

*Reseñas
bibliográficas*

RESEÑA DEL LIBRO
DE ANTHONY DE JASAY
*POLITICAL PHILOSOPHY, CLEARLY:
ESSAYS ON FREEDOM AND FAIRNESS,
PROPERTY AND EQUALITIES*
(Indianapolis: Liberty Fund, 2010)

GARY CHARTIER*

El trabajo de Anthony de Jasay siempre compensa la lectura. Trabajando en la intersección entre la economía y la teoría política, Jasay ha articulado pacientemente una crítica mesurada del Estado y una defensa cualificada de la noción de que el orden social es posible sin Leviatán. Su escritura no sólo es concisa, sino también ingeniosa y elegante. Más importante aún, *La Filosofía Política, claramente*, al igual que sus otros trabajos, está repleta de ideas provocativas e interesantes.

Negando que la aparición del orden requiere ya sea un contrato social, ya sea una legislación positiva, Jasay argumenta que los convenios preliminares que garantizan el orden social pueden, en principio, ser auto-cumplidores (por ejemplo, pp. 5-7). El Estado, pues, no es esencial. Sin embargo, la tentación de crear una entidad con el monopolio de la fuerza es lo suficientemente atractiva, —debido a su capacidad para que el saqueo salga rentable a los privilegiados— que la «anarquía ordenada» siempre corre el grave riesgo de ser reemplazada por el Estado (p. 173).

Jasay busca constantemente evitar la dependencia de lo no descriptivo y lo no determinable. Él opta por algo como la lectura cognitivista de Hume de los juicios morales fundamentales más como encarnación de las actitudes reactivas que plasmando proposiciones cuya verdad es evaluable. Debido a que las actitudes

* Publicado en *The Independent Review*, Spring 2011.

básicas de las personas pueden variar amplia y persistentemente, los desacuerdos morales profundos no se pueden resolver mediante el uso de argumentos estrictamente morales. Sin embargo, como Ludwig von Mises, Jasay sostiene que la razón todavía puede desempeñar un papel socavando el atractivo de algunas de las posibilidades, demostrando que los objetivos que la gente supuestamente quiere lograr, simplemente no se puede alcanzar mediante el uso de determinados medios en particular. Algunas políticas son indefendibles ya que, sean cuales creamos que son sus supuestos objetivos, son incapaces de alcanzarlos. Algunos objetivos no pueden ser alcanzados mediante el uso de cualquier conjunto de medios elegidos deliberadamente al resultar que algunos de los objetivos conllevan costos que casi nadie está dispuesto a pagar. Y reconocer la existencia de convenciones estables y auto-cumplidoras sirve para limitar nuestras opciones morales: de hecho, la búsqueda de esos convenios es la única manera de identificar «el punto fijo de Arquímedes de la metaética» (p. 198).

Entre los más arraigados de estos convenios están los que aseguran la propiedad de los primeros propietarios, protegiendo la libertad de los poseedores para transferir sus bienes por contrato, y asegurando la exigibilidad de los acuerdos comerciales (pp. 6, 96, 172). Donde Hobbes supone que un sistema de propiedad no podría existir ni funcionar sin Leviatán (pp. 321-22), Jasay trata de demostrar que Hume tenía razón en que las reglas básicas de la propiedad iban a emerger como convenios estables en una variedad de situaciones de negociación (pp. 323-24). Enfatiza, por ejemplo, que la asignación de la propiedad a los primeros poseedores es una estrategia eficiente, que evita conflictos para la que no hay alternativa realista superior (pp. 75-76).

En términos más generales, el mantenimiento privado de las convenciones —por medios que van desde el rechazo y la vergüenza pública a la restitución y el uso disuasivo de la fuerza— puede prevenir de hacerlo a quien quiera ignorar o dar la vuelta a las convenciones sin la necesidad de una ley de aplicación de la autoridad monopólica (pp. 255-67). Y al negociar en el estado de la naturaleza, incluso con la amenaza de la fuerza acechando de fondo, no necesariamente ceder el equilibrio a favor de los fuertes sobre los débiles, porque éstos tienen la capacidad en el tiempo para

imponer costes a los fuertes y para hacer que los fuertes anticipen los costes futuros asociados de manera que puede poner en disposición de respetar las posesiones de los débiles, incluso a los amorales entre ellos (pp. 324-33).

Tampoco es necesario un Leviatán para garantizar la prestación satisfactoria de los bienes «públicos» o «colectivos» (pp. 288-98). Un argumento estándar sostiene que tales bienes —necesariamente disponibles para todos los miembros de un grupo social determinado si se proporciona a cualquiera de ellos— siempre se infra producirán en el mercado porque mucha gente va a ceder a la tentación de ser gorriones y así evitar contribuir al coste de la prestación, por lo que debe ser provisto por un Estado con poder para financiarlos mediante impuestos (pp. 289 a 90). El argumento es problemático por varios motivos.

Por un lado, no podemos decir cuánto de un bien público debe ser producido, si debe ser producido algo, aunque sólo sea porque la identificación de una determinada cantidad como óptima presupone la dudosa idea de que las comparaciones interpersonales de utilidad son posibles. Además, un bien público supuestamente es indivisible, porque si se pone a disposición de una persona, inevitablemente debe ser puesto a disposición de todo el mundo. Por lo tanto, la contribución de una sola persona o de un subgrupo puede ser esencial si ha de proveerse el bien de algún modo. Cuando alguien decide si va a contribuir a la provisión de un bien público ofrecido por el mercado, hay una posibilidad significativa de que su contribución, o no contribución será decisiva para la disponibilidad o no disponibilidad de la mercancía. Un posible gorrón corre el riesgo de evitar la disponibilidad de la mercancía. La probabilidad de que la contribución de una persona pueda marcar la diferencia es pequeña, pero la posible ganancia o pérdida que resulte de su contribución o no contribución puede ser sustancial. Y para alguien que decide contribuir a pesar del riesgo de que otros intenten aprovecharse, la magnitud de la ganancia potencial aumenta con el número de potenciales gorriones, mientras que para potenciales free riders el riesgo de pérdida aumentará a medida que menos número se ofrezcan voluntariamente para ser tontos. Por lo tanto, la probabilidad de producción voluntaria del bien público variará con la valoración

popular del bien, por lo que es razonable esperar que los bienes muy valiosos se produzcan en ausencia de mecanismos coercitivos diseñados para asegurar su apoyo (pp. 295-98).

En los grupos en que la gente frecuentemente posee y usa la información diseñada para evaluar la confiabilidad de los demás, el conocimiento de la probabilidad de interacciones repetidas dispondrá a la gente a contribuir a la provisión de bienes públicos (p. 291). Muchos o todos los supuestos bienes públicos pueden ser ofrecidos en el mercado si el proveedor está dispuesto a asumir el costo de excluir a los free riders (pp. 293-94). Y porque es probable que el Estado si se le otorga la tarea de provisión de bienes públicos, participe en causar daño y exhiba una persistente ineficiencia y favoritismo (pp. 292-93), tenemos buenas razones para no ver la provisión estatal como una alternativa atractiva a la provisión privada.

Jasay vuelve repetidamente a su argumento epistemológico de la presunción de libertad (pp. 152-56, 170-71, 189-92, 213-19). El argumento comienza con el reconocimiento de que existen formas alternativas de probar la validez de una proposición. Él nos invita a imaginar a alguien (el demandado) con la intención de realizar algún acto y otra persona (el demandante), alegando que el acusado debe ser reprimido porque el acto no es deseable. El acusado puede proporcionar buenas razones para rechazar el número que sea de reclamaciones ofrecidas en apoyo de la opinión de que el acto no es deseable, pero nunca puede probar que no haya alguna que pueda ser contrarrestada o debilitada. Se puede, por así decirlo, tomar brizna tras brizna del pajar, mostrando que cada brizna de paja no es una aguja, pero sin demostrar de manera decisiva que no hay una aguja en el pajar. Sin embargo, argumenta Jasay, no debe ser obligado a probar lo que no puede probar, la carga de la prueba no puede recaer sobre él. Por el contrario, puede y debe recaer sobre el demandante, que debe saber en donde se encuentra la aguja en el pajar si es que la afirmación de que existe una pretende ser persuasiva.

Los lectores atentos no siempre compartirán los análisis de Jasay o sus conclusiones, desde luego. Pueden preguntarse si es correcto poner en duda la conveniencia de corregir las injusticias del pasado santificadas por la edad (p. 23). Se pueden preguntar

si surgen cuestiones de justicia en relación con la explotación laboral con más frecuencia de la que Jasay parece sugerir (p. 33) —por ejemplo, si los proveedores locales y los compradores extranjeros de bienes producidos bajo explotación laboral no participan frecuentemente en lograr las condiciones básicas que reducen las alternativas disponibles para aquellos que se convierten en trabajadores de una fábrica que explota a los obreros. Pueden sorprenderse un poco al encontrar a Jasay tratando la protección de las patentes como no problemática (p. 202), porque las normas que requieren el respeto de los derechos putativos del tipo que las patentes están supuestamente diseñadas para proteger, no son precisamente productos de la convención, sino más bien decretos legislativos que limitan el uso que la gente hace justamente del tipo de propiedades a los que se podría pensar que los convenios estables dan derecho.

Se pueden preguntar si Jasay asume demasiado rápido que las fechorías del Estado moderno se explican mejor sobre todo en relación con el comportamiento de las facciones cambiantes (pp. 160-62) en lugar de relacionarlo con una arraigada élite económico-política y, por tanto, si la redistribución por el Estado no puede realmente pretender (en contra de la retórica de sus partidarios) precisamente mejorar la posición de la élite. E incluso aquellos con puntos de vista metaéticos de Hume pueden sentir curiosidad sobre si los derechos pueden ser generados sólo por acuerdo —de manera que las partes en acuerdo tienen derechos específicamente en relación con los demás— o por imposición, como por el Estado (pp. 23, 184), y si a veces puede tener sentido identificar demandas particulares como derechos por motivos exclusivamente morales.

Cualesquiera que sean sus preguntas y sorpresas, sin duda los lectores pueden esperar ser estimulados y desafiados por *Filosofía Política, Claramente*. Jasay ha demostrado de forma clara y amable que muchas dificultades de las que a menudo se piensa que hacen inalcanzable una sociedad libre o inevitable el mantenimiento de un Estado en expansión son de hecho superables. Por su buena disposición para ayudarnos a ver ese potencial, como por su claridad y el rigor analítico, todos los amigos de la libertad debe estar agradecidos.

RESEÑA DE
LA EDUCACIÓN Y EL ESTADO
DE E.G. WEST
(Unión Editorial, 1994)

ÓSCAR TIMÓN ARNAIZ*

I
INTRODUCCIÓN

Se expone a continuación un trabajo sobre el libro «La Educación y el Estado» de Edwin G. West. He escogido este libro porque la educación es, junto con el sistema financiero y monetario, el gran sistema planificado. No puede haber individuos libres sin una educación libre. Dicho de otro modo, mientras la educación esté planificada no es posible no sólo la libertad, sino que representa un imponente obstáculo en el camino a la misma.

Este libro es una maravilla en su descripción del funcionamiento de la educación pública, sus justificaciones y sobre todo sus antecedentes históricos. Como se expondrá más adelante, no estamos de acuerdo con algunas de las conclusiones y soluciones que aporta el autor pero esto no resta ni un ápice la admiración que provoca el libro.

El análisis se centrará en la escuela pública y «gratuita», aunque en realidad nunca es gratuita ya que se paga por medio de impuestos. Otro aspecto importante de la educación que vamos a tener en cuenta es su obligatoriedad.

El trabajo comienza con un análisis del principio de protección a la infancia, a continuación trataremos las principales justificaciones para la educación pública basada en las externalidades, más adelante mostraremos los antecedentes teóricos y empíricos de la educación pública en Inglaterra, posteriormente viene un

* Doctorado en Economía de la Escuela Austriaca. Universidad Rey Juan Carlos.

pequeño inciso sobre la educación en España y finalmente concluiremos con una reflexión sobre la posibilidad de una educación distinta a la actual.

