



La tensión entre educación y economía desde la perspectiva de Adam Smith

*Luis Álvaro Gallardo Eraso**

Fecha de recepción: 27 de febrero de 2023

Fecha de aprobación: 5 de junio de 2023


Resumen: Este documento examina la teoría de Smith en comparación con los análisis presentes en las teorías de economía de la educación y de la filosofía de la educación. Adam Smith plantea que la educación desempeña un papel esencial en la evolución y el desarrollo de las sociedades de mercado. Para Smith, la educación no es un agregado de las relaciones económicas, sino que interviene para dar cuenta de las patologías que la sociedad mercantil genera en su evolución, relacionadas con la ignorancia, la estupidez y la pérdida de sociabilidad. Este sentido de pertinencia se confronta con el propuesto por las políticas educativas contemporáneas en educación superior, desde los análisis de la economía de la educación, que terminan por desarrollar propuestas funcionales a las lógicas socioeconómicas. La perspectiva de la educación como espacio para la solución de patologías se vuelve afín a las posturas de la filosofía de la educación abordadas por Dewey y Mill que buscan, al decir de Kitcher (2009), el aumento del conocimiento público para la sociedad. El planteamiento de Smith es adecuado para entender el lugar de la educación en sociedades donde predominan lógicas mercantiles; sin embargo, sus soluciones prácticas son inadecuadas porque terminan reproduciendo lo que quiere evitar: las patologías del mercado. En este sentido, el propósito entra en tensión con su aplicabilidad, y esta tensión no es más que la muestra de los problemas que surgen en la sociedad de mercado cuando se pretende posicionar a la educación en el espacio de vida de la sociedad.

Palabras clave: economía clásica, Adam Smith, teoría de la educación, economía de la educación, filosofía de la educación, políticas públicas en educación.

Clasificación JEL: B1; B12; I21; I28.

Cómo citar:

Gallardo Eraso, L. A. (2023). La tensión entre educación y economía desde la perspectiva de Adam Smith. *Apuntes del Cenes*, 42 (76). Págs. 71 - 91. <https://doi.org/10.19053/01203053.v42.n76.2023.16113>

* Economista. Ph. D. (C) Filosofía. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia. lgallardo@unicolmayor.edu.co  <https://orcid.org/0000-0003-2366-1605>

Adam Smith's Perspective on the Tension Between Education and Economy

Abstract

This paper analyzes Smith's theory compared to the analyses present in the theories of economics of education and philosophy of education. Adam Smith argues that education plays an essential role in the evolution and development of market societies. For Smith, education is not an aggregate of economic relations. Still, it intervenes to account for the pathologies that the market society develops in its evolution, related to ignorance, stupidity and the loss of sociability. This sense of pertinence is compared with that proposed by contemporary educational policies in higher education, from the analysis of the economics of education, which end up developing proposals that are functional to socio-economic logic. The perspective of education as a space for resolving pathologies is similar to the positions of the philosophy of education developed by Dewey and Mill, which, according to [Kitcher \(2009\)](#), seek to increase public knowledge for society. Smith's approach is adequate to understand the place of education in societies where mercantile logics predominate; however, his practical solutions are inadequate because they end up reproducing what he wants to avoid, the pathologies of the market. In this sense, the purpose is in tension with its applicability; this tension is nothing more than a sample of the problems that the market society develops when it tries to position education in the life space of society.

Keywords: classical economics, Adam Smith, educational theory, economics of education, philosophy of education, public policy in education.

INTRODUCCIÓN

El análisis de la función de la educación —en este caso, la educación superior y la formación para el trabajo y el desarrollo humano— en las sociedades contemporáneas parte de la defensa de la educación o de los valores que esta promueve. En general, las perspectivas muestran una idea abstracta de educación y cómo ella puede sostenerse cuando las demandas de la sociedad cambian y buscan transformar todos los espacios de la vida, incluso el educativo. Desde los planteamientos más comunes, de moda en la discusión de economía de la educación, se asume que la educación no se puede entender como una *torre de marfil*, sino que debe ser pensada como un espacio pertinente que resuelve las demandas de la sociedad (Caplan, 2018). Demandas que son primordialmente del sector empresarial, por lo que se debe buscar una interrelación entre la universidad, la industria y el Estado (Etzkowitz & Leydesdorff 1995).

Una alternativa es la educación como un derecho. Desde esta visión, se plantea la necesidad de políticas de acceso a la educación y a la formación para el trabajo de grandes masas de la población, a fin de aumentar sus capacidades en la sociedad. Si bien hay avances en pensar la educación como derecho tomando en cuenta, adicionalmente, las condiciones para que las personas se mantengan en la educación y para que sea pertinente; en general, esta perspectiva busca garantizar condiciones “para” que las personas tengan capacidades y puedan vivir mejor en la sociedad. El derecho a la educación es así un derecho que no parece tener valor por sí mismo, sino por lo que posibilita, que no es otra cosa que el éxito en la vida social (McCowan, 2013; Kotzman, 2018).

Este documento pretende analizar la problemática desde un punto de vista diferente, asumiendo las intuiciones de Adam Smith sobre la educación. Se muestra el lugar fundamental de la educación como espacio autónomo que escapa a las lógicas de mercado

y que, de hecho, busca resolver las patologías¹ que el mismo progreso económico genera. No se parte así de una perspectiva abstracta de lo “que es la educación”, sino que, por el contrario, desde las dinámicas propias de la sociedad —que para Smith están jalonadas por la división del trabajo— se propone un “lugar” para la educación relacionado con el aumento de la sociabilidad, evitando así la extrema individualización de las relaciones sociales con el concebido empobrecimiento social, económico y cultural que esta situación produce.

Para mostrar lo anterior, este documento se divide en cuatro partes. La primera es esta introducción. La segunda analiza la problemática de la pertinencia de la educación comparando la visión dominante centrada en los planteamientos de la llamada “economía de la educación”, con perspectivas que, desde una idea de universidad, problematizan este estado de cosas y se desarrolla un planteamiento alternativo sobre el rol de la educación en la sociedad. En la tercera se muestra la función de la educación para Adam Smith que, en un escenario de alto desarrollo de los procesos de especialización de las sociedades, se erige como elemento que contrarresta las patologías que emergen de las relaciones mercantiles. En último término, a modo de conclusión, se

plantean algunas reflexiones de las tensiones con las que se encuentra Smith a la hora de llevar a cabo su propuesta de manera efectiva.

