

Alzando el telón de *La Riqueza de las Naciones*. Los alfileres de Adam Smith como performance didáctica

Raising the curtain of *The Wealth of Nations*. Adam Smith's pins as didactic performance

Jorge López Lloret

e-mail: lopezlloret@us.es

Universidad de Sevilla. España

Resumen: El presente artículo parte de la premisa de que Adam Smith fue docente antes que economista y escritor. Establecido esto, pretende mostrar que una de las causas del notable éxito de *La Riqueza de las Naciones* fue la retórica didáctica que el autor puso en práctica en la comunicación de su pensamiento. Se centra en el conocido ejemplo de la fabricación de alfileres, previamente no estudiado desde esta perspectiva, por su importante función como proemio a la obra, lugar en el que es prioritario adaptarse a la imaginación de los alumnos, oyentes y lectores, captando su simpatía para que deseen seguir aprendiendo, oyendo y leyendo. Tras identificar las formulaciones previas del ejemplo por otros autores, analiza las distintas versiones proporcionadas por Smith, enumerando tres niveles relevantes desde el punto de vista de la educación: visual, emocional e histórico. Además, concede relevancia al contexto didáctico de la Escocia de su tiempo y a la conexión entre los diferentes intereses culturales de Smith, resaltando su conocimiento de la retórica. Su conclusión es que Smith basó su retórica didáctica en la claridad y la simpatía, construyendo un discurso docente, primero, y textual, después, que creaba un entorno visual inmersivo en el que los alumnos, oyentes y lectores se sentían intuitivamente protagonistas del mundo conceptual expuesto (el de la nueva ciencia económica) y, con ello, agentes de su propio proceso formativo, lo que posee una innegable actualidad.

Palabras clave: Adam Smith, artes industriales, ejemplo práctico, exposición, inmersión, retórica didáctica.

Abstract: The premise of this paper is that Adam Smith was first a teacher and second an economist and writer. Set this, it aims to show that one of the causes of the remarkable success of *The Wealth of Nations* was the didactic rhetoric that the author put into practice in communicating his thoughts. It focuses on the well-known example of the manufacture of pins, previously not studied

from this perspective, because of its important function as a proem to the work, place in which it is a priority to adapt to the imagination of students, listeners and readers, capturing their sympathy so that they wish to continue learning, listening and reading. After identifying the previous formulations of the example by other authors, it analyses the different versions provided by Smith, identifying in them three relevant levels from the point of view of education: visual, emotional and historical. In addition, it gives relevance to the didactic context of Scotland of his time and to the interconnection of Smith's different cultural interests, especially his connections with rhetoric. Its conclusion is that Smith based his didactic rhetoric on perspicuity and sympathy, building a teaching discourse, first, and textual, later, that created an immersive visual environment in which students, listeners and readers felt intuitively protagonists inside the conceptual world exposed (that of the new economic science) and, with this, agents of their own formative process, which has an undeniable topicality.

Keywords: Adam Smith, industrial arts, object lesson, exposition, immersion, didactic rhetoric.

Recibido / Received: 20/05/2020

Aceptado / Accepted: 07/07/2020

1. Introducción

Tal vez no haya en la historia de la teoría económica un episodio más conocido que el que Adam Smith dedicó a la fabricación de alfileres al comienzo de *La Riqueza de las Naciones* (1776). Podría responderse con incredulidad a la sugerencia de que se trata de algo igual de importante en la historia de la didáctica de la ciencia. Por nuestra parte, intentaremos disipar este escepticismo analizando la manera en la que Smith organizó sus recursos formales en torno a dicho texto, una pieza maestra del arte docente.

Adam Smith se inició en la vida pública en 1748 en Edimburgo con unas conferencias sobre retórica. En 1751 impartió clases de lógica y entre 1752 y 1763 de filosofía moral en la Universidad de Glasgow. Durante este tiempo siguió impartiendo el curso de retórica, de manera que la educación y la retórica definieron la base de su vida y su pensamiento durante estos quince años (Ross, 1995, 81-142; Phillipson, 2011, 89-158). Esto hace que sea especialmente importante la Lección XXIV de sus *Lecciones sobre Retórica*, dedicada a los discursos y textos didácticos, pues permite entrever a un Smith que buscaba la gratificación del alumnado para hacer más efectivos sus discursos. Incluso puede afirmarse que sus clases se desarrollaron dependiendo de la medida en la que la lograba, tal y como contó a Archibald Alison:

“Durante toda una sesión [...] un estudiante con un rostro simple pero expresivo me resultó de gran ayuda para juzgar mi éxito. Estaba sentado en un lugar muy visible, delante de un pilar. Yo lo tenía siempre a la vista. Si se inclinaba hacia adelante para atender, todo iba bien y sabía que la clase estaba interesada; pero si se inclinaba aburrido hacia atrás, sabía que todo iba mal y que debía cambiar el tema o el estilo de mi discurso” (Sinclair, 1875, 9).

