



A SUS 99 AÑOS DE EDAD, EL FILÓSOFO ALEMÁN HANS-GEORG GADAMER (Marburg, 11.02.1900 – Heidelberg, 13.03.2002) fue invitado a exponer sus ideas sobre la educación en el *Gymnasium* Dietrich-Bonhoeffer de Eppelheim, el 19 de mayo de 1999. Hablante nativo de la lengua alemana, este filósofo había aprendido en Breslau el griego y el latín, mientras estudiaba el francés como lengua extranjera. Formado en filología clásica, también aprendió el inglés y el castellano, lo cual le permitió actuar como profesor invitado en la Universidad de Tucumán (Argentina).

Soslayando los problemas cotidianos de las instituciones escolares, Gadamer sostuvo en esta conferencia, titulada originalmente *Erziehung ist sich erziehen*, que la educación consiste en educar-se, es decir, que la responsabilidad de nuestra educación recae sobre nosotros mismos, y no en nuestros padres o en nuestros profesores, quienes apenas pueden ofrecernos una modesta contribución. En efecto, educar-se es un verbo reflexivo que designa la acción autónoma que se niega a poner en manos ajenas la aspiración al perfeccionamiento constante de la persona humana. Pero no se trata de un llamado al individualismo, sino a la conversación con los otros como medio para autoeducarse, junto al papel de la lectura de las ideas de aquellos que no están con nosotros. El aprendizaje es el asunto íntimo de cada cual, y nadie puede echar esa responsabilidad sobre otros, dado que acontece en nuestra íntima morada, que es el lenguaje. Ajena a las “competencias” y a las “habilidades”, la auténtica educación es un resultado de la voluntad de autoeducarse conforme a los elevados ideales de la cultura. Apartando la atención de la propia singularidad, el hombre educado aprende abstrayendo un punto de vista general desde el cual puede juzgar con consideración y medida, trabajando sobre sí mismo para ganar opiniones autónomas, remediando con la propia actividad las carencias de saber.

Publicada originalmente en alemán con un comentario editorial de Ulrich Gebhard (Heidelberg, Kurpfälzischer Verlag, 2000), se ofrece a continuación, con propósitos educativos, la traducción castellana de Francesc Pereña Blasi que fue publicada en Barcelona por la editorial Paidós (2000), con algunas pequeñas modificaciones de estilo.



Educar-se es un verbo reflexivo que designa la acción autónoma que se niega a poner en manos ajenas la aspiración al perfeccionamiento constante de la persona humana.

## SEÑORAS Y SEÑORES:

Como ustedes ven, soy un anciano achacoso y no deben esperar de mí que esté a la altura de mi productividad o de mi sabiduría. Eso de estar a la altura de la propia sabiduría es, de todos modos, una pretensión algo dudosa. Con todo, siendo un hombre tan anciano, se puede decir con certeza que he reunido una gran experiencia. Pero la verdad es que mi actitud frente a ustedes es también una actitud bien curiosa. ¡Es tanto

lo que quisiera aprender de ustedes! Debería saber cómo es hoy una escuela, cuáles son las preocupaciones que tienen hoy los padres, las que tienen sus hijos, las que tienen sus hijas, y todo lo que precisamente ya no sé. Me he preguntado si podía sentirme llamado a hablar de estas cosas; y, sin que yo hubiera deseado imponerlo, hemos acordado que, en el caso de que absorba la atención demasiado tiempo, tengamos un debate más corto. Así



que si puedo abreviar algo esta conferencia, espero que tengamos un debate más largo.

Intentaré justificar por qué creo que sólo se puede aprender a través de la conversación. Ésta es, ciertamente, una afirmación de gran envergadura, en favor de la cual, sin embargo, tendría que desplegar en cierto sentido todos mis esfuerzos filosóficos de los últimos decenios. Si yo tuviera que titular de alguna manera esta lección o conferencia de hoy –no es, como ustedes ven, una lección, y tengo por uno de los más peligrosos atavismos de nuestra vida académica el que se siga hablando de lección–. Leer no es hablar; se trata de dos cosas distintas. Cuando uno habla, le habla a alguien; cuando uno lee, está este papel entre ambos. En realidad, aquí no hay nada escrito salvo un par de notas que he redactado, y por ello me sirvo de él sólo por un momento.

Afirmo que la educación es educarse, que la formación es formarse. Con ello dejo conscientemente al margen los que puedan ser, obviamente, los problemas entre la juventud y sus preceptores, maestros o padres. Deseo contemplar todo este ámbito desde un ángulo distinto del que domina propiamente el debate y pretendo llevar las cosas a una idea más precisa.

Así pues, para empezar; me pregunto: ¿Quién es propiamente el que educa? ¿Cuándo comienza propiamente la educación? No quiero entrar ahora en los conocimientos especializados de la investigación

más reciente que se ocupa de la relación comunicativa entre la madre y el hijo todavía no nacido. Sin duda hay allí ya comunicación, si bien, también con toda seguridad, no de naturaleza lingüística. En cambio, en relación con el recién nacido se plantea una cuestión muy interesante: ¿Dónde están los inicios de aquello que todos consideramos indudablemente como la educación básica de todo ser humano, a saber, el aprender a hablar? Aquí radican ya todos los misterios que vienen al caso también para el tiempo posterior, por ejemplo para lo que llamamos el desarrollo profesional.

La primera constatación, con la cual comienzo, consiste en decir que esto puede verse ya en un niño recién nacido. En los meses subsiguientes empieza con ciertos juegos, quiere coger algo y parece complacido, incluso orgulloso, de poder hacerlo. Todavía no puede coger ni querer realmente pero, con todo, uno percibe el gozo y un primer sentirse bien en ello. Casi diría: sentirse en casa. No cabe duda de que éste es el primer ingente trabajo anímico para un recién nacido, y por esta razón grita también, precisamente porque no es capaz de enfrentarse al hecho de estar repentinamente expuesto a un entorno por completo inconcebible.

Si tratamos ahora de ver de este modo lo que evidentemente es el siguiente paso frente a este primero, nos encontramos con que trae consigo los primeros años del aprender a hablar. Como todos sabemos, son años increíblemente interesantes, llenos de sorpresas para los padres. El hablar del ser humano no conserva después la viveza del uso libre del incipiente hablar. Lo que a veces se muestra en él es una pérdida. Todos sabemos que palabras, o también nombres, del lenguaje de la infancia quedan adheridos a una persona durante toda su vida. Aquí hay que dar un paso más. Hay que dedicar toda la atención a procurarse, incluso para el propio nombre, algo así como una reacuñación de la palabra utilizada por los padres, y algo parecido ocurre con los nombres de los

animales y en otros muchos casos. Naturalmente, este tema se puede estudiar particularmente bien en el caso del poner nombres.

Así pues, nos preguntamos: ¿Quién educa aquí? ¿No es esto un educarse? Es un educarse como el que percibo, en particular, en la satisfacción que uno tiene de niño y cómo alguien que va creciendo empieza a repetir lo que no entiende. Cuando por fin lo ha dicho bien, se siente orgulloso y radiante. Así, debemos partir quizá de estos inicios para no olvidar jamás que nos educamos a nosotros mismos, que uno se educa y que el llamado educador participa sólo, por ejemplo como maestro o como madre, con una modesta contribución. Veremos todavía todo lo que esto implica.

Si se me permite el recuerdo de mi propia infancia, y de la de otros que conozco en mi propia vida familiar –por supuesto sólo como una ilustración, pues cualquiera de ustedes también podría aportar–, comprobaremos que el momento que sigue después del cuidado de los padres, el del jardín de infantes y el de la escuela primaria, significa una gran ruptura en los años del aprender a hablar. Sin duda es un gran paso en el que tiene lugar algo realmente nuevo en el camino “de la cuna, por así decir, hasta la sepultura”. Me refiero a la relación con los otros seres humanos, la comunicación.