LA PERTINENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CONTEMPORÁNEA: DESDE LA ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN Y LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Esta sección analiza los planteamientos de la economía de la educación desde la versión de las teorías de la señalización y una perspectiva liberal de filosofía de la educación planteada por Philip Kitcher (2010). El propósito es mostrar la mirada dominante en la educación no solo por los teóricos de la economía de la educación, sino de los organismos de gobierno nacionales y multilaterales y, al mismo tiempo, analizar la posibilidad de otra alternativa a la hora de concebir la educación, para finalizar problematizando el cuadro general que manejan las dos propuestas.

La economía de la educación: el planteamiento de la señalización

En el discurso actual dominado por los planteamientos de la economía de la educación, más allá de los maquillajes propios de los hacedores de política, se asume que la educación es pertinente si colabora con las actividades productivas. Lo anterior se refleja en la idea de que lo estudiado debe ser “necesario”,

¹ Los problemas que trae la división del trabajo son considerados patologías sociales en este escrito, dado que se califican como “enfermedades sociales” que van más allá de lo fisiológico o psiquiátrico; son, como dice Neuhausser (2023), “fenómenos sociales que aparecen como patológicos solo a la luz de criterios normativos más amplios para un bien o florecimiento de la vida humana” (p. 6).

por lo que existen muchas actividades en las que se pierde el tiempo. Caplan hace un diagnóstico en este sentido: “(..) el defecto supremo de nuestro sistema educativo es que *hay demasiada educación*. Los estudiantes típicos gastan miles de horas estudiando material que *no aumenta su productividad ni enriquece sus vidas*” (Caplan, 2018, pp. 1-2, cursiva añadida).

Caplan (2018) plantea que la educación es una “pérdida de tiempo” en dos sentidos: el primero es que se gasta mucho tiempo estudiando diversas cosas que luego no serán usadas en el futuro laboral, y segundo, mucho de lo que se enseña no tiene ninguna utilidad práctica, no es pertinente desde el punto de vista del mercado laboral. Así las cosas, el objetivo es especializarse desde la educación superior y la formación para el trabajo y el desarrollo humano o formación vocacional, generando una trayectoria educativa que al comenzar permita el ingreso laboral y, al mismo tiempo, haga posible seguir avanzando en el proceso formativo en función de la actualización de conocimientos o generación de nuevos procesos y trayectorias, por lo que la flexibilidad y la posibilidad de establecer rutas de formación, a través de cualificaciones, es

la clave para compatibilizar la especialización laboral y la formación superior o para el trabajo y el desarrollo humano.

Para Caplan, lo que debe hacerse es reducir el tiempo en la educación, aprovechando el tiempo en el conocimiento de cosas realmente útiles para resolver las necesidades económicas y de enriquecimiento personal. Este pensamiento no es algo aislado, en el siglo XXI se han escuchado intentos en varios países y universidades de eliminar las humanidades y recortar el tiempo que las personas permanecen en la universidad (Nussbaum, 2010)².

Esta lógica, que algunos llaman neoliberalización de la educación (Olssen & Peters, 2005; Cannella & Koro-Ljungberg, 2017), es para sus defensores el inevitable paso hacia la eficiencia y la pertinencia. Vivimos en la sociedad de la información o del conocimiento, donde es central el llamado *modo dos* de producción del conocimiento (Nowotny *et al.*, 2003), caracterizado porque el conocimiento se produce principalmente en alianza entre las universidades y los productores privados de conocimiento con el soporte del Estado³. En este escenario, la educación sirve a los procesos económicos

2 Esta tendencia se ha manifestado de varias maneras, pero una que se puede resaltar ha sido la pretensión de eliminar las humanidades de los currículos académicos; por citar un ejemplo, en 2015 el Ministerio de Educación del Japón solicitó a las universidades que “eliminen sus departamentos de pregrado y escuelas de posgrado dedicadas a las humanidades y las ciencias sociales o cambien sus planes de estudio a campos con mayores valores utilitarios” (Sawa, 2015), situación que fue aceptada por 26 de las 60 universidades del país (Traphagan, 2015).

3 Situación que para los detractores no es más que un proceso de mercantilización de la educación, donde se impone el capitalismo académico (Jessop, 2018), las lógicas académicas se dirigen a la llamada investigación comercial y pierde espacio el conocimiento propiamente académico (Knuuttila, 2013).

y de innovación, donde la educación sería parte del engranaje que apalanca procesos dinámicos de desarrollo. En este sentido, una educación pertinente es aquella que participa de manera activa en los procesos económicos a través de un adecuado ensamblaje entre el Estado, la empresa y la universidad (Ranga & Etzkowitz, 2013; Leydesdorff & Meyer, 2003).

Dentro de este ensamblaje, donde la educación hace parte del sistema económico, es lógico pensar que muchas áreas de la educación deben ser eliminadas. El elemento clave para racionalizar esta situación es la división del trabajo y la especialización que lleva consigo. Adam Smith (2008) formuló las ventajas de la división del trabajo a través de sus tres primeros capítulos. En general, la división del trabajo tiene efectos económicos positivos porque las personas especializadas en una actividad pueden reducir el tiempo de producción, mejorar las destrezas de los trabajadores, generar innovaciones y, como consecuencia, aumentar la productividad (Smith, 2008).

El efecto del aumento de la productividad es entonces la especialización a gran escala, situación que sigue su desarrollo y ampliación en nuestra época, incluso de manera mucho más profunda que lo pensado por el padre de la economía en el siglo XVIII. De hecho, en nuestra época, la división del trabajo ha alcanzado un grado de especialización que, hasta personas de

una misma profesión tienen campos de acción tan separados que hacen imposible su comunicación.

Adicionalmente —y producto de lecturas más integradoras de Adam Smith— otra de las ventajas de la división del trabajo es que propicia mejoras sociales de gran alcance. En palabras de Hurtado,

El aumento de la fuerza productiva del trabajo, las crecientes oportunidades de participar en la riqueza social y en las decisiones sociales, ofrecen a los ciudadanos la posibilidad de mejorar su condición e influir en la dirección y el contenido de un proyecto social compartido. Libertad e igualdad, aun con sus posibles contradicciones, aparecen como los valores sociales de la sociedad mercantil y de los tiempos democráticos. Esta combinación abre posibilidades de bienestar material para todos, mejora las condiciones de vida de todos y reduce la pobreza absoluta. (Hurtado, 2019, p. 21)

En general, la división del trabajo produce mejoras productivas, pero también, a través de estas, aumentan las posibilidades de reducir la pobreza general, incrementando el nivel de vida de las poblaciones, al menos en términos agregados.