Antes de entrar en materia vamos a terminar este apartado con un fragmento de la introducción del libro que aunque se refiere a la educación es válido para muchas otras instituciones estatales: «La historia de la educación estatal bien podría ilustrar la manera en que las sociedades se engañan fácilmente respecto a sus propias instituciones, debido al insuficiente e inconstante análisis de los argumentos y pruebas que supuestamente las fundamentan. Una vez lanzada una institución estatal, independientemente de su justificación inicial, existe el peligro de que el primer esfuerzo político adopte un impulso propio, creciendo más allá de toda proporción. Por ejemplo, los empleados y administradores de la nueva institución pueden convertirse en un grupo de presión con significativa influencia política. Más aún, la institución podría condicionar a sucesivas generaciones, que la aceptarán simplemente por dependencia habitual. La institución se vuelve entonces tan venerable y establecida que cuando un investigador audaz la cuestiona, se le considera con asombro estupefacto, como si hubiera cuestionado la maternidad o el sufragio universal».¹

II

EL PRINCIPIO DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA

1. La protección estatal a los menores, en teoría

Como a los niños se les considera más indefensos que a los adultos, son pocas las personas, incluso liberales, que no afirmen que el estado tiene una obligación protectora con ellos. ¿Pero, quién protege?

Si reflexionamos un poco nos damos cuenta que es mucho más sencillo enunciar este principio de «protección a los niños» que

¹ E.G. West, *La Educación y el Estado*, Unión Editorial, 1994, pp. 29-30.

llevarlo a la práctica. Porque si aceptamos el primer párrafo de este apartado estamos inoculando un virus que nos lleva directamente a la educación pública y obligatoria. Pero vayamos por partes.

Partiendo de que el estado debe encargarse de la protección de los niños, la primera cuestión que debe aclararse es la importancia que el estado otorgará a la familia. Si desean otorgar a la familia una posición central, dándole un poder fiduciario, el papel del estado queda reducido a las excepciones en las que se comprueben abusos y donde ese poder fiduciario pueda ser denunciado o anulado. Pero el estado no es un ente metafísico y debe otorgar poderes a ciertas personas para que supervisen a los niños. Ahora bien, las personas que más información tienen sobre el niño son sus padres, que por lo general estarán más cerca del niño y con mayores posibilidades de saber qué le conviene a su hijo que no un burócrata nombrado por el estado. Por tanto el problema no puede resolverse fácilmente.

Pasemos ahora a otra cuestión, no menos importante, ¿contra quién hay que proteger a los niños? Antes de resolver el problema anterior de seleccionar a los individuos más capacitados para proteger al menor tenemos que saber contra qué peligro deseamos protegerle. Incluso si nos referimos al maltrato físico rara vez existe unanimidad de criterios. Si nos ceñimos al caso que nos ocupa, la educación, lo que se pide es protección contra la ignorancia. Y, ¿cómo medimos la ignorancia? Muchas veces de forma dogmática, se mide la ignorancia en relación con lo que se enseña en la escuela pública a determinada edad. Esto nos lleva a considerar negligente a un padre por sacar a su hijo de la escuela a edad temprana cuando es posible que la escuela resulte menos eficaz que otros medios educativos y suponga por tanto un coste de oportunidad mantenerlo en la escuela.

Por último, el argumento de la «protección al menor» en vez de justificar la educación de una minoría de niños termina justificando una educación pública universal. Esto nos lleva a pensar que todos los padres son negligentes o ignorantes y que los políticos deben intervenir para proteger a los hijos de esos padres tan irresponsables que, curiosamente, también son los que los eligen a ellos en las urnas... dejemos este tema por el momento.

Ahora vamos a realizar un ejercicio mental y vamos a suponer que vamos a proteger a los niños contra la desnutrición, lo cual debe ser tanto o más importante que protegerles contra la ignorancia. Imaginemos unas leyes de alimentación obligatorias, incrementos de impuestos para los alimentos «gratuitos» en comedores y tiendas gestionadas por la autoridad. Los padres tendrían una serie de tiendas asignadas cerca de sus hogares y para cambiar de tienda tendrían que acudir a la «Oficina de alimentación infantil». No hace falta hacer un gran esfuerzo intelectual para imaginarnos esta situación, porque la educación funciona así.

Llegamos a la conclusión que si hay alguna justificación para el sistema de educación público esta no puede venir del principio de protección al menor.

2. La protección en la práctica. Ley de educación de 1944²

Vamos a repasar brevemente la puesta en práctica del principio de protección contra la ignorancia observando la sección 36 de dicha ley, que dispone:

«Será deber del padre de todo niño en edad escolar hacer que éste reciba una educación eficaz a tiempo completo, adecuada a su edad, habilidad y actitud, ya sea mediante asistencia regular a una escuela o por algún otro medio.» [Subrayado nuestro].

Aunque en principio parece que abre la puerta a que el niño sea educado en lugares distintos a la escuela, la parte que hemos subrayado de la ley abre la puerta a proteger al niño contra una educación inadecuada a su edad, habilidad y aptitud o bien a una educación a tiempo parcial. En resumidas cuentas, el padre que no lleve a su hijo a la escuela debe demostrar que el niño recibe una educación adecuada, de lo contrario el niño será matriculado en

² Aquí el autor hace referencia a una ley inglesa de 1944. Para los objetivos de este trabajo, analizar la educación pública y el libro *La educación y el estado*, es indiferente analizar los casos de España o de Inglaterra. De todas formas más adelante se efectúa un tratamiento del caso español.

una. La ley también establece que el incumplimiento de una orden de asistencia escolar será un delito.

En la práctica, este sistema está sesgado a favor de la autoridad pública. Primero, es asimétrico ya que el padre no puede juzgar si la escuela da a su hijo una educación eficaz y adecuada a su edad, habilidad y aptitud. Y, segundo, las autoridades gravan con impuestos a los padres, para financiar las escuelas públicas, drenando sus recursos para pagar una educación alternativa.

III

EL ARGUMENTO BASADO EN LAS «EXTERNALIDADES»

1. Externalidades en la educación

Existe otro argumento, que muchos consideran más convincente, aparte del argumento de la protección al menor. Este argumento se basa en las externalidades. Los economistas suelen considerar dos aspectos de esta cuestión. El primero es que la educación proporciona unos beneficios que van más allá del que la recibe y que se difunden por toda la sociedad, principalmente bajo la forma de reducción del crimen y una mayor «cohesión social». El segundo de los argumentos es que la educación es una inversión que produce una ventaja económica para la sociedad en su conjunto.

Comentemos ahora brevemente el argumento de que la educación reduce el crimen. Esta externalidad tiene su base en la defensa de la propiedad privada, afirmando que una mayor educación reduciría el número de delitos. Los primeros economistas que sostenían este argumento en el siglo XIX se basaban en unas estadísticas que relacionaban de forma inversa la criminalidad y la educación. Pero si seguimos ese argumento en la actualidad, donde las estadísticas actuales muestran que el crimen se ha incrementado y que la educación pública también lo ha hecho, podemos llegar incluso a la conclusión, siguiendo sus razonamientos, que la educación pública predispone al crimen.

La verdad es que hoy en día somos más conscientes de la complejidad de las causas de la criminalidad. No se ha determinado

ninguna correlación clara entre crimen y educación. Incluso en la medida en que la educación pública ha impuesto sus principios morales, en este caso los del gobernante, a los ciudadanos, puede no ser ninguna exageración afirmar que la educación pública es parte del problema del crimen. Aparte que por su característica coactiva es un crimen en sí misma.

Por último el autor hace referencia a los resultados de la comisión Crowther, que concluían que el último año de educación obligatoria coincide con el año de mayor delincuencia juvenil, y que la tendencia a delinquir se invierte cuando el muchacho empieza a trabajar. Esto nos puede llevar a pensar incluso en que la relación inversa no se da entre educación y crimen sino entre trabajo y crimen. Y, por lo tanto, la obligatoriedad de la educación produce unas externalidades negativas que agravan la delincuencia.

La reducción del crimen es sólo uno de los muchos beneficios que la sociedad recibe supuestamente de la educación y como hemos visto no tiene ninguna base pero es una buena ilustración de cómo teorías no verificadas se dan por ciertas en el debate sobre la educación.

2. Educación para la Democracia

La sugerencia de que la educación promueve una mayor cohesión social es otra de las externalidades sugeridas para justificar la intervención del estado en la educación. Milton Friedman, un supuesto liberal, lo expresaba en los siguientes términos:

«Una sociedad estable y democrática no es posible sin un grado mínimo de alfabetización y de conocimientos por parte de la mayoría de los ciudadanos, y sin la aceptación generalizada de cierto conjunto de valores comunes. La educación puede contribuir a lograr ambos objetivos».³

³ Milton Friedman, *Capitalism and Freedom*, p. 86 citado por E.G. West, *La Educación y el Estado*, Unión Editorial, 1994, p. 69.

Son legión los autores que se han referido a esta externalidad. Ahora bien, para que esta justifique una acción por parte del gobierno hay que demostrar que sin la intervención del estado un número significativo de individuos carecerían de una educación mínima. Además habrá que demostrar que las escuelas públicas son el mejor medio educativo posible.

Aunque partamos del hecho que saber leer y escribir es algo positivo no sólo para quien aprende, sino también para los demás individuos con los que se relaciona. Esto no justifica la intervención del estado, ya que sólo interesaría la alfabetización y no los medios para conseguirla. Si no puede demostrarse que la mayoría de la gente no se educaría por sus propios medios, el análisis de la externalidad de la alfabetización es un ejercicio meramente académico. Podemos dedicarnos a enumerar también las externalidades positivas de asearse o ir al teatro. Incluso a principios del siglo XIX el gobierno inglés se quejaba de que la gente común hubiera aprendido a leer pues temía que leyese panfletos sediciosos. Especialmente doloroso es el caso de la dictadura comunista de la Unión Soviética, cuyo sistema de educación fue alabado por muchos, que enseñaba a leer a sus ciudadanos pero restringía su acceso a la lectura. En el mundo actual existe la idea, compartida por la gran mayoría de individuos, de que sin el estado nunca habrían recibido educación, lo cual es un tributo a la opinión del jurista victoriano Dicey, según la cual las creencias y convicciones de un pueblo están condicionadas por las instituciones legislativas que ellos mismos se han impuesto.

Si consideramos la educación en la que se piensa cuando se habla de estabilizar la democracia, existen dos aspectos destacables. Primero, familiarizar al electorado con la constitución y segundo, proporcionar canales para el liderazgo político. Sin embargo en la práctica, las escuelas públicas dan mayor prioridad a temas como lengua, matemáticas o ciencias y muy poca o ninguna a temas como la economía, la política o la constitución. Y normalmente se precian de ello, ya que es evidente el peligro que para la democracia supone una maquinaria educativa estatal que fácilmente se puede convertir en un órgano propagandístico para perpetuar a un partido en el poder.

3. Igualdad de oportunidades

La igualdad de oportunidades es el argumento estrella para justificar la intervención del estado en la educación. En cualquier discusión sobre el tema, siempre sale este argumento.

Sin embargo, el supuesto beneficio de la igualdad de oportunidades es algo tan intangible que es difícil determinar lo que significa ya que es un concepto sumamente esquivo tanto en su sentido filosófico como en su sentido de meta práctica.

Luego lo primero que tenemos que preguntarnos es qué se entiende cuando se dice que las oportunidades no son iguales. En respuesta se suele señalar una serie de barreras económicas e institucionales que impiden a algunos individuos el acceso a ciertas ocupaciones, profesiones o negocios.