Yo tenía una hija, y en ocasiones mi esposa debía pedir a la asistenta –entonces teníamos una asistenta– que le cambiara los pañales. Ello daba lugar, a continuación, a grandes berridos de la niña. Al comienzo yo también tenía que hacerlo algunas veces y en opinión de mi esposa –seguro que tenía razón– lo que yo había ejecutado era simplemente una tortura. Pero, curiosamente, la niña estaba resplandeciente y se dormía satisfecha. En efecto, así son las cosas de la comunicación, de la cual no sabemos absolutamente nada todavía y que, sin embargo, cumple este proceso del llegar a estar en casa que yo designaría con el mayor énfasis como la idea directriz de toda clase de educación y

de formación. También la formación se produce así, si tenemos en cuenta sólo una cosa, a saber, que la así llamada formación escolar tiene siempre una marca característica: también aquí sólo hay lo que justamente se ha formado. Éstas no son lo que llamamos especialidades particulares, sino que ya significa algo así como formación general, algo que, ciertamente, se desarrolla sólo lentamente.

Claro está que el jardín de infantes se encuentra actualmente en un proceso de evolución del cual todavía no sabemos nada con exactitud. Los misterios y las dificultades del campo de la educación se han visto en gran medida apremiados y, en último término, amenazados por la revolución industrial. Esto significa que también las madres se ven obligadas, más o menos, a ejecutar una actividad profesional. Para la población en su conjunto debemos tomar nota de ello incluso allí donde nos encontramos con personas no sujetas a dicha obligación. Después de todo, también la figura del padre ausente, el que tan raramente está ahí, es una experiencia curiosa. Pero en el caso del niño que está totalmente al cuidado de los padres, ¿qué ocurre cuando ambos se van a trabajar?

Esto es algo que aprendí a estudiar especialmente en América. Por cierto que todo lo que es problemático debemos estudiarlo alguna vez en otras partes. Esto es por lo menos prudente, y así he tenido también ocasión de conocer bastante bien los Estados Unidos. Es muy necesario aclarar lo que significa, por ejemplo, el hecho de que yo le dijera a un colega en su lugar de trabajo: “Pero, usted tiene también familia, dos hijos”; y que él respondiera: “Bueno, ¡qué más da!, están frente a la tele”. Se pueden ustedes imaginar los problemas que este padre llegará a tener si se han hecho más fáciles estos primeros años gracias a que los hijos han estado mirando en exceso la televisión. Naturalmente, ha cometido ahí un funesto error. Ninguna valoración del peligro que en un caso como este representan los grandes medios de comunicación para el auténtico ser hombre puede ser

“Pero, usted tiene también familia, dos hijos”; y que él respondiera: “Bueno, ¡qué más da!, están frente a la tele”. Se pueden ustedes imaginar los problemas que este padre llegará a tener si se han hecho más fáciles estos primeros años gracias a que los hijos han estado mirando en exceso la televisión. Naturalmente, ha cometido ahí un funesto error.

suficientemente alta, pues se trata por encima de todo de aprender a atreverse a formar y exponer juicios propios. Esto no es en absoluto fácil. Hablamos con los niños y sabemos hasta qué punto les es difícil empezar a escucharnos, y cómo prefieren intentar ganarse a los extraños con una sonrisa seductora.

Pues bien, este es el tipo de problemas que tras los primeros pasos en el jardín de infancia generan los primeros años escolares. ¿Con qué empiezan? Ante todo, naturalmente, con los muchos compañeros, de los cuales no todos le gustan al niño, aunque sí algunos. Todo el juego de gustar y no gustar, de la simpatía y la antipatía, todo lo que demanda la vida en su conjunto, acontece también en las aulas. El pobre maestro ejerce una función muy modesta si pretende influir en este proceso. Allí donde el hogar ya ha fracasado por completo, normalmente tampoco el maestro tendrá mucho éxito. Pero es claro que esto son cosas obvias que no precisan mayor comentario. Quiero solamente mostrar sus consecuencias: de lo que se trata es de que el hombre acceda, él mismo, a su morada. Ésta es una expresión utilizada por Hegel, un gran filósofo que en su uso especulativo se atrevió a modificar algo las palabras, por ejemplo de “morar” a “acceder a la morada”. El acceder a la morada en el mundo se manifiesta también en ese atrevimiento a formar nuevas palabras del que he hablado. Esta edad es muy interesante, mucho.

Pero ese “mundo” de la familia experimenta luego, como veíamos, una primera tendencia a la igualación y a la adaptación, primero en el jardín de infantes y luego, mucho más, en los primeros años escolares. Allí se exige algo nuevo que después se expresa de múltiples maneras. Un comienzo totalmente nuevo es, por cierto, el aprender a escribir. ¡Aprender a escribir! Cualquiera lo recordará inmediatamente y yo ni siquiera sé con exactitud actualmente en qué consiste en la práctica, sin embargo supongo que por ahora se aprende todavía a escribir antes de aprender a servirse de un aparato. Obviamente, lo que

sí sé es que esto tiene una función totalmente distinta. En todo caso existe todavía, como se sabe, la llamada escritura escolar. Se enseña en la escuela y llega a ser una de las cosas más interesantes, en la que podemos reconocer la evolución del ser humano. Es el momento en que a partir de la escritura escolar se forma la escritura a mano. Ignoro si este sistema subsistirá por mucho tiempo. Es probable que dentro de poco apenas exista algo como la escritura a mano, a lo sumo existente sólo para las firmas. Recuerdo que siempre fue una especialidad peculiar el hacerlas ilegibles. Y aquí se trata de problemas que nos llevan a otras cosas que también forman parte manifiesta de la educación.

Añadamos ahora la siguiente pregunta: ¿Para qué es uno propiamente educado? ¡Ah!, me acuerdo muy bien de mi propia infancia, y a veces viene también a mi mente mi propia experiencia profesional. Ocurre, por ejemplo, que un estudiante me llama por teléfono para decirme: “Profesor, disculpe la pregunta, pero leo aquí en un libro esto o aquello; ¿qué significa en realidad la palabra?”. Estos no son modales, pues los modales exigen que uno no piense sólo en sí mismo sino también en que se molesta a alguien cuando se le llama por teléfono. Y en todo caso uno debe tener especiales razones si, a causa de la importancia del asunto, es necesaria una respuesta inmediata. En cualquier caso, ello va contra los buenos modales, habíamos dicho antes.

Ahora bien, esto se va convirtiendo paulatinamente en un problema. Obviamente, sabemos que esto llega a ser un arduo problema en las familias en las cuales no es posible que el crecimiento de los niños se produzca precisamente bajo un esmerado cuidado de los padres. Y justamente allí el tener buenos modales alcanza un altísimo valor social. Que alguien que crece en condiciones modestas se muestre bien educado es algo que se nota en la manera de hablar, algo que le da un atractivo que percibimos enseguida con respeto. Naturalmente, algo

similar ocurría en los países en los que se habla habitualmente en un dialecto. Yo vengo de Silesia, y allí las capas altas de la sociedad no hablaban nunca el silesiano. Tal práctica estaba incluso prohibida, a causa de la proximidad de la lengua polaca, que se hablaba en las partes de la Silesia “prusiana”, y donde las familias alemanas estaban naturalmente a la defensiva frente a la presión de la población polaca. Ahora bien, todo esto son pequeños problemas que se muestran igualmente en otros países bajo otras formas. Tengo perfectamente claro que yo, como silesiano en territorio suabo, no soy otra cosa que un extranjero que, no obstante, lleva cincuenta años viviendo en Heidelberg. A nadie se le ocultará que esto es una circunstancia atenuante.