Resumiendo, los argumentos: la división del trabajo especializa a las personas y genera mejores ingresos a la población. La educación entra en este panorama con el objetivo de sostener

esta especialización. En este sentido, dado que se pierde tiempo estudiando cosas que no respaldan este proceso, la educación superior y la formación para el trabajo y el desarrollo humano deben centrarse en lo que permite fortalecer los trabajos existentes y los nuevos empleos.

De lo anterior se muestra que para que la educación sea pertinente a la especialización, esta debe realizarse en un lapso corto y debe validarse de diversas maneras⁴. Sin embargo, de manera paradójica, y producto de la alta especialización y las innovaciones generadas, es un proceso a lo largo de toda la vida. En otras palabras, para robustecer la división del trabajo a gran escala, se requieren procesos de formación en dos sentidos: el primero es que deben ser cortos en la especialización elegida y lo segundo es que deben ser continuos para evitar la obsolescencia del saber. Un elemento central es que la generación de conocimiento y los procesos de formación y actualización se confunden en un todo, buscando la mayor pertinencia para las necesidades empresariales y las demandas laborales de la sociedad⁵. Prueba de ello son los marcos de cualificación que permiten

tránsitos entre saberes que son homologables en bloques de formación.

En el sentido anterior, la relación entre educación y división del trabajo pasa por varios procesos, donde lo novedoso se da a través de tres mecanismos:

1. La certificación de los conocimientos para que los futuros egresados tengan el aval de que su saber particular corresponde a las lógicas de calidad dictadas por el sistema de educación. En este sentido, las universidades, los institutos y centros de formación se acreditan en procesos y requisitos propios de los sistemas de certificación académica guiados por los órganos rectores de la educación a nivel nacional y mundial.
2. La generación de mecanismos de reconocimiento por medio de ranking y estándares que producen una suerte de señalización de los futuros egresados de las universidades y centros de formación, a través de la reputación de las universidades en investigación y en formación.
3. El fortalecimiento de la proyección social mediante el ofrecimiento de servicios como fuente de recursos para las universidades, de manera que la parte administrativa de las

4 El conocimiento se transmite y se legitima de diversas maneras, a través de formas de acceso a la educación y de otros procesos de validación; por ejemplo, las validaciones de conocimiento mediante certificaciones, microcertificaciones o reconocimiento de saberes sin pasar por procesos de formación. Por otro lado, formación en educación superior en diversas modalidades y diversos sistemas de tránsito para certificar conocimiento de modo propedéutico y en tiempos más cortos.

5 Esta descripción de fusión del conocimiento con la formación no quiere decir que no exista un trabajo intelectual. Sin embargo, este tipo de formación queda supeditado a pocos centros educativos y, por ende, a solo un grupo marginal de personas que acceden a la formación para la investigación general. La mayoría de las personas que entran a los procesos académicos terminan desarrollando trabajos altamente especializados y, por consiguiente, buscan formación a corto plazo para ubicarse y progresar en la sociedad.

grandes universidades adquiere un mayor peso en estas. Esta educación continua actúa como fuente de certificación para la actualización de los procesos formativos (Slaughter & Rhoades, 2011).

Estos tres elementos se resumen en lo que la teoría económica llama “procesos de señalización”, en este caso de las instituciones y de los futuros profesionales. Se busca que las instituciones y los egresados certifiquen su conocimiento para señalizarse en el mercado de la mejor manera. En este sentido, dadas las lógicas de la pertinencia, el objetivo no es mejorar el capital humano de manera directa, sino propiciar procesos donde se defina la calidad y la pertinencia de los saberes, y para ello el sistema debe señalar adecuadamente y lograr de esta forma que el empleador conozca la realidad de la fuerza de trabajo existente. Así, las universidades y los centros de educación desarrollarán procesos para verificar el aumento de conocimientos y habilidades de los futuros empleados.

En este orden de ideas, se pretende que la educación superior sea más corta y que la educación para el trabajo y desarrollo humano, es decir, lo vocacional, tenga un espacio de mayor desarrollo. Esta perspectiva aspira a transformar el sistema educativo existente, dado que la cantidad de tiempo que las personas gastan en educación y las diferentes escalas o niveles (técnico, tecnológico, universitario y educación

posgradual) son una muestra de que los sistemas de educación han señalado mal el proceso, pues las empresas han buscado en los títulos el mecanismo que define quién sabe y quién no, lo cual genera una espiral de procesos de formación que terminan siendo costosos e inútiles para el mercado laboral. Por el contrario, y derivado de lo anterior, si se entiende la educación en términos de pertinencia, los mecanismos deben tener como objetivo el enganche laboral, por ello la certificación se convierte en la moneda para señalar. En palabras de Chace, referenciando el influyente trabajo de Caplan,

(...) la función principal de la educación no es mejorar la destreza de los estudiantes, sino *certificar su inteligencia*, su ética laboral y su conformidad, es decir, señalar las cualidades de un buen empleado (...) el mercado laboral valora más las calificaciones que los conocimientos; por lo que cuanta más educación tengan sus rivales, más necesitan impresionar a los empleadores. Esto explica por qué la graduación es la principal señal de conformidad de nuestra sociedad, y por qué incluso los títulos más inútiles pueden certificar la empleabilidad [Caplan] Aboga por dos grandes respuestas políticas. La primera es la *austeridad educativa*. El Gobierno debe recortar drásticamente la financiación de la educación para frenar esta carrera derrochadora. La segunda es más *formación vocacional*, porque las habilidades prácticas son más valiosas socialmente que enseñar a los estudiantes a ser mejores que sus compañeros. (Chace, 2018, p. 430, cursiva añadida)

Chace (2018) muestra cómo la receta para señalar mejor pasa por cambiar el medio de hacerlo, de los títulos que generan una competencia por tenerlos, a las certificaciones de conocimiento no necesariamente formal y principalmente centradas en lo vocacional. Todo ello en trayectorias de formación flexibles (según patrones de certificación) que permiten una mejor señalización para el mercado laboral. En otras palabras, la búsqueda de pertinencia cambia el enfoque de la señalización por títulos a una por certificaciones.