Una de esas barreras son los acuerdos e instituciones que tienden a crear obstáculos a la entrada de nuevos competidores y que, además, no suelen ser tenidos en cuenta cuando se habla de educación. Por ejemplo industrias monopolísticas, sindicatos laborales, tener cierta edad para poder trabajar, es decir, barreras contra la libertad privada de crear riqueza, barreras en definitiva contra la función empresarial. Vemos que estas restricciones institucionales pueden ser más graves que cualquier deficiencia educativa.

Pero pasemos ahora a la barrera que más veces se considera en el debate educativo que es la de los obstáculos económicos a la igualdad de oportunidades. Se llega a considerar la riqueza como una barrera pero el que alguien sea rico no supone ningún obstáculo a la educación de los demás.

Dejando de lado por el momento que los niños difieren en habilidades innatas, por tanto, partiendo del supuesto de que todos tienen la misma habilidad potencial nos encontramos con diferencias ambientales y diferencias físicas. Pero, ¿cómo evaluamos estas diferencias?, ¿cómo detectamos aquellos hogares que dan un mejor ambiente educativo que otros? Todo esto nos lleva de lleno al debate ético. Si es una cuestión de justicia, de derechos inalienables del niño, el ideal ético debe llevarse a sus consecuencias lógicas. Esto implica que si los niños de Etiopía son más pobres que los de España, se debe hacer un sacrificio por parte de los españoles en aras a la igualdad de oportunidades, y si resulta

que el ideal ético está geográficamente limitado al propio país pierde parte de su carácter absoluto. Es más, incluso limitado geográficamente se entiende que deberíamos hacer un sacrificio significativo si por ejemplo esos niños etíopes que, vamos a suponer, no han recibido educación, emigran a España.

Consideremos ahora el conflicto entre la igualdad de oportunidades y la igualdad en la distribución del ingreso. Si no existen desigualdades legales y jurídicas, la igualdad de oportunidades se convierte en última instancia en una demanda de igualdad de riqueza. Pero para llegar a la igualdad de riqueza debemos pasar por la coacción masiva, esto es, por el socialismo, que como demostró Mises es teóricamente inviable. No sólo el socialismo es incapaz de conseguir una igualdad de riqueza, sino que tampoco consigue una igualdad en la pobreza que es a lo que más se acerca al destruir el cálculo económico. Incluso suponiendo la igualdad en el ingreso, la igualdad de oportunidades en educación nos llevaría a ver peticiones, no de una igualdad de ingreso, sino de una igualdad de gasto, es decir, igualdad en el consumo. Donde no se permitiría, por ejemplo, a los padres ahorrar en el consumo de gasolina para pagar una educación mejor a sus hijos.

Hasta aquí hemos venido suponiendo una misma habilidad potencial en los niños. Si eliminamos este supuesto y adoptamos uno más realista donde existe desigualdad de habilidad potencial, inevitablemente deducimos que habrá desigualdad en los resultados. Si aún así, insistimos en la igualdad de resultados no queda otra que penalizar la habilidad. Aunque cuando se observa desigualdad en los resultados, muchos concluyen que hay desigualdad de oportunidades, pero cuanto mayor sea esta confusión mayor será la tendencia a cambiar el término «igualdad de oportunidades» simplemente por «igualdad». Vamos a reproducir a continuación un pasaje satírico citado por el autor para distinguir entre igualdad e igualdad de oportunidades:

«Si bien las propuestas para abolir las grammar schools y nacionalizar las escuelas privadas van en la dirección acertada, sólo ofrecen una solución parcial al problema de asegurar la igualdad educativa. Por desgracia, aun cuando todas las escuelas fueran idénticas, con clases de idéntico tamaño a cargo de maestros idénticos, con programas idénticos,

aún habría niños que, por herencia o por causas ambientales, aprenderían con menos esfuerzo y pasarían los exámenes con mayor facilidad: en suma, serán mejores que sus compañeros.

Esta situación sería intolerable en cualquier sociedad igualitaria. Por tanto, si bien debería conservarse el actual sistema de evaluar el progreso educativo por medio de exámenes, pruebas de inteligencia y dictámenes de los profesores, el método empleado para el seguimiento de estos resultados debería invertirse. El niño anti-social que se empeña en sobresalir en clase debería ser expulsado de la escuela a más tardar a los 14 años. Los niños excepcionalmente dotados, o los genios, deberían eliminarse a una edad aún más temprana, y no deberían recibir educación alguna. Con este esquema, el estudiante medio podría recibir alguna forma de educación superior, quizá hasta sexto grado. Pero la universidad debería reservarse para los más reacios a la educación. Sólo los más torpes irían a Oxford o Cambridge.

Algunos oscurantistas reaccionarios protestarían que este esquema llevaría al desastre económico y social. Estos tipos son incorregibles. No parecen tener la menor idea del propósito de la educación».⁴

Obviamente si queremos llegar a algo parecido a la igualdad de oportunidades, que los individuos no producen por propia iniciativa, se hace necesaria la intervención del gobierno por medio de la coacción y de la restricción legal. Pero irónicamente una de las consecuencias de la intervención del gobierno en la educación es el racionamiento de las plazas escolares según un criterio geográfico, el llamado sistema de zonificación. Pero estos métodos devienen en una menor movilidad social y son una importante fuente de desigualdad. Es difícil no llegar a la conclusión de que en un mercado libre la educación proporcionaría mayores posibilidades de movilidad económica y social que el sistema actual de educación pública.

En conclusión, debemos preguntarnos no sólo si la igualdad de oportunidades es un deseo de uniformidad absoluta, sino si la igualdad es un valor tan absoluto que deba predominar sobre otros como la libertad, la vida familiar y la eficiencia.

⁴ Peter Simple, *Daily Telegraph*, 15 de enero de 1965, citado por E.G. West, *La Educación y el Estado*, Unión Editorial, 1994, p. 89.

4. La Educación y la cuestión de los «valores comunes»

Podemos elegir entre dos tipos de estructuras políticas: la primera es una concepción orgánica del estado, en la que los individuos son poco más que partes de un ente superior, mientras que la segunda considera al individuo como unidad estructural básica, siendo el estado una mera colectividad de estos individuos. En esta segunda estructura, el estado como tal no tendría fines propios. El análisis siguiente sólo tiene valor si se considera la segunda estructura política.

En esta estructura política la idea de los «valores comunes» sólo tiene sentido si los valores son aceptados por cada miembro individual de la sociedad. Si se considera a la educación como instrumento para transmitir estos valores, deberá reflejar los deseos difundidos en la población entera. Ningún supuesto experto puede decidir este asunto porque cada miembro de la sociedad es autor final de los valores comunes. Esto nos lleva a distinguir entre una educación como medio de comunicación de valores y una educación que resulte de la imposición de valores, en este caso los del gobierno.

Un tema muy relacionado con éste es el de la educación religiosa. Antes de la llegada de la educación pública, una parte de la educación privada era realizada por la Iglesia. A los que afirman que la pérdida de influencia de la iglesia por la introducción de las escuelas públicas ha sido positiva, deben preguntarse si su idea de libertad es la de la libertad de enseñar y pensar sólo lo que ellos piensan. Podemos ir más allá y ver que los maestros de la educación pública se pueden convertir en una nueva clase sacerdotal que predique una religión impuesta por el estado. Y es que en mayor o menor medida el estado tiende a proclamar las virtudes del socialismo que no es sino una religión basada en una fe ciega en que el hombre puede mejorar la sociedad por medios coactivos.

5. Educación y crecimiento económico

Por último vamos a considerar la externalidad que dice que la educación es una inversión que incrementa la renta y riqueza de la población. El argumento que se utiliza es el siguiente:

1. Un mayor conocimiento es la fuente principal del crecimiento económico.
2. La educación es la principal fuente de conocimiento.
3. La sociedad debe destinar un mayor gasto público a la educación.

Aunque aceptemos el punto uno, que es discutible, la cuestión básica es qué entendemos por educación en la segunda proposición. Si seguimos a Machlup, debemos distinguir entre ocho tipos de educación:

1. Educación en el hogar.
2. Educación en la escuela.
3. Adiestramiento en el lugar de trabajo.
4. Instrucción en la Iglesia.
5. Adiestramiento en las fuerzas armadas.
6. Educación a través de la televisión.
7. Autoeducación.
8. Aprendizaje por la experiencia.⁵

Volviendo a la proposición dos, se espera que aceptemos la suposición de que educación y educación en la escuela son la misma cosa. Pero como hemos visto en la clasificación anterior, si centramos nuestra atención en sólo uno de los tipos de educación, en este caso el punto 2, podemos incurrir en costos de oportunidad respecto de los otros tipos de educación disponibles.

⁵ Fritz Machlup, *The Production and Distribution of Knowledge* (Princeton, 1962), p. 51 citado por E.G. West, *La Educación y el Estado*, Unión Editorial, 1994, p. 122. Sin duda ahora podemos añadir más elementos a la lista, como la educación a través de internet, pero no es necesario precisar más para entender los argumentos expuestos a continuación.

Otro aspecto muy importante para el crecimiento económico es el rol que representa el empresario el cual no puede ser creado por el sistema educativo. Es más, el sistema educativo público así como los impuestos que lo sustentan bloquea en parte la función empresarial afectando por tanto negativamente al crecimiento económico!!!

Incluso hoy en día muchos de los representantes del sistema de educación superior siguen despreciando el comercio, el afán de lucro o la empresarialidad.

Por último señalar que otro de los argumentos que se dan para relacionar la educación con el crecimiento económico es la correlación entre PNB y gasto en educación pero esto bien puede ser un efecto en lugar de la causa de la prosperidad. Esto es, la educación puede ser tanto una inversión como un bien de consumo.

IV

ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS

1. Ideas de los economistas clásicos sobre la Educación

Entre los economistas clásicos podemos encontrar algunos de los más decididos defensores de la educación estatal. Casi todos estos autores consideraban la educación desde un punto de vista utilitarista. Sin duda, fue Bentham quien planteó el problema en forma de fríos cálculos de costos y beneficios sociales. Pero en general todos compartían un cierto utilitarismo negativo, con la idea de que la educación podía reducir la criminalidad. Veamos algunas citas de estos economistas empezando por Adam Smith:

«...nadie duda que [el Estado] obtiene, además, considerables ventajas de la instrucción de aquellas gentes. Cuanto más instruidas estén, menos expuestas se hallarán a los [engaños] ocasionados por la ligereza y la superstición, que frecuentemente dan origen a los más terribles trastornos entre las naciones ignorantes».⁶

⁶ Adam Smith, *The Wealth of Nations*, Edwin Cannan, Methuen, ed de 1950, vol. II, p. 272 citado por E.G. West, *La Educación y el Estado*, Unión Editorial, 1994, p. 146.

«Con los progresos en la división del trabajo la ocupación de la mayor parte de las personas que viven de su trabajo, o sea la gran masa del pueblo, se reduce a muy pocas y sencillas operaciones; con frecuencia, a una o dos tareas. Consideremos, sin embargo, que la inteligencia de la mayor parte de los hombres se perfecciona necesariamente en el ejercicio de sus ocupaciones ordinarias. Un hombre que gasta la mayor parte de su vida en la ejecución de unas pocas operaciones muy sencillas, casi uniformes en sus efectos, no tiene ocasión de ejercitar su entendimiento o adiestrar su capacidad inventiva en la búsqueda de varios expedientes que sirvan para remover dificultades que nunca se presentan. Pierde así, naturalmente, el hábito de aquella potencia, y se hace todo lo estúpido e ignorante que puede ser una criatura humana. La torpeza de su entendimiento no sólo le incapacita para terciar en una conversación y deleitarse con ella, sino para concebir pensamientos nobles y generosos, y formular un juicio sensato, respecto a las obligaciones de la vida privada...

