo que Newman y MacIntyre señalaron. Por la amnesia educativa planificada sobre el cuestionamiento de Dios —que diría George Steiner—, por la fragmentación del conocimiento, el utilitarismo teleológico y esa neutralidad de las publicaciones científicas —que no es una neutralidad por la ausencia de posicionamientos ideológicos de los investigadores, sino por la ingente cantidad de publicaciones, que hacen difícil que se pueda escuchar a Sócrates y a Jesús en la cena—. Con todo, existiría como un resquicio que se deduce de las problemáticas sobre las que esta interpretación arrojó luz en el último epígrafe.

Consistiría en que la interpretación agonística de la universidad fuera una de las claves de autocomprensión de los académicos. Siendo así las cosas, la propuesta macintieriana constituiría una orientación para el desarrollo de la carrera académica. Porque la propia identidad del docente se vincularía a una de las tradiciones intelectuales y, ahí, emergería una profusión de textos que comprender y una forma de actuar —y esto último ya no solo dentro de la misma universidad—. Esto orientaría, a su vez, las propias líneas de investigación en un contexto donde parece revertirse la tendencia a lo cuantitativo. Porque al leer los libros que conforman tanto la propia tradición intelectual como las rivales, los núcleos argumentales nacen y se concretan en textos escritos que se publican y alimentan el *agón*. Pero orientaría, también, la propia docencia. Porque si articulamos las teorías sobre el *curriculum potential* (Ben-Peretz, 1975; Schwab, 1983), los presupuestos básicos de la libertad académica y el *scholarship of teaching and learning*, entonces, el contenido de cualquier asignatura es interpretado en última instancia por un profesor que debe reflexionar sobre su propia práctica. Y eso significa no que se enseñen cosas que nada tienen que ver con el núcleo esencial de la asignatura, sino que este ha de ser comprendido, como sugirió MacIntyre, en una perspectiva histórica que revele la interpretación de ese núcleo a la luz de las distintas tradiciones, en un diálogo con todos los otros campos del conocimiento, donde surjan las preguntas fundamentales que persiguen al hombre en el esfuerzo por dotar de sentido a la realidad y en una dinámica docente que mejora a través de la autorreflexión pedagógica. Comprendida de esta manera, en fin, parece que puede prevalecer una interpretación agonística de la universidad en los contextos seculares.

Notas

¹ Este artículo se ha escrito en el marco de una beca posdoctoral en el Istituto Universitario Sophia (Fi, Italia).

² Este artículo está dedicado a Laura Galindo Revilla. Por la agonía de entonces —por esta de ahora.

Referencias bibliográficas

- Adler, M. J. (1982). *The Paideia Proposal. An educational manifesto*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Andresen, L. W. (2000). Teaching development in Higher Education as scholarly practice: a reply to Rowland et al. 'Turning academics into teachers?'. *Teaching in Higher Education*, 5(1), 23-31. doi: <https://doi.org/10.1080/135625100114939>
- Barr, C. (2003). *Paul Cullen, John Henry Newman and the Catholic University of Ireland, 1845-1865*. Leominster, Herefordshire: Gracewing.
- Ben-Peretz, M. (1975). The concept of curriculum potential. *Curriculum Theory Network*, 5(2), 151-159. doi: <https://doi.org/10.2307/1179278>
- Billot, J. (2010). The imagined and the real: identifying the tensions for academic identity. *Higher education and research development*, 29(6), 1-14. doi: <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.487201>
- Bordieu, P. (2008). *Homo academicus*. Madrid: Siglo XXI.
- Both, S. y Woollacott, L. C. (2018). On the constitution of SoTL: its domains and contexts. *Higher Education*, 75(3), 537-551. doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0156-7>
- Bottone, A. (2010). *The philosophical habit of mind*. Bucharest: Zeta Books.
- Carrotte, P. (2006). Turning Academics into teachers: S. Rowland et al. *Teaching in Higher Education*, 4(3), 411-413. doi: <https://doi.org/10.1080/1356251990040308>
- Chocarro de Luis, E., Sobrino, A. y González-Torres, M. C. (2013). Scholarship of Teaching and Learning: un modelo de desarrollo profesional de los profesores universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 5-14. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.179401>
- Clarke, M. et al. (2013). Professional identity in Higher Education. En B. M. Kehm y U. Teichler (eds.). *The academic profession in Europe: New tasks and new challenges*, 7-21. Dordrecht: Springer.
- Clegg, S. (2008). Academic identities under threat? *British Educational Research Journal*, 34(3), 329-345. doi: <https://doi.org/10.1080/01411920701532269>
- Culler, A. D. (1958). *The Imperial Intellect*. New Haven: Yale University Press.
- Curren, R. (2010). Aristotle's educational politics and the Aristotelian renaissance in philosophy of education. *Oxford Review of Education*, 36(5), 543-559.
- Dawson, P. y Dawson, D. L. (2018). Sharing successes and hiding failures: 'reporting bias' in learning and teaching research. *Studies in Higher Education*, 43(8), 1405-1416. doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1258052>
- Dzuback, M. A. (1990). Hutchins, Adler, and the University of Chicago: A critical juncture. *American Journal of Education*, 99(1), 57-76.
- Galán Gómez, A. (2014). Evaluación de la producción científica en educación. ¿Una nueva crisis? *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(2), 7-10. doi: [10.13042/Bordon.2014.66200](https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66200)
- Harris, S. (2012). 'Ideas Vivas': Questioning, Critique and the Mission of the University. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(3), 93-102. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/22052>
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching to benefit student learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(2), 183-201. doi: <https://doi.org/10.1080/03098260500130387>
- Hutchins, R. M. (1936). *The Higher Learning in America*. New Haven: Yale University Press.
- Kerdeman, D. (1998). Hermeneutics and education: Understanding, control, and agency. *Educational Theory*, 48(2), 241-266. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1998.00241.x>
- Kreber, C. (2000). How university teaching award winners conceptualise academic work: some further thoughts on the meanings of scholarship. *Teaching in Higher Education*, 5(1), 61-78. doi: <https://doi.org/10.1080/135625100114966>