Vuelvo a hacer hincapié en la enorme importancia de la lengua materna. Realmente es algo que, como se aprecia, encierra fuerzas insuperables que no cabe subestimar. Con absoluta seguridad la lengua materna persistirá en el mundo venidero. He estado lo suficiente en América y en otros continentes como para saber que las tradiciones familiares y, sobre todo, la propia lengua materna, se respetan y se cultivan. Es así en gran escala en toda América. En California, por ejemplo, uno se encuentra con un gran número de pueblos o ciudades japoneses y rusos. No hay que dejarse engañar por el lenguaje de las relaciones comerciales, cuyo desarrollo lleva ya actualmente en mayor o menor medida a un predominio absoluto del inglés en Europa y pronto en todo el mundo. No es de eso de lo que estoy hablando, sino de la lengua materna, en la cual uno hace preguntas y aprende, y mantiene conversaciones como adolescente. Normalmente, las conversaciones no se mantienen tampoco por teléfono. Hay quien lo hace, lo cual es muy malo para los que pretenden dar otro uso al teléfono. El fenómeno es conocido. Existe precisamente algo así como la manía del cotilleo. No obstante, ejercitada con moderación, la tendencia a la conversación es una buena cualidad. De todos

modos quisiera subrayar que, en todo caso, aquí se da decididamente prioridad a la lengua materna, incluso por parte de quienes se crían en muchas o en varias lenguas. Igualmente, no es en modo alguno infrecuente que el padre y la madre, aún usando una sola lengua en el marco familiar, hablen en otra con el resto de personas. Claro que, mientras tanto, hay de todo.

Ahora bien, éste es un tema totalmente nuevo que va también de la mano de la revolución industrial, al que se añade el hecho de que cada vez aprendemos más a manejar lenguas extranjeras. Sólo puedo decir con asombro que la significación de este hecho parece estar muy lejos de corresponderse con la práctica. No se trata ya de la forma con la que a mí y, supongo, que a ustedes, se nos enseña en mayor o menor medida una lengua extranjera por medio de la lectura de textos y de la escritura. Esto no es lo habitual. Lo habitual es la conversación, y algo que no puedo inculcarles con fuerza suficiente es que de hecho nuestro mundo social tiene ahí cada vez mayores posibilidades. Quien está acostumbrado a hablar sólo en dialecto se comporta de inmediato de un modo un tanto extraño frente a los que hablan el alto alemán, es inevitable. En ello se pone de mani-



fiesto que uno va viendo cada vez más lo que la conversación significa para el otro.

Y éste es un punto en el cual tengo una opinión firme respecto de que en el aprendizaje de las lenguas extranjeras se ve demasiado una relación unilateral y no una comprensión recíproca. Está claro que tenemos buenas razones para aprender una lengua y para aprender lo que hay que saber acerca de su contenido, y ello implica también, sin duda, la lectura. De modo que es comprensible que esto tenga una cierta extensión que los programas de estudios privilegian. Con todo lo que he dicho, señoras y señores, concédanme que es muy peligroso considerar obligatorios los planes de estudios, y que sería malo que ocurriera en todas partes. Afortunadamente no sucede, aunque aún se sigan considerando lo más importante. Tal como lo veo, lo más importante sería tener la capacidad de contestar cuando se nos pregunta algo y ser, a la vez, capaces de hacer preguntas y recibir respuestas. Si yo tuviera algo que afirmar al respecto –lo que, en verdad, no es el caso– diría que en los planes de estudios, por cada 45 minutos de clase en lenguas extranjeras se deberían reservar como mínimo 10 para preguntas. Esto sería un plan de estudios indeterminado de primera categoría. Especialmente cuando se trata de lenguas extranjeras como, pongamos por caso, el inglés y el francés.

En el caso del aprendizaje del latín es otra cosa. En el latín se puede finalmente llegar a entender la gramática. Sin embargo, por desgracia, es una barbaridad inculcar la gramática de la lengua materna. Recuerdo el único fracaso que tuve como niño en la escuela –pueden ustedes imaginar que yo era un alumno bastante bueno–. En el tercero de primaria tuve que aprender la gramática del alemán, las declinaciones yo – mío – a mí – me; tu – tuyo – a ti – te (todavía me las sé de memoria) y me encontré de pronto entre los tontos, los que iban atrasados en todo. Se trataba de algo que nunca me había sucedido; tuve que ser oportunamente adiestrado

para aprender a declinar. En realidad cuento esto ahora (es muy divertido oírlo) sólo para mostrar los problemas que uno tiene al respecto. Este tipo de gramática no es propia del alemán, sino que es una transposición proveniente del latín. Es algo que está muy claro. Para el aprendizaje de las lenguas extranjeras se necesita la gramática latina, pues todas las palabras que se emplean son aún palabras latinas y así seguirá siendo siempre. Quien todavía no sabe latín tendrá dificultades con la gramática.

He resumido de este modo mis experiencias infantiles en la escuela, pero puedo poner otro ejemplo. En mi juventud tuve una experiencia que supongo que todos ustedes habrán tenido a su modo: el caso de un profesor que se interrumpe, pretende atenerse al plan de estudios, y dice: “Pero esto no es para vosotros todavía”. ¡Algo así no se olvida jamás! y es doblemente interesante. Se ve qué es lo que no importa y se observa qué es lo que vale: despertar el placer de aprender. Todos ustedes conocen asimismo las estrategias con las que, cuando uno está mal preparado, se logra que el maestro no consiga plantear las preguntas del examen apabullándolo con esas mismas y difíciles preguntas. Así se da, naturalmente esta guerra de guerrillas. En modo alguno quiero empequeñecer esta estrategia y esta táctica. Ha existido siempre, pero habría que tener en cuenta mucho más su papel central.

Aprender una lengua no quiere decir necesariamente escribirla impecablemente sino, por sobre todo, ser capaz de dar cuenta de algo. Recuerdo bien mis años de escuela en los infaustos años de la guerra de 1914. Iba a una escuela que, según me he informado, tenía un plan de estudios parecido al que tienen aquí. La primera lengua extranjera que aprendí fue el francés, por cierto que, durante un año, mediante una fonética. Durante un año no pude hablar una palabra francesa, me limitaba a producir sonidos franceses. Ése era por entonces el gran progreso de la fonética alemana que se prac-

ticaba en ciudades como Breslau. Me temo que esto ha cambiado después. Sin embargo, antes era habitual y tuvo como consecuencia que aunque nunca he vivido por mucho tiempo en Francia, aún hoy mi francés no se hace notar por la pronunciación. Cometo otra clase de errores, pero la pronunciación es buena, y para una conversación esto es mucho más importante que lo que digo.

Ahora bien, esta observación general pone de manifiesto hasta qué punto el otro está siempre presente en nuestro ser en el mundo. Lo mismo que ocurre entre los niños, ocurre también entre las lenguas extranjeras. De este modo sale a la luz el educar-se recíproco. A ello se suma el papel que desempeñan los padres o quienquiera que sea que cuide de los niños. Pienso que uno se puede imaginar cómo todo esto continúa, cómo continúa paso a paso de modo que al final uno recibe siempre improntas perdurables. Así no hace falta que los modales tengan esta forma bárbara que consiste en ponerlos innecesariamente de relieve a cada instante, sino que se brinda a cualquiera la ocasión de comportarse de un modo que pueda ser grato al otro, y viceversa: la educación es así un proceso natural que, a mi parecer, cada cual acepta siempre cordialmente procurando entenderse con los demás.