Adquiere, pues, destreza en su oficio peculiar a expensas de sus virtudes intelectuales, sociales y marciales. Aun en las sociedades civilizadas y progresivas este es el nivel al que necesariamente decae el trabajador pobre, o sea la gran masa del pueblo, a no ser que el gobierno se tome la molestia de evitarlo».⁷

«Tampoco veo que la economía política se oponga a los impuestos generales con fines educativos. Como mero impuesto policial esta tributación resultaría muy barata: nos costaría mucho menos que lo que hoy pagamos por la delincuencia juvenil».⁸

«Confiar la instrucción pública al Estado es una maquinación aviesa tendente a moldear la mente humana de tal manera que no exista la menor diferencia de un individuo a otro; el molde utilizado a tal efecto es el más grato al régimen político imperante, ya se trate de una monarquía, una teocracia, una aristocracia o bien a la opinión pública del momento; en la medida en que tal cometido se realiza con acierto y eficacia, queda entronizado un despotismo sobre la inteligencia de los humanos que más tarde, por natural evolución, somete a su imperio el cuerpo mismo de la gente».⁹

⁷ Adam Smith, *The Wealth of Nations*, Edwin Cannan, Methuen, ed. de 1950, vol. II, pp. 267-268 citado por E.G. West, *La Educación y el Estado*, Unión Editorial, 1994, p. 151.

⁸ Miss Martineau, citado en Herbert Spencer, *Social Statics and Man versus de State* (1884) citado por E.G. West, *La Educación y el Estado*, Unión Editorial, 1994, p. 147.

⁹ John Stuart Mill, *On Liberty* ed. R.B. McCallum, Oxford 1946, p. 95, citado por Friedrich A. Hayek, *Los fundamentos de la Libertad*, 8.^a ed. Unión Editorial, 2008, p. 484.

2. Alfabetización: Antes y después de 1870

Durante el siglo XIX, los que promovían la educación pública hablaban continuamente de las deficiencias educativas de los ciudadanos, ¿en qué se basaban? Vamos a ver el caso de Inglaterra.

Primero vamos a considerar una serie de evidencias circunstanciales. Si observamos la primera mitad del siglo XIX en Inglaterra, vemos que el estado obstaculizó de forma deliberada los esfuerzos individuales de alfabetización, con pesados impuestos sobre el papel. Por ejemplo, Malthus tenía sus recelos sobre *The Rights of Man* de Tom Paine, que desde entonces ha vendido un millón y medio de ejemplares. William Cobbett vendió 200.000 ejemplares de su *Address to the Journeymen and Labourers* en dos meses. Qué decir de las obras religiosas donde la lectura de la Biblia en el hogar era tradición. Además, en 1830 se inventa la imprenta de vapor que abarató el coste de los periódicos que incrementaron espectacularmente sus ventas a pesar de estar gravados con duros impuestos. A partir de 1853 los impuestos específicos sobre el papel, los anuncios y los timbres desaparecieron, produciéndose un aumento aún mayor de la venta de periódicos que eran ampliamente leídos antes de 1870.

Si nos vamos a las crudas estadísticas, son dos las más usadas, los registros del nivel educativo de los criminales y las del número de personas que firmaban con marcas sus registros matrimoniales, pero ambas son poco fiables y no las tendremos en cuenta. Si nos vamos a otro tipo de estadísticas, como por ejemplo, el grado de alfabetización de los mineros de Northumberland y Durham en 1840 nos encontramos con que el 79% sabía leer y más de la mitad escribir. Una encuesta realizada en 1865 en la Marina mostró que el 99% de los muchachos sabían leer, frente al 89% de los marineros, el 80% de los infantes de marina y el 94% de los suboficiales, es decir, que las personas jóvenes estaban cada vez más instruidas.

En conclusión, antes de la ley de 1870 que creó la educación pública en Inglaterra se estaba produciendo un incremento considerable en la educación de los individuos y nada nos puede hacer suponer que no hubiera continuado si el estado no hubiera intervenido aumentando los impuestos y creando el sistema público de educación.

3. Auge y caída de las escuelas privadas en el siglo XIX

Había más educación antes de 1870 que la que comúnmente se cree, producida en su mayor parte por la iniciativa privada y financiada por los padres.

Si vamos a las estadísticas, no muy exactas, sobre las escuelas en Inglaterra en el siglo XIX, la primera conclusión a la que podemos llegar es que el crecimiento de las mismas fue mayor antes de la ley de 1870 que después. Esta ley creó numerosas escuelas públicas, muchas de las cuales eran escuelas privadas que fueron reconvertidas en públicas al no poder competir con las nuevas escuelas financiadas con impuestos. Pero es difícil pensar que el número de plazas creado por el estado no hubiera sido creado también por la iniciativa privada cuando precisamente coincide la intervención del estado con una ralentización de la creación de nuevas plazas.

4. Calidad de las escuelas antes y después de 1870

Más importante aún que la cantidad de escuelas antes y después de la ley de 1870, es la calidad de las mismas. Sobre este tema tenemos que decir que es complicado medir la calidad de la enseñanza, más aún en el siglo XIX y que puede dar lugar a afirmaciones muy subjetivas sobre el tema. Por tanto nos ceñiremos a los aspectos más fácilmente cuantificables.

Un punto muy importante que se debe tener en cuenta es que la calidad de las escuelas privadas se puede ver seriamente alterada por la competencia desleal de la escuela pública financiada con impuestos.

Empecemos con el análisis de la asistencia a la escuela. En varios informes gubernamentales del siglo XIX se observa una irregular asistencia a la escuela, especialmente en la época de la cosecha. Pero incluso hoy en día es normal que los niños procedentes de familias agrícolas falten más a clase, incluso en países comunistas se obligaba a los niños a colaborar en la cosecha y se tenía en cuenta en las estadísticas de educación. Al final, la decisión de los padres de retirar a los niños algunos días para ayuda en

el campo parece responder más a un juicioso cálculo de coste de oportunidad que a otras consideraciones.

Sigamos con la edad a la que se abandona la escuela. También aquí encontramos consideraciones basadas en el coste de oportunidad. Teniendo en cuenta que en esa época un niño podía trabajar, el coste de la escuela no sólo era el que representaban las tasas y el material escolar sino también lo que el niño dejaba de percibir en el trabajo. Pero este cálculo se va modificando según aumentan los salarios y la prosperidad del país, aumentando en relación directa el tiempo en la escuela de los niños.

Finalmente tratemos, en la medida de lo posible, la calidad de la enseñanza. Una referencia muy habitual en los informes sobre educación de la época es que los que se dedicaban al negocio de la enseñanza habían fracasado en otras ocupaciones. Pero esta afirmación se puede aplicar a cualquier profesión. Incluso es difícil de creer que pudieran mantenerse en la educación si fracasaban en ella, es decir, si no satisfacían los deseos de los consumidores, los padres. Profundizando más, vemos que la mayoría de las críticas provienen de maestros profesionales o inspectores de educación, que veían a los profesores sin titulación un peligro a su posición laboral.

5. Cambios legislativos y lucha por el control en el siglo XX

El siglo XX puede ser visto como el del triunfo absoluto de la educación estatal. Las escuelas privadas han ido desapareciendo al no poder competir con la escuela pública, no sólo porque éstas se financian con cargo a los impuestos de sus clientes potenciales sino porque además han tenido que adaptar su educación a los criterios de la autoridad escolar. No nos vamos a detener en este apartado por ser muy específico de la realidad inglesa, y pasaremos a reflexionar sobre la situación actual de la educación en nuestro país.

V
LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

Para hablar de la educación en España es obligatorio referirnos primero al artículo 27 de la Constitución que dice lo siguiente:

1. *Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.*
2. *La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.*
3. *Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.*
4. *La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.*
5. *Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.*
6. *Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.*
7. *Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.*
8. *Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.*
9. *Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.*
10. *Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.*

Es un artículo claramente intervencionista y también confuso. En el apartado primero se reconoce la libertad de enseñanza pero en el octavo se establece la inspección y homologación por parte del estado, lo que anula en la práctica la libertad de enseñanza del apartado primero. En el apartado cuarto se establece la gratuidad

de la educación básica aunque ésta se financia con los impuestos. En este mismo apartado se señala que la enseñanza es obligatoria pero no la escolaridad, vía abierta a una educación alternativa pero que vuelve a chocar con el apartado octavo y su inspección y homologación. El apartado tercero es muy complicado de llevar a cabo ya que los poderes públicos pueden considerar que la formación religiosa y moral choca con el apartado segundo y sus principios democráticos, donde cabe meter cualquier cosa, y una vez más con el apartado octavo y su homologación.

En resumen, el artículo 27 es un conjunto de derechos y obligaciones, a veces contradictorios, y que refleja lo intervencionista que puede ser la Constitución y los malabares realizados para conseguir el consenso en la misma.

Lo segundo es ver algunas consideraciones de la ley de 1985¹⁰ que regula el derecho a la educación. En su preámbulo podemos leer lo siguiente:

«La extensión de la educación básica, hasta alcanzar a todos y cada uno de los ciudadanos, constituye, sin duda, un hito histórico en el progreso de las sociedades modernas. En efecto, el desarrollo de la educación, fundamento del progreso de la ciencia y de la técnica, es condición de bienestar social y prosperidad material, y soporte de las libertades individuales en las sociedades democráticas. No es de extrañar, por ello, que el derecho a la educación se haya ido configurando progresivamente como un derecho básico, y que los estados hayan asumido su provisión como un servicio público prioritario» [subrayado nuestro]

«Por las insuficiencias de su desarrollo económico y los avatares de su desarrollo político, en diversas épocas, el Estado hizo dejación de sus responsabilidades en este ámbito, abandonándolas en manos de particulares o de instituciones privadas, en aras del llamado principio de subsidiariedad. Así hasta tiempos recientes, la educación fue más privilegio de pocos que derecho de todos» [subrayado nuestro].

Podemos ver en estas citas extraídas de su preámbulo cómo la educación estatal es incuestionable y parece un dogma religioso. Veremos ahora algunos principios extraídos de la actual ley

¹⁰ Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

de educación¹¹ y los relacionaremos con las externalidades vistas en el capítulo tres del presente trabajo.

Educación para prevenir el crimen:

- a) *La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.*

Educación en valores comunes:

- a) *La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.*

Educación y crecimiento económico:

- a) *La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.*

La igualdad de oportunidades:

- a) *La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.*
- b) *La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.*
- c) *El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.*

Es evidente que las externalidades analizadas están en el corazón de los sistemas educativos estatales y parecen incuestionables. Como si de una religión intolerante se tratara, cualquier

¹¹ LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

crítica de fondo al sistema es tratada como una herejía y los que las formulan como herejes.

Por último, se acaba de publicar el informe PISA sobre educación. Una vez más España sale mal parada en ese estudio, pero hay que tener en cuenta que es un informe diseñado para evaluar sistemas educativos públicos y, por tanto, completamente sesgado a lo que los gobiernos consideran que debe ser enseñado. En resumen, lo que el informe nos dice es que no sólo el estado controla lo que debemos y no debemos estudiar sino que además nos enseña mal lo que dice que tenemos que aprender.

VI OTRA EDUCACIÓN ES POSIBLE

Para finalizar este trabajo vamos a considerar dos alternativas a los actuales sistemas de educación públicos. El primero es el cheque escolar, defendido por el autor del libro, Edwin G. West y el segundo es la completa libertad de educación defendida por el autor del presente trabajo.

1. El Cheque o bono escolar

El cheque escolar fue popularizado por Milton Friedman aunque ya fue propuesto por Thomas Paine en el siglo XVIII y llegó a ser debatido en Francia en el siglo XIX. Consiste en un cheque «gratuito» que el estado otorga a los padres para que lo gasten en el colegio que deseen. De esta forma los centros tendrán que competir por atraer a los alumnos, mejorarán su gestión, sus profesores, sus instalaciones, etc. Visto así parece un gran paso adelante pero vamos a ver que hay algunas sombras que oscurecen la aparente belleza y sencillez de esta solución.

Para empezar el cheque escolar no pone en ningún momento en duda que la educación se paga con impuestos. Luego termina convirtiéndose en un subsidio a los centros educativos elegidos por los padres. Pero aquí no acaba el problema del subsidio sino que será el estado el que seleccione qué centros pueden recibir

el subsidio, puerta abierta al control de lo que se enseña en esos centros, cómo se enseña y qué objetivos se deben cumplir.