En primera instancia, este proceso parece adecuado ¿a quién no le interesa que sus egresados logren empleos y que estos sean cada vez mejores? Se genera una lógica en el siguiente sentido: las instituciones necesitan reputación y los gobiernos y las instituciones de certificación permiten esa posibilidad. Si cumplen ciertos requisitos de certificación, logran la notoriedad deseada, y sus egresados obtienen también reputación y, por esta vía, mejores ingresos laborales. Al mismo tiempo, se premia a las instituciones con futuros estudiantes cuya base de formación es más amplia, diversa y flexible, lo que permite *rendimientos crecientes de calidad*. El circuito es benéfico a todas luces para las partes interesadas. Sin embargo, esta aparente virtud, al decir de autores de la filosofía de la educación, afecta los valores más amplios de la educación relacionados con el florecimiento de las capacidades humanas.

La filosofía de la educación: la ampliación del conocimiento público

Kitcher, el filósofo de la ciencia, muestra el problema del enfoque centrado en la especialización, en los siguientes términos:

- A. El bienestar económico requiere una intensificación continua de la división del trabajo.
- B. Esa intensificación de la división del trabajo requiere trabajadores formados para tareas altamente especializadas.
- C. Un sistema de educación que invierte en programas guiados por otros ideales —en particular, el ambicioso paquete de Dewey (o incluso sus elementos millianos)— será menos eficiente a la hora de formar a los trabajadores para las tareas altamente especializadas que se les exigirán.
- D. Los sistemas eficientes de educación producirán trabajadores, la mayoría de cuyas vidas serán empobrecidas. (Kitcher, 2010)

Este documento resalta dos temas de la cita anterior: el primero es que, si priman los criterios de eficiencia, la especialización es el elemento central de la educación. Sin embargo, se genera un problema relacionado con el empobrecimiento de la vida de los seres humanos, a causa de la reducción de perspectivas centradas en valores ciudadanos, democráticos y en tomar

decisiones informadas y razonadas sobre los asuntos de política pública.

Existe así una tensión entre los requerimientos que debe tener la educación para las necesidades de la sociedad de mercado y los ideales de la educación. Por ejemplo, Mill, en la lectura de Kitcher, proponía que la tarea de la educación tenía que ver con “el rol del ciudadano en una democracia”, en términos de la “habilidad para tomar decisiones razonadas e informadas sobre los asuntos de política pública” (Kitcher, 2010, p. 326). En este sentido, y desde un horizonte liberal, la propuesta de Mill pasa por generar un sistema educativo que garantice que los ciudadanos se eduquen para ser capaces de tomar decisiones informadas en sociedad. Situación que se vuelve cada vez más necesaria, a medida que la división del trabajo se extiende en la sociedad. Más exactamente:

En las sociedades con una amplia división del trabajo y estratificación por clases socioeconómicas, es probable que exista una forma de miopía en la toma de decisiones públicas: los ciudadanos no pueden entender las necesidades y preocupaciones de sus semejantes, y ni siquiera pueden comprender sus propios intereses (...) Como mínimo, *la tarea de la educación es corregir esta miopía* permitiendo a las personas obtener información precisa sobre los grandes problemas a los que se enfrentan. (Kitcher, 2010, p. 326, cursivas añadidas)

Para Mill (citado por Kitcher, 2010), la educación permite salir de la *miopía* que genera la sociedad de mercado. La educación así es pertinente para la formación de seres humanos capaces de razonar en los asuntos de política pública y no para la especialización laboral, como se plantea en la lógica actual.

El caso de Dewey, descrito por Kitcher (2010), también es diciente en términos de las prácticas democráticas que, en educación, necesariamente se ligan al pensamiento crítico. En estos términos, el conocimiento no es solo para actuar en el mercado, sino para el florecimiento de la vida humana a través de la ampliación del *conocimiento público*:

El conocimiento que idealmente adquieren en su educación los prepara para comprender las conexiones dentro de la experiencia, ya sea centrada en fenómenos naturales o sociales; les da métodos para seguir indagando y abordar conflictos de valores; y simultáneamente les desarrolla como individuos y como ciudadanos, *ya que cualquier trayectoria significativa para una vida será una que implique la acción conjunta y, de hecho, esfuerzos conjuntos para mejorar la cultura*. Para Dewey, el florecimiento individual está ligado a la participación democrática, a contribuir al conocimiento público y aprender de él, y a desempeñar un papel en ese progreso de la vida humana enfatizado por Mill. (Kitcher, 2010, p. 329, cursivas añadidas)

Desde esta visión se propone la pertinencia en términos de la importancia dada a la ampliación del conocimiento público que permite resolver los grandes problemas de la sociedad a través de la participación democrática de sus miembros; así las cosas, la aparente idealidad del conocimiento o su inutilidad no son sino el reflejo de la inmediatez. En otras palabras, el conocimiento público está para proponer posibilidades y nuevas rutas que la sociedad en su conjunto debe promover para “mejorar la cultura”. En palabras de Kitcher, el acervo de conocimiento es un “proyecto colectivo de toda la sociedad” que se orientará “hacia aquellas cuestiones que parecen, en el momento en que se realizan, más pertinentes para las necesidades de los ciudadanos” (Kitcher, 2010, p. 329)⁶.

En este sentido, si las universidades se involucran en el aumento del conocimiento público, entonces los acervos de conocimiento estarán ahí para resolver las necesidades de la sociedad. Esta situación no es necesariamente de torre de marfil, puesto que los conocimientos promovidos son los que los ciudadanos en una sociedad democrática buscan promover, buscan ser significativos (Cartwright, 2006). En este escenario, la formación ambiciosa ser amplia, en el sentido de que tomar decisiones informadas requiere un conocimiento

diverso de los asuntos de interés. Una mirada general y específica es necesaria en asuntos de la sociedad, por lo que, en lugar de fusionar el trabajo, la formación y flexibilizar los saberes, lo importante es generar conocimiento informado para la sociedad.

La pregunta que surge es ¿cómo se lograría esta situación en un mundo dominado por las relaciones de mercado? La respuesta pasa por autonomizar la educación de las relaciones mercantiles. Sin embargo, no es tan claro por qué esta situación es deseable. De hecho, la propuesta se sustenta manteniendo la independencia del mundo educativo del económico. Falta el diagnóstico del porqué esta separación es necesaria. Como veremos en la próxima sección, Adam Smith da elementos para responder a este interrogante de manera sustancial, ya que liga la situación del empobrecimiento de las vidas de los ciudadanos a la misma lógica económica.