De este modo nos vamos aproximando poco a poco a lo que luego uno aprende en las escuelas. Estoy hablando de entenderse en una lengua extranjera. Es obvio que la lectura, y la lectura comprensiva en la propia lengua materna y, por supuesto, en las lenguas extranjeras, figuran entre las grandes ampliaciones de nuestro horizonte del mundo. Debo reconocer al respecto que, no por mi culpa sino por la de la historia mundial, yo no he aprendido en verdad ninguna de las grandes lenguas extranjeras gracias a la estancia en el país correspondiente. Esto no fue posible para mí. De 1914 a 1945 tuvimos una guerra de treinta años. Por lo que se refiere a los viajes, todos sabemos cuán rápidamente se hicieron imposibles, sobre

todo por razones económicas, tras la toma del poder por los nacionalsocialistas.

Ahora puedo empezar a aproximarme a las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que se aprende en la escuela? ¿Cómo se forma uno? ¿Cuál es la formación que se configura? Solemos llamarla “formación general”, y con ello hacemos referencia a algo que, en efecto, es muy importante, a saber, que no se impongan prematuramente las especializaciones. A mi parecer, algo que todavía hoy está bien en las escuelas superiores alemanas es que no se persiguen en exceso las especializaciones. Existe, sin embargo, una materia de importancia muy especial: las matemáticas. Puedo asegurarles que he mantenido relaciones de amistad con muchísimos matemáticos, entre ellos algunos de primerísima categoría, premios Nobel, etc., y he conversado con ellos muchas veces sobre dicha cuestión. El resultado fue siempre el mismo: los mejores matemáticos son siempre los humanistas, pues ellos habían aprendido a trabajar mejor y no habían aprendido una falsa matemática. La verdadera matemática es demasiado difícil para las escuelas. ¡Esto es sencillamente una realidad! Ello no significa que debamos renunciar a ella, pero debemos ser conscientes de que el haber tenido buenas notas en esos cursos no es un indicio relevante para estudiar matemáticas después.

Entonces hay que aprenderlo todo de nuevo por completo. Se trata de algo que mis colegas de esta especialidad, con los

Los medios de masas lo dominan todo y tienen efectos ensordecedores, mientras que en los planes de estudios y de preparación profesional de las universidades las especializaciones van en aumento, a despecho del nombre “universidad”.

que he podido mantener conversaciones en muchas universidades, consideran un hecho muy importante. Pero esto no se limita a las matemáticas. Existe, por demás, algo así como una sensibilidad para lo que uno debe saber y para lo que uno desea saber, en donde sólo en último término, en el trato con el otro, en el uso, es que se le puede mostrar efectivamente a uno. Es lo que uno necesita para poder entenderse con el otro.

Con ello estamos justamente en medio de lo que yo considero un punto de vista decisivo también en mi propio mundo filosófico, a saber, que el lenguaje sólo se realiza plenamente en la conversación. Incluso para el maestro, ser realmente capaz de ello es sólo una posibilidad limitada. Es completamente claro que determinadas unidades del plan de estudios deben ser respetadas, pero lo decisivo es, sin embargo, que a la postre se dé al adolescente la capacidad de enmendar sus propias carencias de saber a través de su propia actividad. El educar-se debe consistir ante todo en potenciar sus fuerzas allí donde uno percibe sus puntos débiles y en no dejarlos en manos de la escuela o, menos aún, confiarlo a las calificaciones que constan en los certificados que, acaso, los padres recompensan de algún modo.

No vayan a creer que hablo aquí de cosas que me son desconocidas. Decir: "el mundo cambia" es el privilegio de un pensador anciano. ¿En qué dirección va a cambiar? Bien, no hay duda de que, obviamente, aparte de las firmas manuscritas, ya no se desarrollarán más las escrituras a mano. Una pérdida. De este modo uno se acostumbrará a la escritura a máquina de las más diversas formas, que van mejorando continuamente. Se irá cada vez más deprisa y con ello, según creo, ganaremos tiempo. Pero lo que importa es aprender a emplear dicho tiempo. Ganaremos tiempo, excepto aquellos que cotillean por teléfono, como he mencionado. Es obvio que debemos aprender a ser muy breves y concisos con los medios modernos para que este tipo de comunicación pierda el carácter

horrendo, inevitable de otro modo. Baste recordarles algo que antes era obvio para mi generación: no se debía invitar a nadie, por teléfono, a una visita a nuestra casa, sino que había que escribirle una carta, o algo parecido.

Son del todo claras las razones para las muchas cosas nuevas que nos esperan. Pero allí se encierran a su vez nuevas exigencias. ¿Y de qué modo, si no se forman grupos, ha de realizarse ello en estas universidades, o también en las escuelas? Se trata de algo que debemos aprender. ¡También las asociaciones! De modo que soy un gran defensor del fomento de todas las asociaciones ciudadanas porque en ellas se ejercita la convivencia humana. Esta convivencia es, en efecto, la palabra clave con la cual la naturaleza nos ha elevado por encima del mundo animal, justamente por medio del lenguaje como capacidad de comunicación, y este es el punto al que quiero llegar.

A ese respecto, la iniciativa debe residir mejor en la misma juventud. Todos hemos tenido que aprender esto. Y la juventud estará dispuesta a seguir haciéndolo a su modo. A tal fin, cuando ustedes empiecen a estudiar, entrarán en nuevos círculos, adquirirán el amigo del colegio, los compañeros de la clase –el reencuentro con un compañero de clase es algo de un valor muy especial cuando uno se hace mayor–. Uno tiene una experiencia concreta de las fuerzas vinculantes que dormitan en cada uno de nosotros allí donde mantuvo vínculos íntimos e hizo nuevas experiencias, que intercambia con el otro.

Del mismo modo, en el tempo uniformizador en el que suelen transcurrir las relaciones comerciales y los negocios, será tanto más importante que, en un momento de tiempo libre, uno hable con su superior, o con su subordinado, bien con verdadera sensibilidad o bien con indiferencia. Algo que nunca cambiará es el hecho de que no es lo que pueden transmitir las máquinas lo que tiene auténtico valor informativo. Esto vale

para la escritura a mano, como ya sabemos por la grafología. Pero no hay duda de que valen igualmente para todos los otros adelantos que nos esperan y que no se pueden ignorar, pues es evidente que tienen su función determinada. Pero también nos invitan a desarrollar la cara opuesta que nos hace falta.

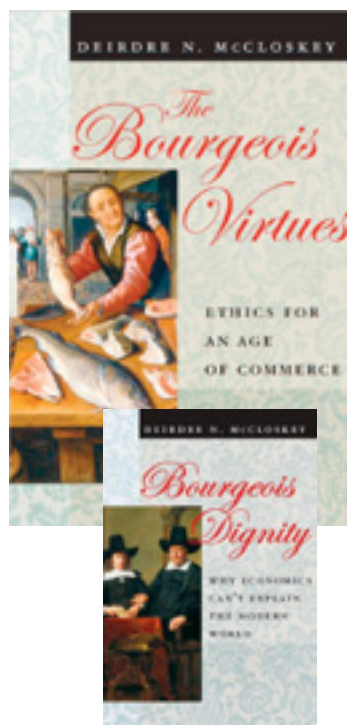
Estos cambios puedo verlos muy claramente en las universidades, donde tenemos aulas gigantescas a las cuales asisten centenares de estudiantes. Ni el profesor puede reconocer al alumno dotado ni se pueden reconocer entre sí los que congenian. Es un ajeteo desesperante. Espero que algún día esta cosa cambie. Lo veo en los ejemplos americanos e ingleses. En algunos países funciona. Pues bien, ¿cuál es aquí el problema? ¡Iniciativa y capacidad de juicio! Ciertamente, hay mucho. Recomendar el libro adecuado, no porque haya sido anunciado en una revista. Falsos anuncios, esto es, anuncios a los que lo mejor es no hacer caso, los hay siempre. Pero ¿qué es lo que realmente vale la pena?