Para Smith era prioritario conseguir aquello que los rétores clásicos definieron como “captación de las simpatías”, la función principal del exordio en cualquier discurso: hacer interesante el tema que lo seguía (Vickers, 2002, 72-79). Así fue en *La Riqueza de las Naciones*, una monumental pieza de retórica deliberativa,

uno de los tres géneros oratorios clásicos (Vickers, 2002, 53-62).¹ En los discursos deliberativos se intentaba convencer al público de la utilidad o dignidad de adoptar una determinada línea de acción (Lausberg, 1975, 203-212). Para eso se identificaron cinco partes de la oratoria, a saber: invención, disposición, elocución, memoria y pronunciación (Vickers, 2002, 62-67), aunque en el caso de un texto escrito, como *La Riqueza de las Naciones*, podríamos dejar de lado las dos últimas.

En la fase de invención se determinaban los temas según el tipo de discurso, recurriéndose a una serie de argumentos comunes o tópicos (Cicerón, 2012). En el caso de los discursos deliberativos estos eran la utilidad, la riqueza, las posibilidades del territorio, los impuestos, etc. (Aristóteles, 1990, 200-203). Smith los utilizó para demostrar que lo mejor era que el mercado se autorregulara, interviniendo el Estado lo menos posible en ello.

En la fase de disposición se estructuraba argumentativamente el discurso (Lausberg, 1975, 367-376). Para un texto como *La Riqueza de las Naciones* lo idóneo sería lo que Smith aconsejó en la Lección XXIV sobre retórica, a saber, “establecer ciertos principios conocidos o probados previamente, a partir de los cuales explicamos diversos fenómenos, conectándolos todos con la misma cadena” (Smith, 1985, 146),² algo apropiado para interesar a los alumnos o a los lectores porque “nos proporciona agrado ver los fenómenos que tenemos por más inexplicables deducidos de un único principio” (1985, 146). Esta Lección no se centraba en la metodología de investigación sino en la forma de exposición que permitía que la ciencia pudiera ser popular. Hugh Blair, el profesor de retórica más famoso de la segunda mitad del siglo XVIII, elogiaba esto cuando dijo a Smith que *La Riqueza de las Naciones* “ha superado mis expectativas. Los que han escrito sobre estos temas no han hecho más que confundirme. Desesperaba de llegar a tener alguna vez ideas claras. Pero usted me ha dado una satisfacción plena y absoluta y ha asegurado mi confianza”, gracias a que “su estilo, totalmente claro y distinto [...] me condujo consigo a pesar de la aridez de algunos temas. Leí el conjunto con avidez y pienso con agrado que en breve lo examinaré de nuevo más detalladamente” (Mossner y Ross, 1977, 188). Smith introducía con fluidez al oyente y al lector en el tema, llevándolos consigo hacia terrenos crecientemente complejos.

Para que eso resultase viable era crucial la tercera tarea oratoria, la elocución, donde se sitúan los recursos estilísticos (Lausberg, 1967, 93-301). Smith los manejó con maestría en sus obras publicadas, dada su familiaridad con la retórica clásica y moderna. La metáfora le interesó especialmente (Smith, 1985, 28-30) y la usó con profusión en *La Riqueza de las Naciones*, algunas tan conocidas como las de la mano invisible y la naturaleza gravitatoria de los precios, aunque elaboró muchas otras (Kennedy, 2017, 57-78): las de la máquina, el flujo hidráulico, la circulación de

¹ Son pocos los estudios sobre la retórica de la de *La Riqueza de las Naciones*. Son clásicos los análisis de Bazerman (1994, 215-243) y Brown (Brown, 1994, 100-161). Es un tema que actualmente vuelve a interesar, como muestran Yoon (2017) y Walraevens (2010).

² En las referencias de Smith pondremos primero, si la hubiera, la edición castellana, seguida de la inglesa “(hay una edición castellana: Smith, A. (2021). *Lecciones sobre Retórica*. Oviedo: KRK, que no hemos podido incorporar a nuestro artículo)”.

la sangre, la respuesta del cuerpo ante la enfermedad, la arquitectura, la pintura, el teatro...

Este andamiaje retórico estaba al servicio del proyecto didáctico de Smith, pues muchos de los temas de *La Riqueza de las Naciones* surgieron y se desarrollaron como materiales propios del discurso docente, en concreto como parte de las *Lecciones sobre Jurisprudencia* que impartió entre 1750 y 1764, de las que nos han llegado dos colecciones de apuntes de alumnos. No es baladí que Smith les concediera tanta importancia como para mantenerlos, trece años después, en *La Riqueza de las Naciones*, que se tiñó del contexto docente del que procedían. Vivenza estudió no hace mucho la presencia en la obra publicada de Smith de su tratamiento docente de los textos clásicos (Vivenza, 2007), algo que debería hacerse con los materiales básicos de *La Riqueza de las Naciones*, pues explica parte de su éxito desde su primera edición.