En síntesis, este apartado ha mostrado la tensión entre una educación para el trabajo y una educación atada a los ideales del aumento del conocimiento público propuesto por Dewey y Mill (citados por Kitcher, 2010). En la siguiente sección se expone cómo Smith (2008) analiza la temática de la educación. Se mostrará que Smith, contrario

6 Para Kitcher, “El sistema de conocimiento público de una sociedad es como una gigantesca biblioteca en la que se depositan constantemente nuevos documentos y de la que los ciudadanos pueden extraer cuanto deseen, cuando lo deseen. La educación familiariza a los miembros jóvenes de la sociedad con las partes del contenido de la biblioteca en las que la generación anterior hace hincapié y dota a los neófitos de la capacidad de buscar y comprender la información que necesitan” (Kitcher, 2010, p. 325).

a lo que se piensa normalmente, no defendería una noción de pertinencia instrumental al mercado, sino que desde las patologías del sistema encuentra un lugar para la educación, afin a la perspectiva de Dewey-Mill relacionada con el aumento del conocimiento público. La ventaja del autor es que vuelve endógena su necesidad desde las propias relaciones económicas. Veremos, sin embargo, que cuando lleva a la práctica su propuesta, limita su análisis a una versión de la educación pública puramente instrumental.

ADAM SMITH Y LA FUNCIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA RESOLVER PATOLOGÍAS DEL CAPITALISMO

Adam Smith, lejos de posturas ideales relacionadas con lo que “debería ser” la educación, propone un análisis a partir de las dinámicas económicas. El autor de la *Riqueza de las naciones* considera que la división del trabajo es a todas luces benéfica para la economía, como ya evidenciamos unos párrafos atrás. Smith piensa que existen, como requisito de un buen funcionamiento mercantil, condiciones institucionales relacionadas con el buen gobierno y el desarrollo de la libertad natural; así mismo, unas condiciones de sociabilidad relativas a la simpatía entre los seres humanos.

Las instituciones se entienden como garantes de la justicia que protege a la sociedad, permitiendo así una sociedad “bien gobernada” (Smith, 2008, cap. 8).

El desarrollo institucional implica la inclusión del Estado en algunas actividades públicas, como infraestructura y educación, para promover las ventajas de libre comercio, pero también reconociendo los problemas de la distribución que el sistema genera, haciendo de la desigualdad un sistema “deplorable” para el conjunto de la sociedad (Cremaschi, 2022). La sociabilidad se centra en la idea de simpatía, que hace posible que los seres humanos se interesen por los otros y vivan en sociedad. En realidad, esta idea de simpatía no va en contra del interés propio, sino que se convierte en elemento que permite su desarrollo, puesto que “entender al otro” hace que en los negocios se puedan ofrecer mercancías que serán demandadas por miembros de la sociedad (Roncaglia, 2006).

Con estos dos elementos de trasfondo: las instituciones y la sociabilidad nacida de la simpatía, se realiza la división del trabajo y es posible el desarrollo de una sociedad progresiva. Ahora bien, uno de los elementos de la teoría de Adam Smith, su gran legado a la macroeconomía, al decir de Tobin (1991, citado por Smith, 2023), es su teoría de la mano invisible, la cual actúa como una explicación del tipo “orden espontáneo” de la evolución social desde acciones individuales, pero donde los resultados sociales no se derivan de la intencionalidad de los agentes involucrados (Smith, 2023). En este sentido, como producto de los procesos sociales, al estilo mano invisible, se producen consecuencias

no buscadas de los actos individuales, que hacen emerger ciertas patologías que incluso afectan la posibilidad de la sociabilidad y del desarrollo de la libertad (Fiori, 2022)⁷.

Dos patologías son centrales cuando se desarrolla la división del trabajo:

1. La primera está relacionada con el empobrecimiento de amplios miembros de la sociedad que ocupan las escalas más bajas de esta, lo cual obviamente es fuente de injusticias y de empobrecimiento no solo económico sino moral (Hurtado, 2019).
2. La segunda es el embrutecimiento (mutilación mental) a que se ven sometidos los trabajadores, sobre todo, los más rutinarios. Sin embargo, con la creciente especialización esto no solo afecta a este tipo de trabajadores, sino a todos en las escalas laborales que son, por la naturaleza de los empleos, altamente especializados.

En relación con el primer elemento, Smith reconoce que las clases más bajas se dedican a las actividades más rutinarias, situación que lleva consigo las pérdidas de habilidades socialmente útiles para lograr mayores ingresos, lo que en últimas los conduce a la pobreza. Adicionalmente, las personas con mejores ingresos asumen que los más desaventajados son responsables de su precaria situación. Es decir, los

culpan de sus pocas oportunidades sin considerar sus condiciones sociales. En términos de Smith (2004), los seres humanos, en su conjunto, no solo pierden habilidades sino también simpatía, lo que afecta la posibilidad de participar en la vida social, pues esta situación conduce al “deterioro de sus capacidades cognitivas” que “dificulta su participación en la vida social de la comunidad, en la construcción social de sus identidades y de valores compartidos” (Hurtado, 2019, p. 22).

La situación se presenta a modo de paradoja: el mercado se desenvuelve desde un trasfondo institucional que posibilita su carácter progresivo o decadente, y desde un trasfondo moral que permite la vida social en comunidad. A pesar de ello, el desarrollo de la división del trabajo conduce a patologías que ponen en peligro el funcionamiento moral de la sociedad y las instituciones de la sociedad. Es decir, parecen emerger de las mismas condiciones de desarrollo económico, situaciones que ponen en peligro su desarrollo. Lo interesante es que producto de entender el mundo social como del tipo mano invisible, la solución pasa por incluir la educación en el proceso.