Recuerdo lo que significó para mí el marcharme súbitamente de la casa paterna, es decir, el convertirme en estudiante. De pronto –era en tiempos de guerra– entré a formar parte de un círculo en el que había chicas estudiantes, cultas y encantadoras, y se aprendía de pronto algo totalmente nuevo. Recuerdo, por cierto, haber leído en ese año 1918 un libro de Theodor Lessing titulado *Europa und Asien*, porque me lo habían recomendado. Fue para mí el descubrimiento de un mundo nuevo. El famoso Theodor Lessing, alumno de Husserl, era un periodista de izquierdas que más tarde cayó víctima de un atentado. Tenía sus aspectos jocosos y también desagradables. De ningún modo pretendo elevarlo a la categoría de genio, pero no quisiera privarme de la experiencia que tuve con la lectura de su libro. Aprendí que la crítica a la ética del rendimiento que, como

optimismo del progreso, quiere dominarlo todo, era ya por ese entonces, en el año de 1918, un mensaje totalmente nuevo que me causó una profunda impresión. Fue por ese entonces que empecé a leer las novelas rusas, las escandinavas y holandesas, es decir, todo lo que era bueno y fácil de traducir. Y así es como se forma uno.

Este tipo de formación es hoy especialmente necesario en las universidades, pues los medios de masas lo dominan todo y tienen efectos ensordecedores, mientras que en los planes de estudios y de preparación profesional de las universidades las especializaciones van en aumento, a despecho del nombre "universidad". Si observamos los trabajos científicos que se presentan como tesis doctorales, es terrible constatar hasta qué punto esto se limita a la proliferación de especialidades. Circunstancialmente, puede dar lugar a fructíferas contribuciones científicas; pero, en tanto que actitud básica para abrirse camino y llegar a estar en casa en nuestro mundo, las experiencias decisivas y la propia capacidad de juicio y formación quedan muy restringidas. Hoy en día se trata más bien de adaptarse a lo que está en curso, de manera que uno no puede decir qué le parece algo, a no ser que pueda documentarlo en un libro. Hay que oponerse a esto, aun en el caso de que el éxito no esté claro. Una preocupación de la que se oye hablar mucho es que incluso en nuestra economía se practica demasiado el seguimiento de reglas y la prevención de riesgos. Pero, ¿quién ha aprendido realmente si no ha aprendido de sus propios errores?

Bien, yo no puedo emitir un juicio al respecto y estoy lejos de permitirme tal cosa. Pero me sostengo en que, si lo que uno quiere es educarse y formarse, es de fuerzas humanas de lo que se trata, y en que sólo si lo conseguimos sobreviviremos indemnes a la tecnología y al ser de la máquina. ♦



ESTE TEXTO RESUME LA ARGUMENTACIÓN de un libro de esta autora, publicado el año pasado bajo el título de *Bourgeois Dignity* (University of Chicago, 2010), segundo volumen del sexteto que ha proyectado bajo el título general de *La Era Burguesa*. Profesora distinguida de economía e historia en la Universidad de Illinois en Chicago, estudió el discurso de la conducta prudente entre los grupos burgueses de la Holanda e Inglaterra del siglo XVII y su triunfo tanto en la Ilustración escocesa como en el ideario de las colonias norteamericanas del siglo siguiente, pero también su declinación después de 1848. Su estudio de los valores éticos de la burguesía europea le mostró el camino hacia la revaloración de este grupo social y hacia el papel que la virtud burguesa y la innovación juegan en el crecimiento económico. Combatiendo a derecha e izquierda contra los enemigos de la innovación, que supone una destrucción creativa, su propia vida personal es un testimonio de lo que predica, ya que cambió totalmente en su cuerpo el género con que nació. Actualmente prepara el volumen tercero de su serie de seis libros dedicado a la *Era Burguesa*, centrado en la revaloración de los grupos burgueses, o de cómo la innovación llegó a ser una virtud entre 1600 y 1776. La doctora McCloskey nació en Ann Arbor, Michigan (1942), y ha sido reconocida en los Estados Unidos como uno de los grandes economistas del siglo XX por su contribución al conocimiento de la influencia de las ideas en el crecimiento económico de los países, subvirtiendo la fe ciega que algunos han puesto en las modernas teorías del desarrollo que sólo atienden a cosas tales como fuerzas productivas, comercio, inversiones o transporte. Algunos de sus libros que más han provocado debates son *Conocimiento y persuasión en Economía* (1994), *Historia econométrica* (1987), *La retórica de la Economía* (1985) y *El culto a la significación estadística, o de cómo el error estándar nos cuesta empleos, justicia y vidas* (2008). Conferencista invitada en la reunión de los historiadores económicos latinoamericanos que se realizó en México DF el año pasado, se ofrece a los lectores este avance de su último libro, publicado como un ejemplo de nuevas perspectivas intelectuales. La versión castellana se debe a Amelia Acebedo Silva.

**E**s necesario explicar el asombroso enriquecimiento de los países burgueses desde 1800 hasta hoy, como por ejemplo el salto dado por Noruega en su ingreso per cápita diario, de 3 dólares en 1800 a 137 en el año 2006. La explicación no puede ser económica, porque si así fuese –comercio, inversión, incentivos– este fenómeno habría ocurrido más temprano, o en otros lugares. Aunque la Economía determina el modo

como la tendencia del crecimiento se expresó en esta bahía o junto a aquel muelle, hay que tener en cuenta que esa tendencia, en sí misma, tuvo causas “discursivas”. La prudencia no es la única virtud, pues también lo son el coraje y la esperanza, fundados en la templanza, la justicia, el amor y la fe. A través de una “Revaloración Burguesa” que redefinió tales virtudes, primero en los Países Bajos y después en la Gran Bretaña, las gentes comenzaron a aceptar por vez primera la destrucción creativa de la innovación.



El mercader George Gisze, por Hans Holbein, el Joven, 1532.

Fue un prejuicio materialista común en los medios académicos, entre 1890 y 1980, creer que los resultados económicos debían tener causas económicas. Ignoran que fueron las ideas las que produjeron el mundo moderno.

102

No fueron las tradiciones sentimentales las que cambiaron, contrario a lo que sostuvieron algunos, como Max Weber. Y los medios de producción, por sí mismos, no pueden haber producido tan asombroso cambio de una manera endógena, contrario a lo que afirman las teorías modernas del crecimiento. Lo que realmente cambió fue la tradición del discurso, puesto que no fue tanto que se produjera un “ascenso de la burguesía” sino que la opinión pública acerca de ella cambió, y esto es lo que realmente contribuye al crecimiento económico, tal como está ocurriendo en este momento en China y en India. En efecto, la innovación se afianza cuando la opinión pública empieza a percibir a los mercaderes y a los inventores como personas respetables y libres. Para decirlo de algún modo, tal como lo expresó James Buchanan, se trató de un cambio en la “economía política constitucional”<sup>1</sup>. La opinión pública se mostró de acuerdo con la reglamentación que permitió el libre desarrollo de la economía, en contraposición con la mentalidad previa, aún hoy admirada por la izquierda, que veía en cada acto de innovación sólo una intención de convertir a otros en víctimas. Efectivamente hubo víctimas, pero su número fue ampliamente superado por quienes se beneficiaron de la innovación.

1 James Buchanan y Gordon Tullock, *The Calculus of Consent: Logical Foundations of Constitutional Democracy*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1962.

De esta manera, fueron las ideas, y no las condiciones materiales, lo que hizo a los ganadores y permitió que nuestros antepasados pasaran de 3 a más de 100 dólares diarios de ingresos medios.