En lo que sigue nos centraremos en el Capítulo Primero del Libro Primero de *La Riqueza de las Naciones* desde la perspectiva de la retórica didáctica de Smith. Dicho Capítulo gira en torno a dos ejemplos relacionados con la confección de ropa procedentes de las *Lecciones sobre Jurisprudencia*: la chamarra de lana de un jornalero y la fabricación de alfileres. El primero es un caso sintético que desarrolla el tema de la diversificación de los oficios en la sociedad comercial moderna. Smith construyó un magnífico párrafo recurriendo a la enumeración y el asíndeton como recursos estilísticos, generando la forma de amplificación que Quintiliano denominó amontonamiento (Quintiliano, 2000, Tomo III, 225), mencionando veintinueve oficios implicados en la fabricación de la chamarra, algo innecesario argumentativamente (Smith, 1979, 14-15; Smith, 1981, 22-24). El segundo, más conocido, es un caso analítico que desarrolla el tema de la división dentro de cada oficio. Dedicaremos nuestro análisis a este ejemplo por su maestría retórico-didáctica, cuya riqueza de recursos pretendemos desgranar.

En el apartado siguiente veremos que en el episodio de los alfileres Smith recurrió, como hizo con frecuencia, a la presentación escénica. A partir del precedente de la *Encyclopédie* de Diderot y D'Alembert, puso el taller ante los ojos del oyente y del lector. Por su dominio de las teorías del drama, la pintura y la arquitectura, conocía bien cómo se debía construir efectivamente una escena desde el punto de vista de la efectividad comunicativa, la finalidad más importante de su retórica didáctica.

En el apartado tercero veremos que Smith recurrió al contraste y, posiblemente, la hipérbole en la reconstrucción histórico-conjetural de las fases históricas por la que pudo haber pasado la fabricación de alfileres, logrando generar una sensación de asombro entre los oyentes y lectores, la cual, captando su interés, los estimulaba a seguir con atención el decurso posterior de las clases o del libro.

Finalmente, en el último apartado y a manera de conclusión, reflexionaremos sobre la importancia histórica, no solo para la ciencia económica sino para la práctica didáctica, del compromiso de Smith con una retórica basada en la claridad y la simpatía comunicativas. *La Riqueza de las Naciones* debe interpretarse en este marco, siendo importantes tanto los contenidos objetivos que transmite como la efectividad con la que logró que su público visualizara sus conceptos, recurriendo a una combinación efectiva de medios culturales dispares y creando una pauta cuya efectividad es innegable.

2. Educar a los oyentes y lectores haciéndolos espectadores: el *drama* de los alfileres

La primera vez que Smith nos condujo a un taller fue en su *Historia de la Astronomía*:

“Cuando entramos en los talleres de los artesanos más conocidos [...] observamos un número de fenómenos que se nos presentan en un orden que nos resulta extremadamente extraño y asombroso. Nuestro intelecto no puede seguir ese orden con facilidad, sentimos que hay un intervalo entre cualquier par de hechos, y necesitamos alguna cadena de eventos intermedios para cubrirlo y poder así vincularlos” (Smith, 1998, 55; Smith, 1982a, 44).

En el caso del taller de alfileres Smith proporcionó una serie completa de fenómenos en su orden correcto. Según Robert Mankin y Jean-Louis Peaucelle, este ejemplo contaba con notables precedentes (Mankin, 2008, 188-197; Peaucelle, 2006, 494-502): apareció primero en el Tomo Segundo (pp. 1111-1114) del *Dictionnaire Universel de Commerce* (1723-30) de Jacques Savary des Brulons (entrada “*Espingles*”), de donde Ephraim Chambers lo tomó para el Volumen II de su *Cyclopaedia* (1728). De aquí pasó a su formulación definitiva, textual e iconográficamente hablando, en la *Encyclopédie* de Denis Diderot y Jean le Rond d’Alembert; la entrada “*Épingle*”, redactada por Alexandre Deleyre, está en el Tomo V (pp. 804-808), que data de 1755. Un desarrollo de esta entrada apareció en 1761, “*Art de l’épinglier*”, escrito por Reaumur, con adiciones de Duhamel du Monceau y Perronet, y publicado por la Real Academia de Ciencias de París en *Descriptions des Arts et Métiers*. Se acompañaba de siete ilustraciones, posteriormente reducidas a tres en 1765, en el Tomo III de grabados de la *Encyclopédie*, publicado entre las *Lecciones sobre Jurisprudencia* (1762-1763) y *La Riqueza de las Naciones*. Estos diccionarios fueron notables esfuerzos educativos de la cultura occidental, que en el caso de la *Encyclopédie* y del “*Art de l’épinglier*” recogían, además, otras tres líneas de desarrollo atractivas para el docente Smith: los teatros de máquinas procedentes del Renacimiento, cuando Jacques Besson publicó su *Theatrum Instrumentorum* (1572); la representación visual de los oficios a partir de *Das Ständebuch* (1568), ilustrado por Jost Amman; y los diccionarios visuales, muy apreciados desde la época barroca, como el valioso *Orbis Sensualium Pictus* (1658), de Iohannes Amos Comenius.