El estado tendrá además en su poder los criterios, más o menos arbitrarios, según los cuales se tendrá acceso a los cheques. El más habitual en la literatura sobre el tema es el universal, lo cual difiere poco del sistema actual y en nuestra opinión sólo conseguirá una mayor eficacia del actual sistema educativo, que sin ser poco, es un pobre resultado en relación con las esperanzas puestas por algunos liberales en este sistema. Otro criterio, defendido por el autor del libro, es el de la pobreza, pero aparte de la arbitrariedad para elegir quien lo recibe y quien no, este criterio tenderá a terminar en el criterio universal tarde o temprano.

2. La libertad de educación

La solución que consideramos definitiva para el problema de la educación es, lo que podemos llamar, libertad de educación. Donde nadie estaría obligado a acudir a una escuela o si quiera a educarse. Con total libertad para elegir el medio en el que nos queremos educar y pagando directamente por ello. Y por supuesto con la total desaparición de la escuela y el control públicos.

Las ventajas son cuantiosas y aún se producirán más que ahora mismo no podemos concebir al no haberse creado todavía. Para empezar, supondrá una cuantiosa reducción de impuestos que los ciudadanos podrían dedicar a aquello que realmente deseen, sea educación o cualquier otra cosa, aumentando la prosperidad del país. También se reduciría el coste de los medios educativos al dar paso a la función empresarial y eliminar la mayor parte de los ingentes gastos burocráticos de los centros educativos. Al dar entrada a la creatividad empresarial surgirían nuevas formas de educar y toda una serie de ventajas que no podemos saber porque aún no se han creado. La posibilidad del adiestramiento de los individuos por parte del estado a través de la educación queda eliminada. No existirían problemas relacionados con el idioma, la religión o la moral porque los empresarios ofrecerían a los padres la enseñanza que quieran para sus hijos y muchas otras cosas que los padres no sabían que querían porque las desconocían. Esto

nos lleva a que los padres tendrían una libertad total para elegir la educación, no limitada como en el caso del cheque escolar. En definitiva, se conseguiría una mejor educación.

Muchos argumentarán que los padres no educarían a sus hijos en estas circunstancias, pero quienes sostienen esto se deben enfrentar a dos consideraciones:

- a. Cómo es posible que tras décadas de educación estatal obligatoria y gratuita el resultado sea unos padres de familia irresponsables que no educarían a sus hijos.
- b. Y además, si los padres de familia no son competentes para contratar a un profesor de forma directa por qué se les supone competentes para elegir a sus representantes políticos.

Vamos a poner fin a nuestro trabajo con dos citas, la primera de Wilhelm von Humboldt y la segunda de Ludwig von Mises:

«La gran afirmación filosófica, el principio rector al que fatalmente convergen cuantos razonamientos contienen estas páginas, consiste en la absoluta prioridad del progreso humano en condiciones tales de independencia y libertad, que a cada individuo le sea permitido demostrar, mediante su espontáneo actuar, la infinita variedad intelectual de la especie».¹²

«El partido en el poder controla siempre la instrucción pública y puede, a través de ella, propagar sus propios idearios y criticar los contrarios».¹³

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- HAYEK, F.A. (2008): *Los fundamentos de la libertad*, 8.^a ed., Unión Editorial.
- HAYEK, ASHTON, HACKER, DE JOUVENEL, HARTWELL, HUTT (1997): *El capitalismo y los historiadores*, 2.^a ed., Unión Editorial.

¹² Wilhelm von Humboldt, citado por Friedrich A. Hayek, *Los fundamentos de la Libertad*, 8.^a ed. Unión Editorial, 2008, p. 505.

¹³ Ludwig von Mises, *La acción humana*, 9.^a ed. Unión Editorial, 2009, p. 1036.

- HUERTA DE SOTO, JESÚS (2005): *Socialismo, cálculo económico y función empresarial*, 3.^a ed., Unión Editorial.
- MISES, LUDWIG V. (2009): *La acción humana*, 9.^a ed., Unión Editorial.
- WEST, E.G. (1994): *La educación y el Estado*, Unión Editorial.

RECESIÓN
DE SCHWARTZ, PEDRO (2011)
*LA ECONOMÍA EXPLICADA A ZAPATERO
Y A SUS SUCESORES*
(Espasa, Madrid)

JOSÉ MARÍA LARRÚ*

No es sencillo escribir sobre economía para todos los públicos. La economía sigue siendo algo parecido a lo que San Agustín decía sobre el tiempo: «si nadie me lo pregunta, sé perfectamente lo que es; pero si hay alguien me lo pregunta, no sé lo que es». Así pueden responder muchos ciudadanos. «Hago» economía todos los días, de forma permanente, pero no sé hablar con rigor sobre ella y cuando me «la explican» normalmente entiendo poco. El propósito de este libro es enorme. Trata de explicar «en dos tardes» (en realidad en tres) las «leyes fundamentales de la economía». La mención de las «dos tardes» se explica en la introducción, donde el autor recuerda una mediática conversación entre el presidente Zapatero y su «consejero» y después ministro de Administraciones Públicas Jordi Sevilla. A las confusiones dichas por el Presidente, el consejero le quitó importancia prometiendo que esos errores se los explicaba él en dos tardes. No sabemos si alguna vez tuvieron lugar esas lecciones del profesor Sevilla, pero Schwartz organiza su libro en tres tardes. En la primera tarde se describen los hechos recientes en torno a la —según Kenneth Rogoff— mal llamada Gran Recesión (para el profesor de Harvard una depresión en toda regla). Los hechos y orígenes estadounidenses son bien conocidos. En el caso español, dos fechas resumen que ir contra la realidad, no es peor para la realidad, sino para las personas que padecen un mal gobernante. El 21 de febrero

* Universidad CEU San Pablo, larram@ceu.es

de 2008 el debate televisado entre Solbes y Pizarro ponía en evidencia que si preguntas a los economistas obtendrás versiones tan distintas que no puede ser posible que miren «la» misma realidad objetiva. Parece que Solbes ganó y él, como ministro, condujo la política económica española. Esa política que terminó con el vergonzante recorte de gastos y ayudas públicas al que debió someterse Zapatero anunciando el 12 de mayo de 2010 que iba a hacer todo lo contrario de lo que él creía y su ideología le había ocultado.

En la «segunda tarde», el profesor Schwartz se remanga y se pone a explicar. Como discípulo aplicado de Popper, dedica toda esta sección a mostrar «lo que se debe olvidar», lo que ya está falsado y no debería repetirse, aunque se siga enseñando en muchas universidades. Las teorías de Law, Malthus, Marx, Mill, Keynes y las aplicaciones de los padres del estado del bienestar (Bismarck, Roosevelt y Beveridge), no son correctas. La causa común: no considerar que las personas (el sujeto económico) deben ser responsables porque son libres. Si la intervención estatal impide ser responsable porque enturbia las consecuencias de las decisiones de los agentes, éstos terminan siendo menos libres y —peor— menos éticos. Si alguien impide que me arruine porque mi mala gestión del riesgo conduce a un «riesgo sistémico» o me promete que «soy demasiado grande para caer» y efectivamente me rescata, la lección que se internaliza es que un banquero sólo es responsable de los dividendos positivos, nunca de las pérdidas, porque esas se socializan. Todos los autores escogidos por Schwartz han recortado esa responsabilidad-libertad y han errado.

Podríamos decir que hasta aquí, era un libro fácil de escribir. El diagnóstico a hechos pasados y la selección de teorías del pensamiento económico intervencionistas es sencillo. Lo fácil es criticar. Lo difícil es proponer soluciones. Pero Pedro Schwartz se atreve a afirmar que en economía existen «leyes». Son las que el autor va a exponer en «la tercera tarde». Esta sección consiste en un decálogo de temas macroeconómicos de diversa complejidad, afrontados en un lenguaje ordinario, un solo gráfico y una sola ecuación (la del dinero) y con muchas anécdotas bien traídas.

El punto de partida es la antropología (para mí un enorme acierto) que básicamente es individualista (para mí una limitación, pues soy personalista y el individuo es ser-en-relación por tanto ontológicamente remitido a una comunidad, pero dejemos esto por el momento). El hombre es un ser de elecciones que aprende lo que es bueno asumiendo las consecuencias de sus decisiones. Sin esa responsabilidad, su libertad «se asusta» y pide seguridad. Las normas establecidas por otros (el Estado) le aportarán esa seguridad a costa de su libertad.

El segundo paso es la competencia. Es un capítulo hermoso en el que comenta un libro de Tooley que describe cómo los pobres de varios países están eligiendo profesores y escuelas privadas ante la deprimente realidad de las públicas, con profesores ausentes y/o borrachos (el absentismo promedio de profesores en los países en desarrollo es de un 20% de los días lectivos, llegando al 50% en algunos estados de la India. En las escuelas privadas indias, la asistencia docente es de un 8% superior en promedio).¹ Es decir, la observación de la realidad dice que la educación no es ofertada-demandada como un bien público y no puede ser de otra forma. O educación pública o injusticia no es más que un slogan gratuito incluso entre los pobres.

El capítulo tercero de esta sección es uno de los mejores. Dedicado a la interrelación entre la economía monetaria y la real, para el autor existen tres «leyes» cuyo grado de certeza casi se podría comparar con las físicas: la cuantitativa del dinero ($M*V=P*T$); la Gresham (la moneda mala desplaza a la buena); la Gresham inversa (si se sospecha que la mala será devaluada y no se obliga a usar ésta, la buena acaba desplazando a la mala en el trato mercantil). Se obtiene así la principal lección del libro: toda deuda pública excesiva termina en quiebra o en inflación y existe un límite cuantitativo al endeudamiento. Todo incremento de masa monetaria acaba *a largo plazo* en inflación. Además, y es la lección del siguiente capítulo, ninguna inflación hace disminuir el desempleo, con lo que Schwartz reivindica la crítica de Friedman a la

¹ Datos citados en A. Banerjee and E. Duflo (2011) *Poor Economics*. Public Affairs. New York, pp. 74 y 83.

curva de Phillips (que para el autor no es válida) y alaba los aportes de R. Lucas, recomendando vivamente leer los discursos de recepción de ambos premios Nobel.

El quinto paso del decálogo macroeconómico está destinado al euro y a mostrar que Eurolandia no es una zona monetaria óptima, aunque a Mundell le hiciera ilusión. En lugar de una moneda única hubiera sido mejor establecer una común, privada y paralela a la nacional para los intercambios comerciales intra-europeos.

El sexto paso es sobre los ciclos económicos. Se comentan las aportaciones de Kondratief, Kuznets, Schumpeter, o las profecías que se autorealizan de E. Fama. La clave más importante es que el consumo presente no es la fuerza del crecimiento ni del capitalismo. Lo son el ahorro y la inversión, que implican mirar al futuro. Por lo tanto es vano todo esfuerzo por reanimar la economía con dinero, por controlar tipos de cambio o tipos de interés a largo plazo. El intento de controlar los ciclos mediante políticas monetarias o fiscales, es vano.

El séptimo paso es no creer a los malthusianos más recientes y reincidentes que son los ecologistas-alarmistas del clima. Schwartz adopta una postura sosegada ante el problema del posible calentamiento global y de paso recuerda que la fuente del crecimiento es el conocimiento, aún escaso en las cuestiones del cambio climático y por tanto es prudente no apoyar reclamos que suponen unos elevadísimos costes de oportunidad intergeneracionales. No hay límites al crecimiento y mucho menos hay que plantearse el «decrecimiento» (que se supone debería ser sólo de los ricos de los países ricos).