Fue un prejuicio materialista común en los medios académicos, entre 1890 y 1980, creer que los resultados económicos debían tener causas económicas. Ignoran que fueron las ideas las que produjeron el mundo moderno. Este tema puede ser redondeado con un examen de cada una de las explicaciones materialistas, desde “la acumulación originaria” que fue defendida por los primeros historiadores marxistas hasta el “nuevo institucionalismo” propugnado por los economistas recientes inspirados en la obra de Paul Samuelson<sup>2</sup>. Todas esas explicaciones son sorprendentemente débiles. Lo que queda al final de cuentas son las ideas, en particular la revaloración de la burguesía acaecida en los siglos XVII y XVIII en la Europa Noroccidental. La argumentación completa me obligará a escribir por lo menos seis libros, todos los cuales integran una defensa total del capitalismo. El primero de ellos ya fue publicado (*Las virtudes burguesas: ética para una era de comercio*, 2006), y la argumentación que expondré enseguida proviene del segundo volumen, publicado en el año 2010 bajo el título de *Dignidad Burguesa*. El volumen 3 que preparo, titulado *Deo volente*, explorará el modo exacto como ocurrió la revaloración de la burguesía, primero en Holanda y después, por imitación, en Inglaterra, Escocia, Pennsylvania y el mundo. El volumen 4 (que tal vez se incluirá en el volumen 3) explorará el balance de interés (Max U) y lenguaje en la explicación de la Revolución Industrial y sus consecuencias en el largo plazo. Si la energía me alcanza, el volumen 5 explicará por qué la dirigencia de las elites artísticas e intelectuales se enfrentó a la innovación después de

2 Paul Samuelson, *Curso de Economía moderna* (1945) y *Fundamentos del análisis económico* (1947).

1848, y un sexto volumen se preguntará cuál de los reproches actuales a la economía de libre mercado tiene algún mérito. Dado que este sexteto de libros, titulado *La Era Burguesa*, es una defensa de la innovación, no hay que esperar encontrar en ellos argumentos relacionados con la idea de que la globalización es mala para los pobres, o que la innovación ha destruido el medio ambiente. Tanto la izquierda como la derecha sospechan del mundo moderno, con frecuencia por las mismas razones. *La Era Burguesa* sostendrá que estas dos tendencias están equivocadas, pues la innovación ha elevado más a las personas, y no solamente la cantidad de los bienes.

El ingreso per cápita nacional real en la Gran Bretaña creció en términos de un factor de casi 16 entre el siglo XVIII y el presente. En los casos de los Estados Unidos o de Corea el crecimiento ha sido aún más impresionante, hablando históricamente. Tal como ocurrió en la Astronomía, que en la década de 1920 comprendió que la mayor parte de las nebulosas detectadas por los telescopios son en realidad otras galaxias indeciblemente lejanas de la nuestra, el gran hecho del crecimiento económico que fue descubierto por historiadores y economistas en la década de 1950, y desde entonces elaborado, ha cambiado totalmente la representación que se tenía. Ese factor 16, si aceptamos los convincentes argumentos de William Nordhaus sobre el mejoramiento cualitativo en, por ejemplo, el alumbrado, es aún muy bajo, ya que el verdadero factor multiplicador<sup>3</sup> es realmente 100. Como ha argumentado Maxine Berg,

3 William D. Nordhaus, “Do Real Output and Real Wage Measures Capture Reality? The History of Lighting Suggests Not”, en Timothy Bresnahan y Roberto Gordon (eds.), *The Economics of New Goods*, Chicago, University of Chicago Press, 1997, p. 29-70.

4 Maxine Berg, “Product innovation in Core Consumer Industries in Eighteenth-Century Britain”, en Maxine Berg y Bruland (eds.), *Technological Revolutions*, 1998, p. 138-157.

cambiar la calidad de los productos fue tan importante como los cambios en el proceso<sup>4</sup>. Pero la ganancia no debe ser medida por “estudios de felicidad” del tipo “tazón de placer”. Estos estudios han sido cuestionados por sus fundamentos técnicos, pero especialmente porque en principio no miden la satisfacción humana. Ignoran la humanidad simulando un rigor científico. Tiene más sentido quedarse con las cosas que los economistas podemos realmente medir, tales como el incremento de la competencia humana indicada por el factor 16 o el factor 100 de Nordhaus, o por lo que Amartya Sen y Martha Nussbaum llaman “competencias”<sup>5</sup>. Por supuesto, lo que realmente nos preocupa es el alcance o las capacidades de los pobres, que se han expandido enormemente bajo el “capitalismo”, aunque una mejor palabra para ello es simplemente “innovación”, originada en la dignidad y la libertad burguesas. Este es el sentido del trato burgués: “permítame actuar para buscar ganancias y yo lo haré rico”.

Gran Bretaña fue la pionera, aun cuando los economistas clásicos (y muchos de los neoclásicos) no reconocieron que en su ciclo de crecimiento estaba comenzando a operar el factor 16. El supuesto lento crecimiento británico durante el siglo XVIII, según la apreciación de Crafts y Harley<sup>6</sup>, no es creíble, pero cualesquiera sean las causas a las que se les atribuye el crecimiento durante el período 1700-1900 es evidente ahora que estaba ocurriendo un fenómeno sin precedentes. Solamente los que no eran economistas lo reconocieron en su momento. El

5 Amartya Sen y Martha C. Nussbaum (comps.), *La calidad de la vida* [1993], México, Fondo de Cultura Económica, 1996. También el libro de Martha C. Nussbaum, *Las mujeres y el desarrollo humano: aproximación desde las competencias* [2000], Barcelona, Herder, 2002.

6 Nicholas F. R. Crafts y C. Inc. Harley, “Output Growth and the British Industrial Revolution: a Restatement of the Crafts-Harley View”, en *Economic History Review*, p. 45, p. 703-730.

103

Las metáforas basadas en las etapas biológicas o en las carreras de relevo humanas son inapropiadas, tal como lo son en nuestros días las conferencias de “competitividad” que se ofrecen en las escuelas de negocios.

104

rompecabezas central es por qué no fracasó la innovación, como Mokyr ha señalado, tal como había ocurrido en otras épocas y lugares<sup>7</sup>. La productividad de la manufactura de los textiles de algodón, por ejemplo, creció a tasas similares a la de la actual industria de la computación, y así continuó hasta el siglo XX. Pero la supremacía de Europa no fue permanente. La Escuela de California de Pomeranz, Goldstone, Allen y otros ha mostrado que China superaba a Occidente en 1500, y probablemente hasta 1750, pero después se rezagó de una manera drástica<sup>8</sup>. Lo que es extraño y novedoso es la *continuidad* del crecimiento europeo durante los siglos XIX y XX. Explicar la Gran Divergencia requiere concentrarse en los acontecimientos no europeos durante el siglo XIX, y no en alguna superioridad cultural europea profundamente arraigada.

De otra parte, la organización política fragmentada de Europa era una ventaja, como se ha mostrado en la rápida asimilación de la prensa impresa. La forma en que países no europeos como Japón,

7 Joel Mokyr, *The Gifts of Athena: Historical Origins of the Knowledge Economy*, Princeton, Princeton University Press, 2002.

8 Kenneth Pomeranz, *The Great Divergence: China, Europe, and the Making of the Modern World Economy*, Princeton, Princeton University Press, 2000. Jack A. Goldstone, *A Peculiar Path: The Rise of the West in World History, 1500-1850*, Cambridge, Harvard University Press, en prensa.

Botswana o India han sido capaces de crecer demuestra que las populares teorías de las etapas sucesivas del desarrollo, presentes en el pensamiento europeo desde el siglo XVIII hasta nuestros días (por ejemplo, en la teoría moderna del crecimiento), son equivocadas. Las metáforas basadas en las etapas biológicas o en las carreras de relevo humanas son inapropiadas, tal como lo son en nuestros días las conferencias de “competitividad” que se ofrecen en las escuelas de negocios. El “crecimiento” de las economías no europeas no vaticina un “declive” de Europa o de sus vástagos: simplemente es un préstamo de tecnologías sociales y de ingeniería, tal como Europa alguna vez las tomó prestadas de otros lugares.