La educación nace entonces para generar procesos de simpatía entre los seres humanos, recuperando elementos que propicien la sociabilidad;

⁷ Una discusión más amplia de la mano invisible y diversas interpretaciones de esta metáfora pueden verse en un trabajo en el que participé recientemente, publicado en la *Revista de Economía Institucional*, titulado “La mano invisible de Smith. Un acercamiento a partir del análisis metafórico” (Barrera et al., 2023).

en realidad, cultivar la educación origina un proceso de enriquecimiento personal que produce la “tendencia” a simpatizar con el otro. En palabras de Hurtado, la educación

(...) es necesaria y complementaria para el desarrollo de las habilidades cognitivas que permiten que la tendencia natural a simpatizar conduzca a la formación de juicios morales, ya que abre la mente a otras experiencias e información de aquellas por las que los trabajadores pobres pasan a diario. (Hurtado 2019, p. 19)

La educación conduce, por ende, al desarrollo de “valores útiles” socialmente, relacionados con la “benevolencia, el cuidado, la simpatía y la virtud”, virtudes que contribuyen al aumento del “florecimiento social” (Thomas, 2018).

Un elemento problemático del anterior análisis se relaciona con la posibilidad de generalizar la simpatía en sociedades complejas. Esta situación no fue ajena a las preocupaciones de Adam Smith, por lo que propuso en la última edición de su teoría de los sentimientos morales la intervención del Estado para que, con su ayuda, se propiciaran acciones justas en la sociedad. La noción central para complementar la simpatía es la idea de

una sociedad bien gobernada (Piqué, 2018). En este sentido, en los sentimientos morales Smith plantea

razones para erigir al Estado nacional como el “grupo social más amplio” de identificación del hombre individual sobre el que tiene influencia su buena o mala conducta. El Estado nacional sería el ámbito en el que se formen ciudadanos virtuosos que actúen conforme a las reglas de la perfecta prudencia, de la justicia estricta (formuladas por la Jurisprudencia) y de la correcta benevolencia. (Piqué, 2018, p. 122)

Si hacemos caso a la interpretación de Piqué, el Estado se convierte en el garante de la buena justicia y, por esta vía, de los valores de igualdad que se deben proponer en un sistema educativo tal como la simpatía lo hace en las pequeñas comunidades⁸. Smith analiza la provisión pública de la educación separándola así de la lógica de mercado (Thomas, 2018), ya que la educación permite recuperar la sociabilidad y, al mismo tiempo, al ser provista por el Estado, da continuidad a la mejora de las instituciones que la sociedad necesita para su desarrollo.

Volviendo a las patologías, el otro elemento por considerar es el del empobrecimiento y aumento de la ignorancia

8 Esta visión es la dominante en las interpretaciones de Smith. En este sentido, Otteson (2023), en su revisión de la literatura, muestra que Andrew Skinner (1995) propuso “un programa obligatorio de educación superior” (p. 231); que Samuel Fleischacker (2004), en igual sentido que Dennis Rasmussen (2008), propuso educación para las personas en pobreza. Que Emma Rothschild (2001), frente a la necesidad de gastos del gobierno dadas las “circunstancias de la sociedad comercial”, de hecho, propone un “plan de educación pública universal”, similar a Craig Smith (2006), Amartya Sen (2016) y Lisa Hill (2016). Y que autores como Eric Schliesser (2006) plantean la “educación obligatoria de los jóvenes en filosofía”, y Steven Medema y Warren Samuels (2009), un subsidio general a la educación.

y estupidez humana. En este caso, Smith es muy claro en su apreciación,

Un hombre dedica toda su vida a ejecutar unas pocas operaciones sencillas, cuyos efectos son quizás siempre o casi siempre los mismos, no tiene ocasión de ejercitar su inteligencia o movilizar su inventiva para descubrir formas de eludir dificultades que nunca enfrenta. Por ello pierde naturalmente el hábito de ejercitarlas y en general se vuelve tan estúpido e ignorante como pueda volverse una criatura humana. (Smith, 2011, p. 717)

En este pasaje no se presenta una contradicción con sus opiniones positivas sobre la división del trabajo, se hace patente un resultado no buscado, una patología producida por la misma división del trabajo. Una consecuencia de la especialización extrema es que nuestras habilidades y capacidades para realizar actividades por fuera del saber aprendido, se reducen. Y la secuela de lo anterior es que se afectan las facultades cognitivas y del cuerpo

La uniformidad de su vida estacionaria corrompe naturalmente el valor de su mente y le hace aborrecer la vida irregular, incierta y aventurera... Corrompe incluso la actividad de su cuerpo y lo incapacita para ejercer su fuerza con vigor y perseverancia en cualquier otro empleo que no sea aquel para el que ha sido criado. Su destreza en su oficio particular parece, de este modo, adquirida a expensas de sus virtudes intelectuales, sociales y marciales. (Smith, 2011, p. 717)

La pérdida de posibilidades que produce esta patología, también se resuelve con educación. La educación tiene un doble sentido: permite mejorar las habilidades para futuros empleos y, en el caso de las actividades rutinarias, como es el caso de los empleos en las escalas más bajas de la sociedad, se erige como un espacio para generar habilidades que ayuden a mejorar las capacidades cognitivas y del cuerpo. En este sentido, su propuesta se dirige a establecer una educación ilustrada que salve de la ignorancia y estupidez a las masas de personas que se encuentran inmersas en los procesos económicos especializados causados por la división del trabajo.

En resumen, la educación no reemplaza las actividades económicas, pues si bien es un elemento para ascender en la división del trabajo y mejorar la posición social, tiene la función de solventar dos patologías: salvar la sociedad de la ignorancia y la estupidez, y fomentar los valores tendientes a la sociabilidad, logrando de esta forma cultivar la democracia y los valores ciudadanos. En palabras que nos recuerdan a Kitcher, la educación para Smith “mejora el funcionamiento de los procesos democráticos al permitir a la sociedad tomar decisiones informadas en su papel de ciudadanos” (Thomas, 2018, p. 2).

La importancia de la educación para resolver las patologías del mercado, encuentra un desafortunado lugar cuando se analiza la propuesta efectiva o la política pública propuesta por

Smith. En efecto, Adam Smith parece quedarse corto en la solución de las patologías, puesto que propone para las personas de la escala social más baja, la provisión pública de conocimientos en el nivel general.

Pero, aunque el pueblo llano en una sociedad civilizada no pueda tener tanta educación como la gente de rango y fortuna, las partes más fundamentales de la educación —leer, escribir y contar— pueden ser adquiridas en una etapa tan temprana de la vida que la mayoría de quienes se dedican a las ocupaciones más modestas tienen tiempo de aprenderlas antes de poder ser empleadas en esas ocupaciones. (Smith, 2011, p. 719)

La incapacidad de una propuesta amplia de educación pública tiene sus raíces en el pensamiento liberal de Adam Smith, centrado en la justicia conmutativa más que en la distributiva. En otras palabras, el Estado interviene sin alterar las lógicas de distribución de los ingresos, solo da las bases para el desarrollo de la libertad natural.