Estos referentes tenían un notable componente teatral y visual, algo que sintonizaba muy bien con la Escocia en la que Smith se educó. Sus biógrafos indican que en Kirkaldy, su ciudad natal, estudió entre 1731 y 1737 con David Miller, quien usaba el teatro como un medio de educación cívica, algo, según Phillipson, “relativamente común en las escuelas más vanguardistas de Escocia central” (Phillipson, 2011, 18). No fue solo un medio de educación cívica, sino también de popularización de los resultados de la Revolución Científica del siglo XVII. Los cursos demostrativos, muy teatralizados, desde los del seguidor de Newton John Theophilus Desaguliers, a principios del siglo XVIII, hasta el espectacular Eidouranion de Adam Walker, a finales, fueron numerosos y concurridos, aunque

insólitos en un ámbito disciplinar como la naciente ciencia económica (Schaffer, 1983). Smith sintonizó con esto, pues, como afirmó Dugald Stewart, su primer biógrafo, el teatro (y, nosotros añadiremos, la pintura) le interesó como un recurso para analizar la realidad (Smith 1998, 264; Smith, 1982a, 305-306). Este fue el horizonte de su *Historia de la Astronomía* y de sus *Lecciones sobre Retórica*.

Si nos preguntamos por qué Smith escogió los alfileres relativamente temprano en su carrera docente y los mantuvo como ejemplo en su magna obra, en lugar de objetos más prestigiosos y sutiles (como, por ejemplo, relojes) o fábricas de mayor escala e impacto (como las fundiciones), encontraremos la respuesta en el contexto que acabamos de exponer. Creemos que se comprenderá mejor, en su dimensión pedagógica y teatral, si se compara el caso del alfiler con el del reloj y la fundición.

En *Another Essay in Political Arithmetick* (1682) William Petty afirmó que en Londres “las *manufacturas* se estimulan entre sí y cada una se divide en tantas partes como sea posible, de manera que el trabajo de cada *artesano* sea simple y fácil. Por ejemplo, si en la fabricación de un *reloj* uno fabrica las *ruedas*, otro el *resorte*, otro graba el *dial* y otro hace la *carcasa*, el reloj será mejor y más barato que si todo fuera hecho por uno solo” (Petty, 1899, 473). Smith poseía la edición de esta obra publicada en 1759 por Thomas Birch (Mizuta, 2000, 27), aunque seguramente la había leído antes, de manera que conocía y desechó el ejemplo del reloj (al que la *Encyclopédie* dedicó hermosas láminas en el Tomo III de grabados). Pese a su prestigio técnico y filosófico, el reloj tenía inconvenientes como ejemplo pedagógico. El conocimiento popular de que se tenía de este objeto no iba más allá de su más o menos artística carcasa, que cubría un mecanismo crecientemente complejo que gran parte de los alumnos ignoraría. Su intrincada mecánica impedía un análisis serio en el tiempo docente de que se disponía, a no ser que se hiciera uso de una parte inconvenientemente amplia del mismo. Smith se hubiera visto conducido a lo mismo que Petty, es decir, a solo insinuar un proceso que los alumnos no podrían asumir en su integridad.

Con respecto a una fábrica en la que los procesos de división del trabajo se hubieran puesto en marcha de una manera más espectacular y con un impacto económico y social mayor, podríamos citar el caso de la fundición *Carron Company*, inaugurada en 1759 cerca de Falkirk, entre Glasgow y Edimburgo (Watters, 1998, 1-76). En esta fábrica se aplicó sistemáticamente la división del trabajo, pero, por la magnitud y variedad de los objetos, la escala y el número de las operaciones necesarias la fabricación se acompañaba de la división arquitectónica del espacio, de manera, que la imaginación de los alumnos se perdería entre varias salas, resultándoles más difícil visualizar de manera unificada el proceso. La dificultad de comprender el ejemplo de un solo “golpe de vista” hubiera sido una fuente de frustración.

Smith explicó su decisión de no incorporar como ejemplo estos casos más espectaculares cuando escribió lo siguiente en *La Riqueza de las Naciones*:

“Generalmente se cree que tal división es mucho mayor en ciertas actividades económicas de poca importancia, no porque efectivamente esa división se extreme más que en otras actividades de importancia mayor, sino porque en aquellas manufacturas que se destinan a ofrecer satisfacciones para

las pequeñas necesidades de un reducido número de personas, el número de operarios ha de ser pequeño, y los empleados en los diversos pasos o etapas de la producción *se pueden reunir generalmente en el mismo taller y a la vista del espectador*. Por el contrario, en aquellas manufacturas destinadas a satisfacer los pedidos de un gran número de personas, cada uno de los diferentes ramos de la obra emplea un número tan considerable de obreros, que es imposible juntarlos en el mismo taller. Difícilmente podemos *abarcar de una vez, con la mirada*, sino los obreros empleados en un ramo de la producción. Aun cuando en las grandes manufacturas la tarea se puede dividir realmente en un número de operaciones mucho mayor que en otras manufacturas más pequeñas, la división del trabajo no es tan obvia y, por consiguiente, ha sido menos observada” (1979, 7-8; 1981, 14. Énfasis nuestro).