La dignidad y la libertad de la gente común se encuentran en el centro de tales “tecnologías”. El ahorro no fue la causa de la Revolución Industrial ni de su asombroso resultado. Primero, porque toda sociedad humana tiene que practicar el ahorro, y Europa preindustrial, con sus bajas proporciones de capital semilla, lo hizo en gran escala. El ahorro británico durante la Revolución Industrial, en segundo lugar, estuvo más bien por debajo del promedio europeo. Y en tercer lugar, la expansión del crédito, por ejemplo, provee elásticamente ahorros, como observó Josef Shumpeter.

Atribuir el crecimiento a la inversión, por lo tanto, es como atribuirle las obras de Shakespeare al alfabeto romano: la inversión era “necesaria” en un sentido limitado, pero fue, por supuesto, un requisito, no la causa del crecimiento en algún sentido corriente. Es cierto que los europeos no desarrollaron una codicia inusual, y los católicos –en una sociedad de libertad y dignidad burguesas– se desempeñaron tan bien como los protestantes (en Ámsterdam, por ejemplo, donde los católicos eran solamente la tercera parte de la población). Benjamin Franklin, para citar un caso importante, no fue (como lo retrató D. H. Lawrence en un texto carente de humor sobre este hombre tan lleno de



El recolector de impuestos, de Quentin Massys.

105



humor) una persona “seca y utilitaria”. Si el capitalismo acumula “interminablemente”, como dicen muchos, cabe preguntarse por qué Franklin paró de acumular a los 42 años.

La evidencia tampoco respalda la noción de Karl Marx respecto de una “acumulación originaria de capital”. Ahorro e inversión deben ser usados en el momento en que están disponibles, o si no, se deprecian, y no se puede acumular de una era de piratería a una era de industria. Sin embargo, la teoría moderna del crecimiento restableció infortunadamente una teoría de las etapas y, especialmente, la teoría de la acumulación de capital. Ellas no se están iniciando, ni en un capital físico ni en uno humano. La innovación ocurrida entre 1700 y el año 2010 expulsó sostenidamente el producto marginal del capital, y sobrevinieron entonces los capitales físicos y humanos.

El mejoramiento del transporte tampoco puede haber producido algo cercano al factor 16 en el crecimiento de la economía británica. Según la ley de Harberger (y de Fogel), una industria que es el 10% del producto nacional, que mejora por 50% en el 50% de rutas no naturales, simplemente resulta en un aumento por una vez del producto de 2,5% ( $= 0,1 \times 0,5 \times 0,5$ ), cuando el asunto que hay que explicar es un aumento del 1500%. El transporte tampoco es rescatado por sus efectos “dinámicos”, los cuales son neutralizados tanto por el pequeño tamaño de la ganancia estática para iniciarlo, como porque los modelos económicos inestables son necesarios para hacerlos dinámicos en una proyección no lineal.

Lo mismo es válido para muchas de las causas que han sido sugeridas para explicar el nacimiento del Mundo Moderno: el aislamiento, por ejemplo, o la división del

trabajo, o la hipótesis de Kuznets-Williamson sobre la reacomodación de la agricultura hacia la industria, del campo a la ciudad. Argumentos geográficamente más amplios, tales como los de Diamond<sup>9</sup> o Sachs, resultan inoportunos para explicar lo que queremos explicar. Y, los “recursos” tales como el petróleo o el oro, tienen ambos el problema de Harberger y el de la oportunidad. Ni siquiera el carbón –favorito de Wrigley, Pomeranz, Allen y Harris– puede resistir la crítica de que era transportable y sustituible. Los argumentos de Allen, deformados por el prejuicio del factor, tienen el viejo problema de la hipótesis de Habbakuk, es decir, que todos los factores son escasos<sup>10</sup>. Aun si sumamos todos los efectos estáticos y cuasidinámicos de los recursos, no pueden explicar la supremacía de Gran Bretaña o el hecho de que Hong Kong y Japón la hayan alcanzado.

No sorprenderá entonces que la reorganización del comercio no funcione en ellos como motor del desarrollo, ni para explicar la escala de crecimiento que les permitió superar a Occidente en 1800, y después al resto del mundo hasta nuestros días. Todavía muchos historiadores, como Walt Rostow, Robert Allen o Joseph Inikori, han situado al comercio en el corazón de sus cálculos. Sin embargo, el resto del mundo había estado comerciando vigorosamente en el Océano Índico mucho antes de que los europeos llegasen allí y, por supuesto, esa fue la razón para que Occidente quisiera llegar hasta allá. El comercio fijó los precios que los industriales británicos tuvieron que enfrentar, tales como el precio del trigo o la tasa de interés. Pero un nuevo comercio no pone a la gente a trabajar, a menos que ellos empiecen desde el punto de desempleo. Pero si comienzan de ahí entonces cualquier fuente de demanda, como la

9 Jared Diamond, *Guns, Germs, and Steel: The Fates of Human Societies*, New York, Random House, 1997.

10 H. J. Habakkuk, *American and British Technology in the Nineteenth Century: The Search for Labour-Savings Inventions*, New York, Cambridge University Press, 1962.

de servicio doméstico, sería tan importante como la del comercio de la India. El comercio exterior no es una ganancia neta sino una forma de producir bienes de importación a costa de los bienes de exportación. La idea de Harberger implica que las ganancias estáticas del comercio son pequeñas cuando se comparan con el 1500% de crecimiento que hay que explicar, o incluso del 100% en la Gran Bretaña del primer siglo. El comercio es, de todas maneras, demasiado antiguo y demasiado extendido para poder explicar por sí mismo un acontecimiento únicamente europeo, o incluso británico.

Se podría acudir a los “efectos dinámicos”, pero se puede mostrar que estos son pequeños, incluso en el caso de la gigantesca industria británica de los textiles de algodón. Y si pequeñas causas conducen a grandes consecuencias, el modelo es inestable, y cualquier cosa previa puede hacer que fracase. Ronald Findlay y Kevin O'Rourke privilegian el comercio exterior con el argumento de que el poder conduce a la abundancia. Pero dominación no es lo mismo que innovación. En resumen, la curva de posibilidades de producción no se movió sino un poco, algo que puede ser explicado por el comercio, o la inversión o la reorganización. Ella eclosionó y eso requiere una economía de descubrimiento, no una economía de los intercambios ordinarios de textiles de algodón por té.

Dado que el comercio no fue un motor, tampoco lo fue esa parte del comercio que fue la trata de esclavos. Las ganancias de ese comercio, pequeñas y principalmente obtenidas por cazadores de esclavos africanos, no financiaron la Revolución Industrial. El Imperialismo fue una mera parte del comercio, y a pesar de la bien merecida culpa de los europeos por haberlo perpetrado, no fue motor del crecimiento. Robar a la gente pobre no es un buen plan de negocios. Realmente, la posesión de la India benefició muy poco al gran público británico y, en cambio, los cargó fiscalmente para sostener la Armada Británi-

ca. Pero que los europeos no se hayan beneficiado del imperialismo no quiere decir que haya sido bueno para los dominados: cuando un ladrón asesina a su víctima no aumenta en nada su ganancia monetaria, y cierto imperialismo fue realmente una especie de asesinato. Los casos de robo simple, tal como el del Congo Belga, no aportaron nada al enriquecimiento del ciudadano belga del común. Tampoco los imperialismos internos, tales como el apartheid, han sido rentables. El acontecimiento del éxito económico en Europa provino realmente de las fuentes internas de la innovación, y no de la explotación.