- Levinson, J. (2005). Ideas and Ideals of Jewish education: initiating a conversation on visions of Jewish Education. *Journal of Jewish Education*, 71(1), 53-66. doi: <https://doi.org/10.1080/00216240590924033>
- López-Gómez, E. (2015). Conectando investigación y docencia en la universidad: *teaching research Nexus*. *Teoría de la educación*, 27(2), 203-220. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2015272203220>
- López-Gómez, E. (2016). La formación docente del profesorado universitario. Sentido, contenido y modalidades. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(4), 89-102. doi: <https://doi.org/10.13042/Bordón.2016.38998>
- Loughlin, G. (2009). Theology in the university. En Ian Ker y Terrence Merrigan (eds.). *The Cambridge companion to John Henry Newman*, 221-240. United Kingdom. Cambridge University Press.
- MacIntyre, A. (1964). Against utilitarianism. En T. H. B. Hollins (ed.). *Aims in Education: The Philosophic Approach*. Manchester: Manchester University Press.
- MacIntyre, A. (1987). The Idea of an Educated Public. En G. Haydon (ed.). *Education and Values (The Richards Peters Lectures, delivered at the Institute of Education, University of London, Spring Term, 1985)*. London: London University Press.
- MacIntyre, A. (1992). *Tres visiones rivales de la ética*. Madrid: Rialp.
- MacIntyre, A. (1994). *Justicia y Racionalidad*. Barcelona: EIUNSA.
- MacIntyre, A. (2001). Catholic Universities. Dangers, Hopes, Choices. En R. E. Sullivan (ed.). *Higher Learning and Catholic Traditions*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- MacIntyre, A. (2006). The End of Education. The Fragmentation of American University. *Commonweal. A Review of Religion, Politics and Culture*, 133, 10-14.
- MacIntyre, A. (2009). The very idea of a university: Aristotle, Newman and us. *British Journal of Educational Studies*, 57(4), 347. doi: 10.1111/j.1467-8527.2009.00443.x
- MacIntyre, A. (2012). *Dios, filosofía, universidades. Historia selectiva de la tradición filosófica católica*. Granada: Nuevo Inicio.
- MacIntyre, A. (2013). *Tras la virtud*. Barcelona: Austral.
- MacIntyre, Kenneth B. (2013). Liberal education and the teleological question; or why should a dentist read Chaucer? *Journal of Philosophy of Education*, 47(3), 343-353. doi: 10.1111/1467-9752.12003
- McBrier, D. B. (2003). Gender and career dynamics within a segmented professional labor market: the case of law academia. *Social Forces*, 81(4), 1201-1266. doi: <http://dx.doi.org/10.1353/sof.2003.0065>
- Miller-Young, J. E., Yeo, M. y Manarin, K. (2018). Challenges to Disciplinary Knowing and Identity: Experiences of Scholars in a SoTL Development Program. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(1), 1-6. doi: <https://doi.org/10.20429/ijstl.2018.120103>
- Myatt, P. et al. (2018). Reflecting on institutional support for SoTL engagement: developing a conceptual framework. *International Journal for Academic Development*, 23(2), 147-160. doi: <https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1346511>
- Newman, J. H. (1997). *Ensayo sobre el desarrollo de la doctrina cristiana*. Salamanca: Bibliotheca Oecumenica Salmanticensis.
- Newman, J. H. (2011). *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*. Navarra: EUNSA.
- Noddings, N. (2003). Is Teaching a Practice? *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 241-251. doi: 10.1111/1467-9752.00323
- Pagès Santacana, A. (2016). Actualidad de la hermenéutica como Filosofía de la Educación. *Revista Española de Pedagogía*, 74(264), 265-281.
- Rowland, S. et al. (1998). Turning academics into teachers? *Teaching in Higher Education*, 3(2), 133-141. doi: <https://doi.org/10.1080/1356215980030201>
- Ruiz Arriola, Claudia. (2000). *Tradición, universidad y virtud: filosofía de la educación superior en Alasdair Macintyre*. Pamplona: EUNSA.