Los criterios para la selección de un ejemplo pedagógicamente efectivo eran, pues, que se pudiera representar en el menor número de espacios y asumir visualmente de un solo golpe de vista. La manufactura de alfileres cumplía ambos requisitos (Viner, 1965, 103-109). Además, en este objeto no se diferenciaba el exterior del interior, lo que se ve de lo que queda oculto, siendo, pues, un ejemplo claro, transparente y honesto (al menos desde un punto de vista pedagógico) que exigía poco esfuerzo a la imaginación de los oyentes o lectores para la comprensión de su mecanismo y estructura. Era fácil poner ante la vista su forma, sus partes y el proceso de su montaje de una manera a la vez completa y comprensible, dentro de una escena impecablemente construida. Recalcamos el término “escena”, pues Smith estaba priorizando la visión del espectador, presentando el taller como un teatro que se pone ante la vista de unos oyentes y lectores que se convierten en espectadores.

Con todo lo dicho, Smith estaba aprovechando las posibilidades proporcionadas por los antecedentes que indicamos arriba. Para comprender mejor sus consecuencias es interesante analizar brevemente el mínimo, pero significativo, cambio terminológico entre las *Lecciones sobre Jurisprudencia* del Curso 1762-1763 y *La Riqueza de las Naciones*. En la clase del 29 de marzo de 1763 habló de la “división del trabajo entre diferentes manos” y de que en el caso de “la fabricación de un alfiler se emplean unas 18 personas” (1995, 388; 1982b, 342). Las anotaciones de los alumnos eran precisas, pues en el *Borrador* de 1764 Smith escribió que el proceso “se divide así entre dieciocho personas” (2017, 138; 1982b, 565). Esto muestra que hasta entonces había asumido el ejemplo de los alfileres a partir de los textos de Savary des Brulons, Chambers, el “Art de l’épinglier” y Deleyre. En *La Riqueza de las Naciones*, sin embargo, su planteamiento fue ligeramente diferente, pues escribió que “el importante trabajo de hacer un alfiler queda dividido [...] en unas dieciocho *operaciones* distintas, las cuales son desempeñadas en algunas fábricas por otros tantos obreros diferentes, aunque en otras un solo hombre desempeñe dos o tres operaciones” (1979, 8-9; 1981, 15. Énfasis nuestro). En este caso Smith no hablaba de personas y especificaba que dieciocho era el número de operaciones necesarias. Según lo interpretamos, esto remite a los dos conjuntos de grabados, pues en ellos este matiz resultaba explícito: en las láminas de “Art de l’épinglier” aparecían veintisiete operarios y en las de la *Encyclopédie* veintidós,

pero las operaciones eran dieciocho. Sin negar que ambos fueron referentes del planteamiento de Smith, creemos más determinante el segundo caso, pues la información se compacta en tres láminas, no en siete. Smith permite esta lectura al justificar el valor modélico del ejemplo:

“En todas las demás manufacturas y artes los efectos de la división del trabajo son muy semejantes a los de este oficio poco complicado, aun cuando en muchas de ellas el trabajo no puede ser objeto de semejante subdivisión ni reducirse a una tal simplicidad de operación” (1979, 9; 1981, 15).

Por la división del proceso en siete láminas, la variante visual de “Art de l'épinglier” se asemejaría más a la dispersión espacial que se observaba en otros casos, como el ya citado de la *Carron Company*, lo que no sucedía en la articulación visual de la *Encyclopédie*, más próxima al ideal didáctico de tenerlo todo presente de un solo golpe de vista. Sin negar la presencia de las otras fuentes, pues, este sería el referente fundamental en 1776.

La diferenciación entre la operación y el obrero, por una parte, y la necesidad de unificar visualmente el proceso todo lo que se pudiera, por otra, remiten a un ámbito disciplinar aparentemente alejado de la ciencia económica, aunque íntimamente conectado con los compromisos pedagógicos y los intereses culturales de Smith: las teorías del teatro, la pintura y la arquitectura.

El teatro y la teoría del espectador fascinaron a Smith, posiblemente en conexión con su interés por el funcionamiento de nuestra imaginación, algo que le preocupó desde su temprana *Historia de la Astronomía*. Dicha imaginación podía ser la de un ser humano primitivo ante una realidad que no comprendía, la de un científico sofisticado al construir su teoría o la de un alumno, oyente o lector al que se acompañaba por los entresijos de la ciencia económica. Según Smith, la imaginación humana necesitaba asumir, en cualquier ámbito, la mayor cantidad posible de hechos bajo el menor número posible de principios explicativos, para lo que usó en ocasiones la metáfora de una *cadena* conectiva en la que no faltara ningún *eslabón*. Básicamente, este fue el principio organizativo fundamental de la retórica didáctica de Descartes y Newton, la preferida por él, tal y como la expuso en la Lección XXIV sobre retórica, impartida dos meses y cinco días antes de la Lección sobre jurisprudencia en la que apareció por primera vez el ejemplo de los alfileres (Smith, 1985, 145-146). Era una imaginación que se relacionaba escenográficamente con la realidad (Smith, 1998, 54; Smith, 1982a, 42), lo que dota de gran relevancia a la Lección XXI sobre retórica, impartida el 14 de enero, donde analizó los principios básicos de la composición dramática.