El octavo paso es muy sorprendente pues parece negar la existencia *de iure* de los bienes públicos. El autor se remite a un artículo de Coase en 1974 en el que, nada menos que contra Samuelson, expuso cómo en la Inglaterra de los Tudor, se encargó a la institución pública *Trinity House* el balizamiento y señalización de las costas. Tras conseguir patente de la Corona o el Parlamento, los empresarios privados de Inglaterra y Gales construyeron la mayoría de los faros hasta 1834. En 1834 el *Trinity* compró los 35 faros privados (frente a los 11 que había construido el propio *Trinity*) por un millón de libras (unos \$22 millones de cuando escribe Coase). Coase le muestra a Samuelson que sí hubo personas

«suficientemente raras como para querer hacerse ricos construyendo faros». Entre 1853-1898 se cobraron peajes en vez de financiarlos por impuestos. Los dueños de los faros cobraban los peajes a quienes llegaban a puerto, aunque no se pudieran cobrar a los que no atracaban. El sistema fue sostenible. Es un ejemplo —no el único— de servicios públicos prestados satisfactoriamente por empresas privadas. La lección es «heterodoxa» y el autor aplica consecuencias directas en contra de los sistemas de pensiones de reparto.

El noveno paso está dedicado a los límites de endeudamiento y la base teórica a la cual se apunta Schwartz es la teoría de la equivalencia ricardiana: impuestos, deuda, ingresos patrimoniales e inflación son lo mismo en el largo plazo y todos ellos reductores del crecimiento. El último paso lo dedica a expresar su admiración y consenso con las ideas de R. Lucas.

Tras la exposición de los contenidos quisiera resaltar los principales aprendizajes que he obtenido leyendo el libro, algunas curiosidades y por último las dudas que en mí permanecen.

Un primer aprendizaje que he obtenido es que la ciencia económica es la que estudia las *consecuencias* de las decisiones humanas, y también la de los gobiernos, que nunca son «neutrales» y a menudo son impredecibles. En economía es casi más importante el *futuro* que el presente. Si el ahorro y la inversión son la clave de la riqueza capitalista, los pobres son aquellos que no «ven» o tienen futuro. La pobreza es la incapacidad de ahorro, por eso es la antítesis del capitalismo. El desarrollo es el proceso por el que una sociedad genera «futuro» a sus ciudadanos creando un entorno ahorrador, no subvencionador. La subvención es el incentivo perverso que «cambia» ahorro (futuro) por «ayuda» presente. Puede ser necesaria la ayuda «de emergencia» ante catástrofes naturales, pero la mayor catástrofe «artificial» del subdesarrollo es la falta de un contrato social que incentive el futuro. Cuando la democracia electiva reduce el «futuro» a los cuatro años del período electoral, hay muchas posibilidades de que las decisiones clave de fomento del ahorro no se tomen. Lo paradójico es que hay regímenes políticos no democráticos que tienen tasas altísimas de ahorro (China del 43% del PIB, Singapur del 33%). Comparados frente a Estados Unidos con un promedio del 2%

década 2000-09 y del -1% y -4,5% en 2008 y 2009 ¿quién tiene más futuro?²

Otro aprendizaje que ofrece el libro es que el sistema liberal de sociedad y economía se basa en pocos principios: derechos de propiedad bien definidos y hechos respetar por un poder judicial independiente (del gobierno) que también hace respetar los contratos firmados libremente entre las partes; hacer que la mayor *competencia* traiga «el mayor bien para el mayor número». El concepto de competencia no es tan lejano al de cooperación. Por el lado de la oferta, obliga a los productores a mejorar y aumentar su productividad y, por el lado de la demanda, obliga a los consumidores a elegir responsablemente. Pero la premisa de esta ley es esencial: los *precios* son la información del cruce de ambas libertades. ¡Qué pocos mercados reales podemos decir que funcionan así! ¿A qué se debe? Ser responsable exige virtud moral y esfuerzo por discernir qué es lo bueno para mí ahora. Consumir es elegir y elegir es renunciar. Pero es la única manera de darse forma como hombre. Por otra parte, los gobernantes intervencionistas «oscurecen» las elecciones al distorsionar los precios y pueden incentivar que no quiera hacer ese esfuerzo por ser responsable (que elijan otros, que así podré echarles la culpa o quejarme) o incrementar mi productividad.

Además, el libro conduce a pensar que las mejores palancas del desarrollo, la riqueza y el crecimiento son la empresa (innovadora y creada libremente) y el comercio internacional.

Pero, y salto ya a mis dudas, para llegar a esa conclusión hay que partir de la premisa de que la producción y la distribución son actos de un mismo momento, no son secuenciales como pensó J.S. Mill. Reconozco que tengo mis dudas sobre esta sentencia de Schwartz. Hay empresas que producen (por ejemplo electricidad) y otras que sólo la distribuyen. Puede que la duda tenga origen en el doble sentido de la distribución: por un lado es asignación de la renta y en otro sentido es comercialización de un producto. No hay asignación de ingresos desligada de la producción.

² Los datos de ahorro de 2006 (antes de la gran recesión) fueron del 8% PIB para el mundo; del 7% en los países de renta alta; del 20% para los países de renta media; y del 16% de los de renta baja, según el Banco Mundial.

La asignación de salarios, rentas y beneficios influye luego sobre la producción del período siguiente, por lo que cualquier interferencia política de re-distribución tendrá efectos sobre la producción subsiguiente. Lo que sí es cierto es que no hay dos fuentes de producción (empresarios y Estado). Todo recurso público ha sido generado primero por los individuos. Sólo de esa única fuente el Estado re-distribuye. Por eso es nuclear el estudio de los bienes y males públicos, sobre todo de las externalidades. Son aquellas *consecuencias* que no se pueden achacar directa, única y exclusivamente a la acción humana individual. En el origen de la actual crisis está el desconocimiento del riesgo real que los compradores de productos derivados hacían de los créditos titulizados. El mal fue una ignorancia «global» superior a la suma de las ignorancias individuales. El riesgo «sistémico» es precisamente la consecuencia de que si se deja «caer» a un banco que lo ha hecho mal, muchos que no lo han hecho, se verán afectados. Aquí es donde veo claro que no es suficiente una antropología individual. Todo acto humano tiene consecuencias sociales porque el hombre es un ser en relación. Muchas de las consecuencias que determinan mi vida (nacer en una familia u otra) no son resultado de elecciones libres individuales. Creo que esto, en el fondo, lo comparten los liberales pero como es tan difícil limitar acertadamente qué consecuencias son individuales y cuáles colectivas, como es muy difícil medir las externalidades (aunque no imposible) se pone el acento en que los gobernantes no deben arrogarse ese papel y ser ellos quienes decidan por los demás. La ignorancia compartida no tiene por qué conducir a que uno —aunque «elegido»— sea quien decida, sobre todo porque sigue inevitablemente afectado por esa ignorancia.

Siguiendo esta línea argumental, Schwartz defiende que las aportaciones de Lucas sobre las expectativas racionales y mercados eficientes, implican descartar medidas discrecionales de política económica. La mejor opción sería una política económica de régimen (más que de medidas) basada en reglas cognoscibles por todos y creíbles por su coherencia, por tanto predecibles y descontables por todos. Pero es que la ignorancia nos domina porque la libertad humana sobre su acción *futura* es tan amplia que no la podemos predecir ni descontar.

Otras dudas que me ha generado (y digo esto como alabanza, porque no hay nada mejor para un libro que te haya hecho pensar) y no hago sino señalar son las siguientes: Primero, si las pensiones de reparto son «un saqueo» que sólo redistribuyen rentas entre los de la misma generación, ¿qué garantías me ofrece la alternativa de capitalización privada al invertir mis ahorros en un mercado de capitales tan incierto, volátil e impredecible como el actual? ¿Puedo realmente estar seguro de que recibiré lo suficiente para vivir si la «seguridad-riesgo» está reñida con la rentabilidad? Segundo, la educación pública en la OCDE puede ser de mala calidad (¿también la finlandesa que figura en primer lugar en las encuestas PISA?). Pero en muchos países pobres la alternativa *real* no es educación privada sino no-educación. Hay quien lleva a sus hijos a una escuela privada como dice Tooley, pero también hay mucho trabajo infantil y mucha deserción escolar por falta de escuela, de profesor que asiste, o por necesidad de ingresos familiares. He visitado comunidades rurales en Iberoamérica donde *ninguna* iniciativa privada ofrecería educación (es que de hecho, no la había). Tercero, la pobreza ¿tiene su causa fundamental la falta de competencia? ¿Es mejor estudiar las causas de la riqueza que de la pobreza porque el «estado natural» del ser humano es la indigencia? Es cierto que el hombre nace indigente y dependiente de su madre más que cualquier otro animal pero quizá para fundar ese carácter comunitario que le convierte en hiper-formalizado que diría Zubiri, es decir con los máximos grados de libertad. La libertad tomada de forma trascendental, conduce a una respuesta afirmativa a la pregunta bíblica de «¿soy yo acaso guardián de mi hermano? Y recordemos que la hizo Caín tras matar a su hermano Abel. Que se la hizo a Dios y no quedó para escuchar la respuesta. Pero en el silencio de una conciencia libre se escucha «sí» —o al menos espero que se me conceda que existe esa posibilidad—.³

³ En palabras de Adam Smith: *Teoría de los sentimientos morales*: «Por muy egoísta que se suponga que es el hombre, es evidente que hay en su naturaleza algunos principios, que la hacen interesarse por la suerte de los demás, y hacen que la felicidad de los otros le sea necesaria, aunque no derive de ello nada sin el placer de verlo.»

Termino abandonando la filosofía para comentar algunas curiosidades que tiene el libro. En primer lugar, quiero resaltar la capacidad de Schwartz de elegir cuentos, mitos y ejemplos literarios para los temas de economía. Alicia en el país de las maravillas (mercados gobernados por la autoridad omnisciente de la reina-autoritaria); José y el faraón; el mito de Edipo, el del rey Midas (murió de hambre porque el oro no se come) o el Dr. Frankenstein (el euro) son traídos como introducciones a los capítulos del libro que hacen de su lectura algo atractivo al público general.

En segundo lugar, creo que lector disfrutará con historias económicas como la apuesta de Simon ganada al alarmista Ehrlich (p. 178), la pequeña ganancia de Malthus por una inversión ante la victoria del Reino Unido en Waterloo frente a Napoleón, que fue gestionada por su amigo Ricardo, quien también obtuvo beneficios (bastante mayores que el reverendo Malthus).

En tercer lugar, la hipótesis de C. Menger de que el dinero fue un invento de comerciantes-empresarios avisados y no un monopolio de las autoridades.

El libro se cierra con una predicción acertada (en la p. 234 que es la penúltima y la presentación del libro está firmada en febrero de 2011): «*Más peligrosa es la situación financiera de España, por dos razones: la deuda de autonomías y ayuntamientos no está controlada; y si Portugal fuera intervenido y Grecia e Irlanda tuviesen que reestructurar, volverían las dudas sobre la deuda española*». Si la mayoría de los economistas no aciertan, la realidad está dando a Pedro Schwartz una gran audacia y clarividencia. Termino recordando lo que es su «agenda» lúcida para la economía española: reforma de las pensiones; del mercado de trabajo; solidez de las instituciones financieras y financiación de la deuda pública.

JESÚS HUERTA DE SOTO:
ARTISAN OF NEW HORIZONS
ON THE ORIGIN OF ECONOMIC
CYCLES AND CRISES

(Review of Jesús Huerta de Soto's book
*Bani, credit bancar și cicluri
economice*, published in Romanian
by the «Al. I. Cuza» University Press
in collaboration with Ludwig von Mises
Institute, Bucharest, 2010, 853 p.)

ION POHOAȚĂ*

I
WHO IS THE AUTHOR?