En términos modernos, lo que estaría planteando Smith es el cultivo de una serie de habilidades comunes que todo ser humano debe tener en cualquier tipo de formación y un conjunto de habilidades blandas necesarias para el mundo económico y social, por lo que, al no afectar las estructuras sociales, se queda corto en una propuesta efectiva de generación de valores democráticos y de sociabilidad.

La diferencia entre el diagnóstico y la práctica no es más que el reflejo de contradicciones y tensiones en el pensamiento de Adam Smith que tienen origen en su filosofía política. Resumir los argumentos puede servir de base para entender la tensión: Smith plantea que la división del trabajo tiene patologías y que la educación provista públicamente es la solución a estas patologías. Sin embargo —y este es el punto problemático— incluir la solución estatal implica un liberalismo progresivo incompatible con su liberalismo de orientación liberal centrado en la justicia conmutativa, por lo que la solución termina siendo limitada, debido a que no genera una verdadera autonomía del sistema educativo frente a las lógicas de especialización mercantil.

Otteson (2023) asume una posición afín a la de Smith en la visión de política pública. Él (2023) plantea que en los sentimientos morales la educación se relaciona con “reglas generales de conducta”, es decir, con la cultura y no con la educación formal, y niega su provisión pública. Similar situación ocurre en *La riqueza de las naciones*, donde critica la provisión pública por la falta de competencia; de esta manera, la educación pública, al no asumir riesgos, ocasiona ineficiencias en los procesos formativos. Por lo anterior, la interpretación de Otteson se centra en la educación básica:

El remedio que Smith contempla para contrarrestar las consecuencias perjudiciales que describe como resultado de la división del trabajo es, por lo tanto, haber subvencionado parcialmente la enseñanza primaria. No la educación universitaria, ni siquiera la secundaria: sólo lo necesario para enseñar a los estudiantes a leer, escribir y contar, que probablemente sea sólo la educación primaria. (Otteson, 2023, p. 13)

Como se aprecia, [Otteson \(2023\)](#) plantea que Smith no es un verdadero defensor de la provisión pública; esta es útil en la formación general para que los trabajadores no se vean afectados por la división del trabajo. Para el resto de las actividades, la competencia funciona. En otras palabras, para Otteson, la propuesta de Adam Smith de provisión de educación pública va hasta que la formación no afecte los incentivos privados de la sociedad.

La perspectiva de Otteson no es sostenible en términos de las patologías generadas por la división del trabajo. Particularmente, [Otteson \(2023\)](#) busca resolver una de las patologías: la ignorancia y la estupidez que hacen difícil el cambio de trabajo, pero no dan cuenta del problema de sociabilidad. Miremos el tema detenidamente. Smith es claro en que la división del trabajo hace inútil al trabajador cuando cambia de actividades, por lo que la solución de generar un conjunto básico de saberes parece adecuada; en palabras de Smith, la especialización incapacita a que el

trabajador ejerza “su fuerza con vigor y perseverancia en cualquier otro empleo que no sea aquél para el que ha sido criado” ([Smith, 2008](#), p. 718). La idea de conocimientos generales es la misma de los actuales hacedores de política; para ellos, todo proceso formativo, incluso el vocacional, necesita de unos saberes de base fundamentales que ayudarán a realizar tránsitos entre empleos, sobre todo cuando las tecnologías cambian constantemente. Esta perspectiva planteada por Smith y defendida por Otteson puede resolver, de alguna manera, la patología de la ignorancia y la estupidez; sin embargo, tiene poco que hacer a la hora de resolver los problemas de sociabilidad para el desarrollo de la democracia. Es imposible que con estos saberes se logre un acervo de conocimiento para tomar decisiones informadas y se cultive la simpatía con los otros miembros de la sociedad. En realidad, es todo lo contrario, el aumento de estos saberes básicos puede hacer que laboralmente cada individuo progrese, pero hay poco espacio para el cultivo de valores compartidos. Estos saberes no contribuyen a la sociabilidad, sino al éxito individual en la sociedad de mercado.

En resumen, las patologías parecen mostrar la necesidad de un sistema educativo que las resuelva. Smith —con Mill y Dewey— estaría de acuerdo en que la expansión de la esfera económica puede poner en riesgo sus bases morales y sociales. Sin embargo, tiene problemas en la resolución de las patologías.

Si bien la educación es importante, la política educativa derivada de Smith solo resuelve algunas patologías, pero no lograría recomponer la necesidad de una “nueva educación”; en general, las implementaciones del Estado se limitarían a lo básico (competencias generales), lo demás terminaría siendo parte del engranaje económico, asegurando el desarrollo de la especialización. En este sentido, se preguntaría ¿cómo es posible que se eliminen las patologías del mercado si la educación al final está para apalancar esos intereses? Por ejemplo, la educación certificada y para toda la vida definiría trayectorias de educación que conducen a socavar los valores de sociabilidad. La propuesta de Smith seguiría promoviendo, en la práctica, saberes para la individualidad, reproduciendo así el sistema mercantil sin resolver las patologías bien descritas por nuestro autor.

CONCLUSIONES

La propuesta de Smith en el terreno educativo debe dividirse en dos, su parte conceptual más afín a una idea amplia de educación y sus propuestas de política, más cercanas a las lógicas educativas actuales. En el plano teórico buscaba resolver dos patologías de la sociedad: en primer lugar, generar habilidades sociales que permitieran el fortalecimiento de los valores democráticos; en segundo lugar, propiciar un proceso de formación que desarrolle

el conocimiento público para evitar el empobrecimiento y embrutecimiento de los seres humanos.

En cuanto a las políticas, desafortunadamente su perspectiva liberal, que negaba políticas fuertemente distributivas, no permite que el Estado ponga en marcha procesos más avanzados para estos objetivos, tal como Dewey posteriormente propuso. En este escenario, la educación termina siendo instrumental a la formación de los empleados con bajos niveles de educación. En otras palabras, se propician niveles de preparación que permiten mantener habilidades para nuevos empleos, lo que hoy se podría conocer como procesos de formación para toda la vida y de certificación de saberes en diversos niveles de formación.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco los aportes del economista Iván Lozada a este documento.