Según Stewart, a Smith le interesaba el teatro por su conexión con “los principios generales de la mente humana”, presentando “excelentes retratos de vida y costumbres” (Smith 1998, 263-264; Smith, 1982a, 305-306). Nosotros creemos que también le interesó como un modelo organizativo, a partir de la idea básica de la *Poética* aristotélica (bien conocida por nuestro autor) de que “la tragedia es imitación de una acción completa y entera [...] que tiene principio, medio y fin” (Aristóteles, 1990, 152; López Lloret, 2019, 76-80), una afirmación que Smith recogió literalmente en la Lección XXI (Smith, 1985, 120). Tener un principio, un medio y un

fin significaba conformar un todo trabado y sin huecos bajo un criterio unificador, es decir, adecuarse a los requisitos de nuestra imaginación. A partir de esto defendió las unidades, clásicas en la teoría del drama, de interés, espacio y tiempo. La de interés, que es la organizativamente dominante y define el criterio unificador, exigía que “cada parte de la historia tienda a un único fin” (Smith, 1985, 120), lo que hace necesarias las otras dos unidades. Así, refiriéndose a la de tiempo, que afirmaba la necesidad de la identidad dramática entre el momento de la representación y el de lo representado, Smith afirmó que si no se respetaba esta unidad (como sucedía, por ejemplo, en los dramas de Shakespeare) estaríamos “intranquilos por conocer lo que ha sucedido durante ese tiempo. Pueden haber sucedido muchas cosas importantes de las que no conocemos nada. Saltamos de un momento a otro sin conocer lo que los conecta” (Smith, 1985, 122). En el caso de la unidad de espacio, que exigía la reducción al mínimo de los lugares en los que discurría la acción dramática, Smith exigió que “la acción sea tal que se pueda suponer que ha sucedido completamente en el mismo lugar en el que se actúa [...] Lo mejor es fijar la acción a un lugar si es posible, como han hecho Racine y Sófocles y, si no es posible, reducir la distancia tanto como se pueda” (1985, 123).

Es interesante aplicar esto al modelo de referencia de Smith. La *Encyclopédie* mostró la fabricación de alfileres como un conjunto completo con su principio, el estirado del alambre; parte media, el proceso de montaje; y final, la colocación en el papel. La unidad de interés estaba garantizada porque todo giraba en torno al tema dominante de la fabricación del alfiler, la de tiempo porque no había fase alguna del proceso secuencial que no estuviera presente, y la de lugar porque era la compactación del proceso en el menor número posible de láminas lo que hizo que Smith se decantara por el modelo de la *Encyclopédie*, que se atenía a los criterios de la construcción dramática y, con esto, a las necesidades de la imaginación humana. Basándose en las láminas II y III expuso su arquetipo de la división del trabajo como un “todo” asumible de un solo golpe de vista. Recalcamos la visualidad del planteamiento porque a Smith le preocuparon las formas de evidenciar la información desde la época de sus *Lecciones sobre Retórica*, siguiendo a Quintiliano, para quien la evidencia consistía en poner lo comunicado ante la vista del destinatario, pintando “con palabras el cuadro general de las cosas” (Quintiliano, 2000, Tomo III, 61-62).

Buscando recursos para comunicar la evidencia se refirió, por ejemplo, a cómo percibimos los edificios en las Lecciones XIV y XXIV, esta última muy sugerente porque en ella utilizó la organización visual de la forma arquitectónica como introducción al modelo de exposición didáctica basado en Descartes y Newton (Smith, 1985, 143-144). Junto con esto, también se ocupó de la estructuración visual de la pintura. Más allá de su innegable interés estético, esto se relacionaba con la transformación didáctica de la cultura escocesa de su época. Uno de los principales renovadores de la educación en Escocia, George Turnbull (Hanley, 2011, 589-592), antes de sus relevantes *Observations upon Liberal Education* (1742), publicó *A Treatise on Ancient Painting* (1740), donde propuso el uso de la pintura como un recurso educativo. No sabemos si Smith leyó esta obra, pero según Carol Gibson-Wood (2004, 10-16) el establecimiento de la Academia de Bellas Artes por Robert Foulis en 1753, en el seno de la Universidad de Glasgow, pretendía llevar a la práctica el programa de Turnbull. Smith tuvo contacto íntimo con esta Academia

(Scott, 1936, 103-104), así que no es extraño que introdujera temas de composición pictórica en sus *Lecciones sobre Retórica* y que tuviese un innegable interés por la organización visual de la información como recurso didáctico, incluso en sus obras publicadas. En este contexto, podemos dar por sentado que exploró el potencial didáctico de los referentes fundamentales de la teoría de la composición pictórica desde el Renacimiento, usados en la Academia Foulis y presentes en su biblioteca personal.