An anniversary such as the one by which «Al. I. Cuza» University celebrated 150 years since its foundation can be emphasized and remembered in many ways. In our opinion, it would be proper to draw attention to the existence of some seminal works in world knowledge. The University of Iasi celebrated its anniversary by translating and publishing the book *Bani, credit bancar și cicluri economice* by Jesús Huerta de Soto, reputed professor of Political Economy at the University Rey Juan Carlos of Madrid, Spain; «A professor of a rare talent, a scholar of an extremely wide intellectual horizon and with a deeply analytic capacity, and a writer who can make Economics to show as the best literary work, Señor Jesús Huerta de Soto ought to be named one of the last «Humboldtian» academics in the university field of economic

* Professor of Economics and Business Administration. Alexandru Ioan Cuza University, Iasi, Romania.

science» —in the concluding words to the touching Laudatio by which the Spanish professor was rightfully awarded the title of Doctor Honoris Causa of «Al. I. Cuza» University of Iasi. We would like to underline that he is a professor with a fascinating scientific and academic carrier, with many valuable books, with a great intellectual tenure consumed in seminal issues and for the purpose of answering fundamental issues in economics.

Of all his scientific products, we stopped at one, a true «magnum opus», synthesis of the first main direction of research, monetary theory, banking and cycle theory, developed by professor de Soto in *Bani, credit bancar și cicluri economice*. First published in Spanish, in 1998, as *Dinero, Crédito Bancario y Ciclos Económicos*, according to the most experienced voices in the field, the work is one of the most complete, consistent and covering treaties on money, credit and economic cycle published in the literature of the field.

II

REASON FOR CHOOSING THIS BOOK

It is well known that many papers have been written on this topic, most of which are renowned ones. «Al. I. Cuza» Publishing House chose to offer the Romanian translation of this book based on solid arguments.

First, it is worth mentioning that the topic itself is in the pipeline and the book we are referring to has already become an *authority* in the field both in terms of *ideas* and *facts*. As far as the *former* is concerned, i.e. its acknowledgement by great minds that contributed to this field, we simply mention a few sequences. Up to the present, the book benefited from two English versions and translations in eleven languages. The core or thesis of the book was also the subject of a conference organized by Mont Pelerin Society in 1993 at Rio de Janeiro, an opportunity for the Nobel Prize winner, James Buchanan, to praise the theoretical debate on the central bank –free bank relation and the fractional reserve system clarified by professor Huerta de Soto. Many comments were made on the work and sides were taken by some of the most

reputed publications in the field. To summarize, as far as money, credit and economic cycles are concerned, professor Huerta de Soto is already an authority in the field and his book is a seminal one with universalist valences. With respect to the *latter*, i.e. facts, since 1997 to present the evolution of real economy and mainly the Asian financial crisis, but also the present world crisis confirms to the author, and not only to himself, the veracity of statements and forecasts outlined in the book.

Second, in our opinion, the authority of the book is strongly founded on *the theoretical basis of report*. The author makes no secret from claiming the origin of his ideas when he directly sends to the *Austrian School* — one of the most reputed and solid schools of economic thought in the world. Moreover, the author draws on the old sources of this school; he invites us to acknowledge the exceptional novelty of the scientific product of the *Salamanca School*; he invites us to reflect along with the learned Jesuit and Dominican monks on topics such as the role of entrepreneur in economy, the subjective dimension of value, the way to set the «right» price on the free market, the place and role of a healthy currency in financial stability or, last, on the profitable effects of free trade. The true Wien school that the author glorifies and fructifies, animated by masters of economic spirit such as Carl Menger, Eugen Böhm-Bawerk, Friedrich von Wieser, with their vision on subjective value, free competitiveness, currency calculus, capital and interest theory, etc. already represents the second theoretical register to which Huerta de Soto acknowledges his belonging. From Ludwig von Mises and Friedrich von Hayek who are also very present in the book, Huerta de Soto takes all and especially the openness, polyvalence, multidisciplinary and methodology. In this way, professor Huerta de Soto joins other reputed European economists such as Pascal Salin and Guido Hülsmann to give a professional and updated reply to the American version of the Austrian School that inspired him; from Murray Rothbard that put the ethic criteria at the foundation of politics and of the banking and monetary policy; from Israel Kirzner in making entrepreneurial approach a realistic source of analysis of economic issues. As brilliant follower of great professors, Jesús Huerta de Soto did not have another alternative than to write a *great book*. One can only think and write

properly based on such foundations when one draws on Menger, Böhm-Bawerk, Mises or Hayek, and when one is in direct competition with the brilliant North Americans Rothbard or Kirzner. Due to its drawing on such philosophers, the book is revealed to us as one of the most accomplished *synthesis* on the topic discussed; a synthesis responding to the integrative vocation which is specific to the Austrian School where the multidisciplinary approach is at case; where the micro analysis is subordinated to the macro one and vice versa; where nominal economy is caught in-between the texture of the real one; where, finally, economic, legal, historical, institutional, ethic, etc. dimensions coexist in the theoretical-doctrinary approach of some apparently «dull» issues such as money, capital, interest, economic cycle, accounting or banking practice.

The strong theoretical and methodological foundation of the Austrian School on which the professor's book lies on is a mark of seriousness, consistency and profoundness of analyses that become complete in this perimeter. But he is not the only one. A book written by an «Austrian» is also interesting because it offers a different perspective, by definition; it is, from the beginning, an alternative to «mainstream economics». From Huerta de Soto's writing, we found out the «opposition» to orthodox economic and political theory with respect to money, credit and economic cycle. However, no further explanations are needed to prove that it is convenient and useful to stop at a landmark book.

III

WHAT DOES THE BOOK TELL US?

Professor Huerta de Soto's book is a thick one having the attributes of a *treaty*, not only by dimensions, but also by its analytical load. Moreover, it targets a wide readership. Students, researchers, professors, specialists in monetary and banking issues can cut their right «slice» from the book. In other words, the book is also appropriate for a partial reading, although it remains splendid on the whole.

It is not easy to present such a great work as the one herein in a few pages. By trying to find its essence, we believe that the author had at least three *aims*:

- Clarifying the traditional theory on money deposit agreements, and adjacent, the theory on money, bank accounts and economic cycles;
- Making a critical presentation of the financial-monetary system centered on and starting from the Central Bank as coordinating pivot; revealing the synonymy of such a system and prove, with arguments, that it does not stand a chance in efficiently using economic calculus and that, finally, it will collapse as any other social system, fruit of a social image;
- Building and presenting a new model of financial system applicable to a free society.

An *obsessive* question defines all these aims: «Why does Say's Law not apply in certain circumstances, recurrently and as a result of credit expansion?» Or, in other words, why is economic life cyclical and crises seem to be unwanted, yet permanent company? This is the fascinating story of a growth aiming at permanence, sustainability but which is painfully stopped for «human» reasons and needs to be restarted.

Jesús Huerta de Soto tries to give «another answer» to this question; one that keeps in line with the Austrian School of thought, but yet opposed to the official paradigm. In order to meet his objectives, he posits his analysis on three foundations spreading on nine chapters.

All the pages of the book are important for the logic of demonstration and most of them are quotable. We believe that the following deserve special attention:

- For the *1st part* (chapters 1-3):
 - the exceptional presentation of the theory on money deposit agreements and its dissimilarity with the (mutuum) loan contract;
 - the percussive historical study in which, based on a rich empirical basis, the banker's perverting process is revealed to us as he turns from a serious figure summoned by modern economy and history to the money lender and takes on his extortionate practices. Thus he becomes a criminal who breaks

the traditional principles on several officially acknowledged occasions only to allow himself to lend the sight money that were entrusted to him. Based on this foul process, we are initiated to the passage from deposit agreements with a reserve coefficient of 10% to the fractional reserve system. In this process, the concern for liquidity is transferred from the private bank to an entity with central-coordinating functions, also called Central Bank. Moreover, we find out, in context, about the theoretical poverty of the doctrinary attempts at justifying such practices (of fractional reserves) that, in the author's opinion, will keep their status of breaking the law.

- *The second foundation* (chapters 4-7) sends to the *core of the analysis*. In a critical manner, the author presents the main doctrines, i.e. *monetary* and *Keynesian*, that support the financial system with fractional reserve. Mainly considered to be two alternative theories, we find out from Huerta de Soto's book that monetarism and Keynesianism strongly interfere having the following *mutual gaps*:
 - The lack of a solid theory of capital able to explain the intimate relation between production structures and nominal ones. They are both criticized for operating with the mythical concept of homogenous and reproducing capital, a ground that produces revenue, a concept with no sustainability in real economy;
 - The compromise made by both doctrines to A. Marshall for misunderstanding two main issues:
 - a) Currency is not neutral; credit and currency expansion influences the production structures, not in a balanced and simultaneous manner as an «ebb», but in an unequal and disproportionate way as an «earthquake», leading to a bad allocation of resources in macroeconomic terms;
 - b) Prices influence costs and not vice versa (in this sense, the references to the well-known demonstration of P. Sraffa in *Production of Goods by Goods* is eloquent);

- They are both exclusively and intendently macro-economic. Hence, from an epistemological perspective, they are both facing the same obstacle: they see only macro ideas, instead of concrete intrinsically micro ones;
- They both take cause for effect suggesting the increase in the amount of money as remedy instead of readjusting real economy.

We *especially and particularly* mention a critical aspect for each of the two doctrines:

In the case of *monetarism*:

- The pure mechanistic vision of the quantitative theory of money rendered by the equation $MV=PT$; a vision sustained by the belief in the existence of general levels of prices and relative structures with powerful influences causing distortions in the production structures.

In the case of *Keynesianism*:

- The Utopia of declared neutrality for the currency;
- The conviction to an accounting approach induced by the famous equation I (investments) = S (savings). The author insists on the sources of economies to draw our attention to the fact that S comes from money created out of nothing by a bank without any support in voluntary, normal savings and a correspondent in real life; therefore we have to expect distortions from the evolution of economy;
- The falsity of the correlation between the capital's marginal efficacy and the interest rate that we arrive at in the lack of a solid capital theory.

The author replies by imposing the vision of the Austrian School whose partisan he proclaims to be without any reservations; a School that feeds on the glory of the consistent capital theory as basis for understanding the cyclical evolution of economy; a theory based on which:

- Production is sequentially regarded by taking into consideration the time factor and the turning of goods from simple to high quality goods;
- Capital is inhomogeneous;
- Money has an active role and its circulation affects price structures;
- The micro-macro distinction is void and the two plans are two components intimately related in a network.
- Crises have endogenous causes; they mainly owe to credit expansion;
- Costs are subjective and determined by prices.

Chapter 8, with its special architecture and a unique significance from a normative-doctrinary viewpoint, is interposed between the second and the third part. The beginning *core* is fructified herein, the one that was the subject of an article the author published in France, in 1994 under the title «Banque centrale ou banque libre: le débat théorique sur les réserves fractionnaires». In this chapter, professor Huerta de Soto tells us *the story of Central Bank* as lender of last resort. He describes the historical process revealing to us that despite the intended aim, the Central Bank is not the result of a spontaneous process of social cooperation and hence of the functioning of free market mechanisms. On the contrary, it is *a created organization* as a result of the serious consequences that derived from the violence of the fundamentals in private law, following the suggestion of private banks that, once they lost their customers' trust, asked for support from the government. The latter gives its help in time by founding the Central Bank. In the meantime, the process mentioned above occurs, i.e. the concern for liquidity is transferred to the Central Bank so that private banks «fructify» capital as source from sight deposits. This is all based on «a degenerative system of law» according to which even the existence of the Central Bank seems to be a *dilemma* as:

- *Theoretically*, it was created to maintain monetary stability and impose a system of rules meant to throw credit extortionate practices into oblivion;

- *Practically*, the Central Bank makes most of its appearance and shows off in moments of crises. And in these moments it forgets its historical mission and in relationship with the state (government), also interested in «fructifying» the moment and in «self-financing», it fills the circulation channels with currency out of nothing, by issuing massive liquidities – a pretended salvaging remedy for dealing with the crisis. By taking such measures and putting itself in the position of lender of last resort, the Central Bank practically annuls its theoretically defined mission.