FINANCIAMIENTO

Esta investigación no recibió financiamiento de ninguna institución pública o privada.

DECLARACIÓN DE CONFLICTOS DE INTERESES

El autor declara que no existen conflictos de intereses.

REFERENCIAS

- [1] Barrera, R.A., Gallardo, A. & Muñoz Dagua, C. (2023, junio). La mano invisible de Smith. Un acercamiento a partir del análisis metafórico. *Revista de Economía Institucional*, 25(49), 87-108. <https://doi.org/10.18601/01245996.v25n49.05>
- [2] Cannella, G. S., & Koro-Ljungberg, M. (2017). Neoliberalism in Higher Education: Can We Understand? Can We Resist and Survive? Can We Become Without Neoliberalism? *Cultural Studies, Critical Methodologies*, 17(3). <https://doi.org/10.1177/1532708617706117>
- [3] Caplan, B. (2018). *The Case Against Education*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.23943/9781400889327>
- [4] Cartwright, N. (2006). Well-Ordered Science: Evidence for Use. *Philosophy of Science*, 73(5), 981-990. <https://doi.org/10.1086/518803>
- [5] Chace, W. M. (2018). The Case Against Education: Why the Education System Is a Waste of Time and Money by Bryan Caplan. *Common Knowledge*, 24(3), 430-431. <https://doi.org/10.1215/0961754x-6939829>
- [6] Cremaschi, S. (2022). The Argumentative Structure of the Wealth of Nations. *Iberian Journal of the History of Economic Thought*, 9(2), 95-109. <https://doi.org/10.5209/ijhe.83973>
- [7] Etzkowitz, H. & Leydesdorff, L. (1995, January). The Triple Helix --University-Industry-Government Relations: A Laboratory for Knowledge Based Economic Development. *EASST Review*, 14(1), 14-19. <https://ssrn.com/abstract=2480085>
- [8] Fiori, S. (2021). *Machines, Bodies and Invisible Hands*. Springer International Publishing.
- [9] Hurtado, J. (2019). Adam Smith and Alexis de Tocqueville on the Division of Labour. *European Journal of the History of Economic Thought*, 26(6), 1187-1211. <https://doi.org/10.1080/09672567.2019.1635182>
- [10] Jessop, B. (2018). On Academic Capitalism. *Critical Policy Studies*, 12(1), 104-109. <https://doi.org/10.1080/19460171.2017.1403342>
- [11] Kitcher, P. (2010). Education, Democracy, and Capitalism. In H. Siegel (Ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* (pp. 300-318). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195312881.003.0018>

- [12] Knuuttila, T. (2013). Science in a New Mode: Good Old (Theoretical) Science versus Brave New (Commodified) Knowledge Production? *Science & Education*, 22, 2443–2461. [10.1007/s11191-012-9498-9](https://doi.org/10.1007/s11191-012-9498-9)
- [13] Kotzmann, J. (2018). *The Human Rights-Based Approach to Higher Education*. Oxford University Press.
- [14] Leydesdorff, L., & Meyer, M. (2003). The Triple Helix of University-Industry-Government Relations. *Scientometrics*, 58, 191-203. <https://doi.org/10.1023/A:1026276308287>
- [15] McCowan, T. (2013). *Education as a Human Right*. Bloomsbury.
- [16] Neuhouser, F. (2023). *Diagnosing Social Pathology Rousseau, Hegel, Marx, and Durkheim*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009235020>
- [17] Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2003). Introduction: “Mode 2” Revisited: The New Production of Knowledge. *Minerva*, 41, 179-194. <https://doi.org/10.1023/A:1025505528250>
- [18] Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Akal.
- [19] Olssen, M., & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, Higher Education and the Knowledge Economy: From the Free Market to Knowledge Capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345. <https://doi.org/10.1080/02680930500108718>
- [20] Otteson, J. (2023, June). Adam Smith on Public Provision of Education. *Journal of the History of Economic Thought*, 45(2), 229-248. <https://doi.org/10.1017/S1053837222000645>
- [21] Piqué, P. (2018). The Notions of Sympathy and Value in Parallel. The Problem of the Small Society and the Universal Society in Adam Smith. *Tópicos, Revista de Filosofía*, 55, 99-126. <https://doi.org/10.21555/top.v0i55.918>
- [22] Ranga, M., & Etzkowitz, H. (2013). Triple Helix Systems: An Analytical Framework for Innovation Policy and Practice in the Knowledge Society. *Industry and Higher Education*, 27(4). <https://doi.org/10.5367/ihe.2013.0165>
- [23] Roncaglia, A. (2006). *La riqueza de las ideas. Una historia del pensamiento económico*. Prensas Universitarias de Zaragoza.

- [24] Sawa, T. (2015, August). Humanities Under Attack. *The Japan Times*. <https://www.japantimes.co.jp/opinion/2015/08/23/commentary/japan-commentary/humanities-attack/>
- [25] Slaughter, S., & Rhoades, G. (2011). Markets in Higher Education: Trends in Academic Capitalism. In P. Altbach, P. Gumport, & R. Berdahl (eds.), *American Higher Education in the Twenty-First Century: Social, Political, and Economic Challenges* (pp. 433-464). The Johns Hopkins University Press.
- [26] Smith, A. (2008). An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations. In *Readings in Economic Sociology*. Oxford University Press. (Obra original publicada en 1776)
- [27] Smith, A. (2011). *La riqueza de las naciones*. Alianza Editorial.
- [28] Smith, A. (2004). *Theory of Moral Sentiments*. Series: Cambridge Texts in the History of Philosophy. Cambridge University Press. (Obra original publicada en 1759)
- [29] Smith, C. (2023). Adam Smith and Spontaneous order. In A. Burgio (ed.), *Adam Smith and Modernity 1723-2023* (pp. 3-17). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003301448>
- [30] Thomas, A. M. (2018). Adam Smith on the Philosophy and Provision of Education. *Journal of Interdisciplinary Economics*, 30(1). <https://doi.org/10.1177/0260107917728597>
- [31] Traphagan, J. (2015, Sep.) The Japanese Government's Attack on the Humanities and Social Sciences. *The Diplomat*. <https://thediplomat.com/2015/09/the-japanese-governments-attack-on-the-humanities-and-social-sciences/>