Entre los problemas compositivos afrontados por la teoría de la pintura que ocuparon a Smith se hallaba el de la representación visual de los procesos temporales, algo que interesó a los teóricos británicos antes de que Lessing escribiera su *Laocoonte* (1767). El tema lo introdujo Lord Shaftesbury en *A Notion of the Historical Draught or Tablature of the Judgment of Hercules* (1713), de la que Smith poseía un ejemplar (Mizuta, 2000, 227). Shaftesbury, cuyo interés educativo por la pintura influyó sobre Turnbull, creó el concepto de “momento decisivo”, aquella parte de una acción que mejor asumía su significado moral (Gombrich, 1987, 39-41). Esto lo desarrolló después Hildebrand Jacob en *Of the Sister Arts. An Essay* (1734), adoptando una aproximación más técnica, centrada en los límites representacionales de la poesía y la pintura (Jacob, 1974, 4-6). Smith introdujo esta problemática en la Lección XXI sobre retórica después de justificar la unidad de tiempo, reflexionando sobre los problemas de un medio estático que, como la pintura, “solo puede representar la situación en la que se hallan las cosas en un instante temporal” (1985, 123). Pretendía afrontar el requisito de que la obra pictórica respondiera a las necesidades de la imaginación a través de la composición espacial, generando, según Shaftesbury, “una sola pieza, comprensible de un solo golpe de vista y conformada según una sola concepción, significado o diseño, que constituye un todo real por la relación mutua y necesaria entre sus partes” (1999, 32), resultando necesario preservar las unidades de tiempo y acción (Shaftesbury, 1999, 36). Probablemente también estaba asumiendo el Prefacio de John Dryden a su traducción (1695) de *De Arte Graphica* (1668) de Charles-Alphonse Du Fresnoy, que trataba sobre las similitudes (y diferencias) entre la pintura y la poesía. Dryden afirmaba que “la *tragedia* y la *pintura* están más estrechamente circunscritas por las *reglas mecánicas* del *tiempo* y el *lugar*” (Dryden, 1695, XXIII) y que la tragedia “representa durante varias horas” una acción que la pintura mostraba “en un momento” (1695, XXIV).

Dejamos esto aquí. Nos basta con proponer que a Smith le interesó aclarar la manera en la que la pintura respondía a las exigencias de la imaginación humana en un contexto didáctico, pues esto explica la importancia que tuvo para él abrir *La Riqueza de las Naciones* con la referencia a las láminas de la *Encyclopédie*. Aunque el proceso de fabricarlos era temporal, también era algo simultáneo, pues su admirable lógica cuantitativa solo resultaba efectiva si todas las fases de la producción tenían lugar en el mismo tiempo y en el mismo espacio, articuladas coherentemente en una misma acción, a saber, la producción del objeto. El ejemplo era, pues, óptimo, confluyendo en él los intereses estéticos y didácticos de Smith con la necesidad de introducir de la manera más clara posible a sus oyentes y lectores a la nueva ciencia económica.

3. Mover a los oyentes y lectores a través del asombro

Acabamos de ver que con el ejemplo de los alfileres Smith llevó a sus discursos y textos, a partir de la imaginación de los oyentes y lectores, un ideal didáctico basado en la retórica de la claridad visual. Con todo, el ejemplo posee otros matices de naturaleza emocional, pues lo construyó en torno a dos contrastes entre mínimos y máximos, uno cualitativo y otro cuantitativo e histórico. Estos contrastes hubieran sido menores con objetos más sofisticados (como los relojes) o complejos arquitectónicos más espectaculares (como la *Carron Company*).

El contraste cualitativo se da entre la insignificancia del alfiler y sus efectos masivos sobre la riqueza nacional. Posiblemente Smith se basó en la introducción de Deleyre a la entrada “*Épingle*” de la *Encyclopédie* (Tomo V, 804), quien afirmaba:

“El alfiler es la más pequeña, común y menos pretenciosa de las obras mecánicas y, sin embargo, es de las que requiere el mayor número de combinaciones, de manera que el arte, como la naturaleza, desarrolla sus maravillas en los objetos pequeños. Puesto que un alfiler pasa por dieciocho operaciones antes de llegar al comercio, la industria es tan limitada en sus pretensiones como admirable en sus recursos” (traducción nuestra).

Deleyre afirmaba que en la naturaleza resultaba asombroso el resultado acumulado de lo insignificante. Es importante tener presente que la época estaba asimilando el desafío a la visión cotidiana que habían iniciado en el siglo XVII la microscopía y la macroscopía, haciendo visibles mundos previamente vedados (Wilson, 1995, 71-102), aunque los ilustrados no respondieron con la angustia de Blaise Pascal ni con la teología de Nicolas Malebranche (Wilson, 1995, 176-214). Deleyre extendió este sentido de maravilla natural a ciertos productos artificiales (como los alfileres), aplicándolo Smith a los procesos de la nueva economía, en los que también resultaba asombroso el efecto acumulado de lo insignificante.

Eso explica el interés que nuestro autor tuvo por dejar claro que el alfiler, en tanto que objeto, era insignificante, pues este matiz hacía que el ejemplo resultara más asombroso. Smith estaba aprovechando la segunda acepción de la entrada “*Pin*” del segundo volumen de *A Dictionary of the English Language* (1755) de Johnson, a saber: “cualquier cosa insignificante o de poco valor”, para construir su argumento a partir del recurso de amplificación que Quintiliano denominó aumento, para él el más expresivo de todos (Quintiliano, 2000, Tomo III, 243). Así, en las *Lecciones sobre Jurisprudencia* de 1762-1763 lo calificó como “un ejemplo ciertamente frívolo” (388, 390), algo que el propio Smith recogió literalmente en su *Borrador* de 1764 (137, 138), calificándola en *La Riqueza de las Naciones* como una “manufactura de poca importancia” (8). El rango semántico de los calificativos usados es interesante porque remite a lo insignificante, trivial, liviano, intrascendente, incluso voluble y vano, lo que se conecta tanto con la pequeñez del objeto como con la poca consideración social del oficio. De hecho, ya antes R. Campbell afirmó que era “un negocio poco rentable, sus operarios no ganan más que cualquier trabajador común” (Campbell, 1747, 256).