The last part which is the most exciting one is the *model* offered by professor Huerta de Soto as alternative to «mainstream economics» for economic cycles and crises. In his noble modesty, the author does not insist on the total originality of his *proposal*. He only pretends to have made a *synthesis* of what others said before him: Mises in *The Theory of Money and Credit, Monetary Stabilization and Critical Policy*; Hayek in *The Monetary Policy of the United States after the Recovery from the 1920 Crisis, Monetary Nationalism and International Stability or The Denationalization of Money*; Rothbard in *The Case of the 100 Percent Gold Dollar*; M. Allais in *Les conditions monétaires d'une économie de marche: des enseignements du passé aux reformes de demain*, etc. in H. Simons, M. Friedman and other theorists of the Chicago School, partisans (naïve partisans, in Huerta de Soto's opinion) of the system with a reserve coefficient of 100%.

Jesús Huerta de Soto's proposition may be summarized to three main sentences:

- a. The total freedom of choosing the currency. The privatization of the currency and the elimination of intervention from the part of the state and the Central Bank in the issuing process and monetary control are had in view. In other words, «a denationalization of money» is proposed as envisaged by Hayek. Technically speaking, the privatization of money by substituting it with its equivalent in gold or other monetary money standards.
- b. «Elimination of the Central Bank and of the other governmental organisms devoted to control and intervention on the financial and banking market».

- c. The respect of the reserve coefficient of 100% for sight or demand deposits.

In short, professor Huerta de Soto, as well as his predecessors on the idea, envisage a financial-monetary system functional in a completely free economy; an economy built by imposing and respecting a set of rules and a system of laws. Neither the author, nor the ones that inspired him were so naïve to see that there were too many powerful counter-weight forces interested in an economy that would not be perfectly free. Hence the critique against the government-state, incapable of restraining itself and intervene in the economic play. Hence the goal of the «toreador» professor Huerta de Soto to defeat the «bull» embodied by the opportunist figure of the Central Bank, appendix of the profiting and interventionist state.

IV MESSAGE OF THE BOOK

The general message of the book is a liberal one. The application of the theorem of the impossibility of socialism is an attempt specific to the Austrian School to prove that any social engineering, exclusively operational in the financial-banking system fails and finally turns against the population. In a liberal style, the demonstration is made with the tools and craftsmanship of a learned theorist keeping in line with the aristocratic scientific tradition opened once and for all by Mises, Hayek and Rothbard.

Professor Huerta de Soto's logical and captivating demonstration is received with difficulty. It is «against nature» and against the stream. Although it puts the nail on the head and points to the origin of the syncopes in economic growth, his pleading is scientifically accepted, yet opposed to mainstream ideology. Such a book ruins the mechanisms of official policy and science not interested in causes, but in temporary remedies. In this unfortunate state of affairs, the example of professor Huerta de Soto should be an exemplary one that is worth following in the necessary attempt to revive the tradition of the Austrian School;

this is as necessary as the law of science corresponds to the twin interests of banking agents and the state.

Jesus Huerta de Soto is professor of Political Economy. In other words, a «professional theorist», nourished by the sources of the best schools in the world and serious readings in economics and beyond. Such formation comprising knowledge of economy, law, history, philosophy, ethics or national accountancy allowed for his openness and span to develop; allowed him the perspective of a double analysis: from the inside with the tools of the specialist in economics; from the outside, with the mind of the scholar not belonging to any ideological dogma and free from the narrow traps of any «profession» on the large field of economic theory and practice. He tried and succeeded in telling us why we were always wrong in our attempts of permanent growth and we were forced to start again because he afforded an «outer» vision. A convinced keynesian, a monetarist or a practitioner in a bank do not have the chance to succeed in this way. Such a chance is only given to an established theorist such as professor Huerta de Soto.

RESEÑA DE JOSÉ BARRIENTOS GARCÍA:
REPERTORIO DE MORAL ECONÓMICA
(1536-1670). LA ESCUELA
DE SALAMANCA Y SU PROYECCIÓN
(EUNSA, Pamplona, 2011)

LEÓN M. GÓMEZ RIVAS*

Como resultado de un viejo proyecto de investigación, el profesor Barrientos acaba de publicar este magnífico catálogo de autores escolásticos que escribieron sobre cuestiones de moral económica. En una apretada *Introducción* explica los orígenes de su tarea, que se remonta al *Seminario sobre Historia del Pensamiento Económico de la Escuela de Salamanca*, iniciado por la Fundación Duques de Soria en 1992 y bajo la presidencia de Ernest Lluch. Después de celebrarse tres reuniones (1992, 1993 y 1995), apareció un volumen introductorio sobre la Escuela de Salamanca,¹ el primero de varios ambiciosos objetivos que se marcó ese grupo de trabajo. El segundo consistía en preparar un repertorio bibliográfico de los autores y sus obras; pero no llegó a culminarse, al igual que algunos más, debido entre otras razones al asesinato del profesor Lluch en el año 2000. De manera que Barrientos decidió realizar en solitario el citado repertorio dando lugar al libro que reseñamos.

La obra se puede dividir en dos apartados: un estudio previo sobre el sentido de la Escuela de Salamanca; y el repertorio de autores con su biografía básica, un catálogo de obras sobre moral económica y una referencia bibliográfica. La cifra total casi alcanza la centena, sumando a los diez autores «fundantes» de la

* Universidad Europea de Madrid. Miembro del Instituto Juan de Mariana.

¹ Gómez Camacho, Francisco y Robledo Hernández, Ricardo (1998): *El pensamiento económico en la Escuela de Salamanca. Una visión multidisciplinar*, Universidad de Salamanca.

Escuela otros ochenta y cinco profesores que manifiestan una influencia directa de los primeros, junto a un último académico de la Complutense, Juan de Medina, que merece consideración aparte.

Es importante comprender bien los criterios del profesor Barrientos en la definición de la Escuela de Salamanca y, por lo tanto, de sus miembros. Algo sobre lo que ha publicado ya unos cuantos trabajos, y que resume certeramente en esa primera parte. La define con dos palabras: teológica y tomista; precisando además una fuerte vinculación con el convento dominico de San Esteban de Salamanca. Ello nos permite comprender, a los no expertos en filosofía o teología, por qué no aparecen nombres extremadamente famosos en estos temas económicos, como por ejemplo Martín de Azpilcueta, Diego de Covarrubias o Juan de Mariana. La explicación descansa en el método seguido por Barrientos: discriminar los maestros que enseñaron en la facultad de Teología (o, de manera excepcional, en la de Artes), y que recogen en sus citas a alguno de los diez doctores que fundaron la Escuela.

Para justificar estos criterios, el autor nos ofrece un recorrido histórico por la Universidad de Salamanca, desde su fundación hasta la llegada de Francisco de Vitoria (1526), la visita de Diego de Covarrubias (1560), terminando en una reforma inconclusa de 1627. Es de agradecer cómo en unas pocas páginas el lector puede comprender la composición de las cátedras de Teología (Prima, Vísperas, Durando...); las vicisitudes en la provisión de sus maestros y las disputas entre órdenes religiosas (como el famoso proceso a fray Luis de León, que nuestro autor conoce bien); o la aparición de la flamante Compañía de Jesús y la lucha por el control de la enseñanza en Salamanca.

Pero vayamos al punto que me interesa más, como profesor de Historia del Pensamiento Económico. Desde la publicación de *The School of Salamanca*, un brillante estudio de la doctora Marjorie Grice-Hutchinson (1952), es reconocida la aportación seminal de los Maestros de Salamanca en varios aspectos fundamentales de la Economía: como la teoría del precio y del valor de los bienes, la teoría cuantitativa del dinero, la paridad del poder adquisitivo, la fiscalidad o la injusticia del envilecimiento monetario. Pues bien, sabemos que todas estas intuiciones aparecieron

dispersas, pero con una sorprendente continuidad a lo largo de siglo y medio, precisamente en los tratados sobre Moral Económica a los que nos referimos aquí. Seguramente, dicho sea de paso, el profesor Barrientos no coincide con la imputación a la Escuela de Salamanca de alguna obra referida por Grice-Hutchinson; pero ya hemos visto las razones.

Los diez teólogos fundadores de la Escuela son Francisco de Vitoria, Domingo de Soto, Melchor Cano, Mancio de Corpus Christi, Bartolomé de Medina, Pedro de Aragón, Domingo Báñez, Pedro de Ledesma, Basilio Ponce de León y Francisco de Araujo. De todos ellos, el profesor Barrientos nos ofrece una detallada descripción de sus enseñanzas en las cátedras de Teología y sus publicaciones relativas a la moral económica. Recordemos también que este contenido se explicaba en los comentarios a la segunda parte de la *Suma Teológica* de Sto. Tomás de Aquino (y que fue el novedoso método introducido por Vitoria cuando vino de París a Salamanca); particularmente, en torno a los capítulos sobre la restitución (*Quaestio 62: De restitutione*), los tributos (*Quaestio 63: De acceptance personarum*), el robo (*Quaestio 66: De furto et rapiña*), la compra-venta (*Quaestio 77: De emptione et venditione*) o la usura (*Quaestio 78: De usura*). Todos estos puntos se agrupaban en un apartado común acerca de la virtud de la justicia que —convenría recordar hoy a tanta gente— es el marco moral donde nuestros doctores consideraban que debían ejercitarse las actividades económicas...

Esta primera decena de autores se complementa con los ochenta y cinco continuadores, que según la metodología de Barrientos no se deben considerar propiamente miembros de la Escuela de Salamanca, sino proyección de ella: siempre ubicados en el campo de la teología y que en sus citas aparezcan los maestros fundadores. Aquí nos encontramos por ejemplo a un jesuita belga, como Leonardo Lessio, al teólogo alemán Hermann Bussenbaum, o al profesor Pedro de Oñate, del Colegio limeño de San Pablo. En el ámbito del pensamiento económico nos resultan conocidos los nombres de Luis de Molina, Juan de Lugo (del que recuerdo su frase: «*Pretium iustum mathematicum licet soli Deo notum*») o Melchor de Soria. Pero además encontramos otro buen elenco de nombres menos famosos, y que confirman la extraordinaria vitalidad

de aquella doctrina escolástica referida particularmente a las cuestiones de moral económica.

No puedo evitar recordarles aquí una estupenda iniciativa de la Universidad Francisco Marroquín (Guatemala): el *Sitio Escolástico*, un espacio-web que también recoge, de una forma breve y menos erudita de lo que estamos tratando ahora, la biografía, escritos y aportaciones al pensamiento económico de la segunda escolástica hispano-americana. Creo que las investigaciones del profesor Barrientos pueden contribuir a enriquecer esa incipiente base de datos cibernética; algo que estoy seguro alegrará a su Rector (e impulsor de este proyecto) Giancarlo Ibárgüen, quien no hace mucho tiempo recibió en Madrid un merecidísimo homenaje en el marco de la Cena de la Libertad del Instituto Juan de Mariana (<http://escolasticos.ufm.edu/index.php/Portada>).

Termino con una referencia a la serie editorial en la que se ha publicado este *Repertorio*: la *Colección de Pensamiento Medieval y Renacentista* que promueve la Universidad de Navarra a través del Proyecto Pensamiento Clásico Español. Dirigida por Juan Cruz Cruz y bajo la eficaz gestión de M.^a Idoya Zorroza, ha editado casi 130 volúmenes con monografías o textos originales de inspiración escolástica. Para el ámbito de la economía podemos destacar por ejemplo el *Tratado utilísimo y muy general de todos los contratos* (1583) de Francisco García; el *Tratado sobre la virtud de la justicia* (1540) de Bartolomé de Carranza; *Contratos y usura*, de Francisco de Vitoria; *La justicia en los contratos*, de Pedro Fernández; *El derecho y la justicia* (1594) de Domingo Báñez o el *Arte de los contratos* (1573) de Bartolomé de Albornoz (en preparación; ver: <http://www.unav.es/pensamientoclasico/publicaciones.html>).

Noticias