La “comercialización” y la “monetización” danzan con las teorías de las etapas desde Adam Smith hasta la teoría moderna del crecimiento económico. El puro crecimiento del comercio o el puro crecimiento del dinero, sin embargo, no son una marca de la Revolución Industrial. La mal llamada “revolución de los precios”, por ejemplo, provino del oro americano, no de los aumentos de la población, y no inspiró ninguna innovación. La comercialización proviene de los costos de transacción a la baja, los cuales deberían ser estudiados directamente. Sin embargo, Fernand Braudel abogó por los intercambios comerciales como una fuerza transformadora del “capitalismo”. Distinguió entre “capitalismo” y comercio local, algo que no haría ningún otro economista, y culpó a

El Imperialismo fue una mera parte del comercio, y a pesar de la bien merecida culpa de los europeos por haberlo perpetrado, no fue motor del crecimiento. Robar a la gente pobre no es un buen plan de negocios. Realmente, la posesión de la India benefició muy poco al gran público británico y, en cambio, los cargó fiscalmente para sostener la Armada Británica.

los capitalistas<sup>11</sup>. Aunque difícilmente se le puede considerar marxista, al igual que un brillante grupo de economistas de izquierda, tales como Marglin y Lazonick, enfatizó sobre las luchas por el botín. Pero no fueron tales luchas las que produjeron el mundo moderno: fue la suma positiva proveniente de la innovación.

Una hipótesis materialista extrema que intenta explicar la Revolución Industrial es simplemente genética. Gregory Clark sostiene la teoría de la herencia sociobiológica en su obra *Adiós a las limosnas*<sup>12</sup>, según la cual proliferaba en Inglaterra cierta gente rica y, por una lucha social darwiniana, hizo que los pobres e incompetentes desaparecieran, dejando una estirpe señorial de británicos con los valores burgueses para conquistar el mundo. Como Clark no tiene familiaridad alguna con las ideas como causas, adopta una teoría materialista de la verdad. Su método sigue a Marx en el materialismo histórico, como hicieron muchos otros académicos entre 1890 y 1980, pero no cumple su promesa de demostrar su argumento cuantitativamente.

Esta argumentación falla por muchas razones: primero, millones de personas no inglesas han tenido éxito económico, como por ejemplo los chinos lo están teniendo ahora, y ellas siempre se ha desempeñado bien en cualquier país burgués. Segundo, Clark no demuestra que su mecanismo hereditario tiene el atractivo cuantitativo para convertir a las personas en burgueses. Tampoco muestra que los hábitos burgueses de trabajo duro tuvieran importancia, o que los

valores burgueses hayan conducido a la innovación. Lo que contribuyó al éxito en 1500 no es lo mismo que lo que contribuyó a la innovación en 1800, y en el mundo moderno del alfabetismo tales valores no son transmitidos verticalmente en las familias sino entre familias. En el letrado mundo moderno, el legado de la alfabetización se dispersa inversamente a la media. Lo que tuvo importancia en el moderno crecimiento económico no fue un cambio, dudosamente medido, en las habilidades heredadas por los ingleses. Lo que tuvo importancia fue un cambio radical acaecido entre 1600 y 1776, “medible” en cada obra y panfleto, así como en cada cosa que los ingleses querían, pagaban y revaloraban.

Douglas North, como muchos otros economistas samuelsonianos, percibe las “instituciones” como limitantes presupuestales en un problema de maximización<sup>13</sup>. Pero como Clifford Geertz y sus colegas señalan<sup>14</sup>, una institución tal como un peaje para un paso seguro es “algo más que un simple pago”, es decir, una simple limitación monetaria: “esta fue parte de un complejo total de rituales morales, costumbres con fuerza de ley y peso de inviolabilidad”. La metáfora geertziana de negociación y ritual tiene más sentido que la metáfora de una simple limitación presupuestal. El significado importa. North, en particular, piensa que la frontera presupuestal de la violencia anti-propiedad fue desplazada en la última parte del siglo XVII. En realidad no lo fue: por el contrario, Inglaterra era un país de derechos de propiedad desde el comienzo. Así que el cambio institucional no explica la Revolución Industrial. El momento es incorrecto.

El incentivo (solo prudencia) no es la historia principal, y no puede ser la historia principal sin contradicción: si fuera prudencia solamente, la Revolución Industrial hubiera ocurrido en un tiempo más temprano o en otro lugar. Otras virtudes y vicios tuvieron que concurrir: no solamente la prudencia, amada de los samuelsonianos, sino la templanza, el coraje, la justicia, la fe, la esperanza y el amor fueron las virtudes que cambiaron radicalmente en su disposición durante los siglos XVII y XVIII. La pura expansión comercial es rutinaria y predecible, y por tanto inapropiada para explicar la mayor sorpresa de que se ocupa la historia económica.

La Gloriosa Revolución de 1689, que North y Weingast han situado en una posición central, simplemente hizo eficiente al Estado británico. No cambió los derechos de propiedad, como economistas tales como Daron Acemoglu han supuesto, basados en el relato de North. El mismo North elogia las patentes y las leyes de incorporación, pero ninguna de ellas tuvo mucho impacto en la Revolución Industrial. El siglo XVIII, en otras palabras, no fue un siglo de “cambio institucional”. Tampoco es la completa ausencia de propiedad relevante al lugar o al período. Richard Pipes argumentó que era relevante, con base en el caso ruso. Sin embargo, solamente en sociedades dominadas por los nómadas esteparios la propiedad era débil. En Europa, durante los siglos XVI y XVII, como entonces en China, la propiedad había sido fuerte durante los siglos anteriores. Los Estuardos no fueron príncipes de Moscovia. Y, efectivamente, la propiedad privada caracteriza a todas las sociedades humanas establecidas.

Lo que efectivamente ocurrió para producir el factor 16 fueron nuevas ideas, lo que Mokyr llama “la Ilustración industrial”. Pero la Revolución Científica no fue suficiente, pues tanto los no europeos como los chinos dejaron atrás a Occidente en ciencia hasta hace poco. Gran Bretaña no aventajaba



El prestamista y su esposa, de Quentin Massys.

en ciencia, pero claramente lo hizo en tecnología. Efectivamente, la tecnología aplicada dependía de la ciencia solamente muy poco, incluso aún en 1900.

¿Por qué el pueblo del Mar del Norte que nos sorprende de repente se enriqueció de tal manera? La respuesta no parece ser que la demanda equilibró la oferta, pues, al contrario, las curvas se estaban moviendo a un ritmo suicida. Tampoco la reacomodación es la clave. Fue el discurso, con su creatividad inherente. La revaloración burguesa de los siglos XVII y XVIII trajo consigo el Mundo Moderno. Esta fue la mayor externalidad y la sustancia de un real liberalismo. La izquierda y la derecha la han despreciado por largo tiempo, expresando su odio, hoy en día, en el ambientalismo. Pueden detener el Mundo Moderno, y en algunos lugares lo han hecho. Incluso la extinta Unión Soviética fue admirada por muchos economistas occidentales, una admiración que ejemplifica bien una “contradicción cultural del capitalismo” según la cual las ideas que han sido posibles por el éxito de la innovación se levantan contra ella. Nosotros deberíamos resistir tal contradicción. ❖

11 Fernand Braudel, *Civilización material, economía y capitalismo, siglos XV-XVIII* [1979], Madrid, Alianza, 1984, vol. 2: *Los juegos del intercambio*. Este autor usó la palabra “capitalismo” para esquivar el uso de la expresión “economía de mercado”.

12 Gregory Clark, *A Farewell to Alms: A Brief Economic History of the World*, Princeton, Princeton University Press, 2007.

13 Douglas North, *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

14 Clifford Geertz y otros, *Meaning and Order in Moroccan Society*, New York, Cambridge University Press, 1979.