- Schapper, J. y Mayson, S. E. (2010). Research-led teaching: moving from a fractured engagement to a marriage of convenience. *Higher Education Research & Development*, 29(6), 641-651. doi: <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.489236>
- Schwab, J. J. (1983). The practical 4: something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265. doi: <https://doi.org/10.1080/03626784.1983.11075885>
- Shumar, W. (2016). 'Being ted'. The university intellectual as globalised neoliberal consumer self. *Learning and Teaching*, 9(2), 89-108. doi: <https://doi.org/10.3167/latiss.2016.090205>
- Smeyers, P. y Burbules, N. C. (2006). Education as initiation into practices. *Educational Theory*, 56, 439-449. doi: [10.1111/j.1741-5446.2006.00237.x](https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00237.x)
- Standish, P. (2003). Preface. *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), I-IX. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00319>
- Taylor, P. (2008). Being an academic today. En R. Barnett y R. Di Napoli (eds.). *Changing identities in higher education: voicing perspectives*, 28-39. Abingdon: Routledge.
- Whitchurch, C. (2008). Shifting identities and blurring boundaries: the emergence of third space professionals in UK higher education. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 377-396. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00387.x>
- Whitchurch, C. (2009). The rise of the blended professional in higher education: a comparison between the United Kingdom, Australia and the United States. *Higher Education*, 58, 407-418. doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9202-4>
- Wood, P. y Clajkler, W. (2018). Lesson study: A collaborative approach to scholarship for teaching and learning in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 42(3), 313-326. doi: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1261093>

Abstract

Newman, MacIntyre and us: agony and universities in the 21st century

INTRODUCTION. In the year 2009, Alasdair MacIntyre published an article subtitled "Aristotle, Newman and Us". MacIntyre himself added, thus, to the growing interest in the figure of John Henry Newman, which, however, has not been revealed by the scientific literature that has tried to understand the MacIntyre's philosophy of education. This article aims to highlight that relationship with the idea that it can shed new frames of understanding about the university and its current problems. **METHOD.** It is situated in the philosophical-educational understandings pertaining to the hermeneutics applied to education defended by Deborah Kerdeman, Randall Curren or Anna Pagès, understanding that this methodology must be put into dialogue with the present in such a way that the authors are not only interesting, but also provide us with the appropriate guidelines. **RESULT.** What MacIntyre observes with this article is that the influence of Newman in the MacIntyre's educational philosophy is done not through the strictly educational texts, mainly condensed in his *The Idea of a University defined and illustred*, but through those related to the development of the doctrine and the idea of tradition. **DISCUSSION.** one can see not only the influence but also a kind of university that, although far from being able to be carried out institutionally, is able to take shape in the academic existence. It allows for the understanding of problems such as curricular theory, academic identity and the relationship between teaching and research.

Keywords: *Educational theories, Professional identity, Higher Education, Curriculum, Teaching, Research.*

Résumé

Newman, MacIntyre et nous: agonie et université au XXI^e siècle

INTRODUCTION. En 2009 Alasdair MacIntyre a publié un article intitulé “Aristotle, Newman and us”. MacIntyre rejoignait ainsi l'intérêt suscité par la figure de John Henry Newman, fait que n'a pas été mis en évidence par la littérature scientifique essayant de comprendre l'écossais du point de vue de la philosophie de l'éducation. Cet article vise à souligner comment cette approche peut favoriser une perspective nouvelle sur le rôle de l'université et ses problématiques actuelles. **MÉTHODE.** Sur le plan méthodologique on continue la ligne herméneutique défendue par Deborah Kerdeman, Randall Curren et Anna Pagès en étant conscients que cette méthodologie doit être mise en relation avec le moment présent de telle façon que les auteurs deviennent pertinents pour orienter notre temps présent. **RÉSULTATS.** L'influence de Newman sur la philosophie de l'éducation de MacIntyre est patente dans les textes qui ont un caractère doctrinal et ceux qui sont liés à l'idée de tradition. **DISCUSSION.** Il est possible d'observer l'influence d'un type d'université basée sur la compréhension agonistique des traditions intellectuelles. Un type d'université qui, néanmoins, est loin d'être mis en place, pourra prendre forme dans l'exercice des professeurs universitaires. Sous cet angle d'analyse, il est possible de comprendre les problématiques suscitées par la théorie didactique, l'identité académique et la relation entre l'enseignement et la recherche.

Mots-clés: *Héories éducatives, Éducation Supérieure, Identité professionnelle, Programme, Enseignement, Recherche.*

Perfil profesional del autor

David Luque

David Luque (Madrid, 1984) es licenciado en Teología y Pedagogía, así como doctor en esta última disciplina por la Universidad Complutense de Madrid. En la actualidad, desarrolla su docencia en la Universidad Rey Juan Carlos y desempeña labores de investigación junto a Piero Coda. En reconocimiento a su carrera académica ha obtenido los Premios Extraordinarios de Licenciatura y Doctorado, el Premio Complutense de Humanidades y el Primer Premio Nacional de Excelencia Académica. Correo electrónico de contacto: david.luque@urjc.es
Dirección para la correspondencia: C/ Camino del Molino, s/n, 28942. Fuenlabrada, Madrid.