En la retórica didáctica de Smith esta aparente insignificancia del objeto y su contexto social fue el punto de partida argumentativo hacia la riqueza de las naciones, basada en el libre desarrollo de los mercados internacionales, algo con consecuencias planetarias. En este momento histórico, el que un objeto de apenas el tamaño de una falange del dedo índice pudiera determinar el comportamiento de los mercados internacionales y, con ello, la calidad de la vida cotidiana de cada persona, debía tener una fuerte dimensión emocional de asombro, siendo relevante que Smith escribiera al comienzo de su *Historia de la Astronomía* sobre el asombro como estímulo del conocimiento. (Smith, 1998, 51; Smith, 1982a, 40). Este asombro, producido por la conexión argumentativa entre lo insignificante y lo planetario, era algo fascinante que estimulaba a seguir investigando, oyendo o leyendo para obtener alguna explicación. Era un acicate didáctico.

El contraste cualitativo que acabamos de exponer tiene su desarrollo natural en un segundo contraste, cuantitativo e histórico, que expone cómo lo mínimo pudo haber derivado en lo máximo (y viceversa), estructurándose como una forma de amplificación que Quintiliano denominó “comparación”, consistente en aumentar lo menor y disminuir lo mayor (Quintiliano, 2000, Tomo III, 219). Se trata de una elaborada pieza de historia conjetural (en la que Smith, según Stewart, fue un maestro; Smith, 1995, 251; Smith, 1982a, 293) estructurada en tres fases, algo en lo que los estudiosos de su obra no suelen reparar. Aunque Smith solo presentó las dos últimas fases en *La Riqueza de las Naciones*, en las *Lecciones sobre Jurisprudencia* y en el *Borrador* fue más efectista, incluyendo una primera fase. En las *Lecciones* de 1762-1763 (Smith, 1995, 388-389; Smith, 1982b, 341-342) presentó el proceso de la siguiente manera:

En la primera fase, puramente conjetural, recurrió a la hipótesis de Rousseau del humano primitivo y solitario, preguntándose qué sucedería si este quisiera fabricar alfileres: tendría que cavar hasta obtener la mena de mineral, extraerlo, fragmentarlo, pulverizarlo, preparar los hornos, fundir el latón en barras, estirarlo hasta convertirlo en alambre, cortar este, afilarlo, pulirlo, formar la cabeza y unirla al cuerpo. Estimaba que con esto produciría un alfiler al año, que podría vender por seis libras (equivalentes a mil cuatrocientos cuarenta peniques).

En el segundo momento, que podría ejemplificarse con *Das Ständebuch* de Amman, obra que reflejaba la situación de una ciudad comercial de la segunda mitad del siglo XVI (Núremberg) y que representó, entre otras actividades, la fabricación de alfileres (“*Nadler*”), los oficios se habían dividido, de manera que el cable de latón se le proporcionaba confeccionado al artesano, quien se ocupaba solo de cortarlo, afilarlo, pulirlo, formar la cabeza y unirla al cuerpo (una mujer se encargaba del empaquetado final; Amman, 1973, 84). Según Smith, con esto se producirían un máximo de veinte alfileres al día, que podrían venderse por un penique cada uno.

En el tercer momento, que es el que suele estudiarse, analizó su propia época, cuando la división dentro de cada oficio ya estaba completamente implantada, como muestran las dos láminas de la *Encyclopédie*. Con este sistema se producirían treinta y seis mil alfileres al día (dos mil por operario, en caso de que fueran dieciocho), pudiéndose vender varias docenas por medio penique. Por ejemplo, si fueran tres docenas, cada alfiler se podría vender a catorce milésimas de penique.

El planteamiento fue muy similar en el *Borrador*, donde concluyó con un párrafo cuyo contraste de cifras extremas debió causar vértigo y asombro a sus alumnos y oyentes: “cada persona produce seiscientos mil veces la cantidad de producto que era capaz de producir cuando tenía que proveerse por sí mismo de la maquinaria y de los materiales en conjunto, según la primera suposición; y cien veces la cantidad de producto que era capaz de producir cuando le entregaban el alambre ya hecho, como en el segundo caso” (Smith, 2017, 138; Smith, 1982b, 565). Smith jugaba con la hipérbole porque no dio razón de sus cálculos y solo buscó el contraste de las cantidades: entre la fase primera y la segunda la producción se multiplicó por siete mil trescientos y el precio se dividió por doscientos cuarenta; entre la segunda y la tercera la producción se multiplicó por mil y el precio se dividió por algo más de setenta y uno. Todo resultaba más brutal y asombroso entre los extremos, pues la producción se multiplicó por setecientos treinta mil y el precio se dividió por diecisiete mil ciento cuarenta y dos. En esta reconstrucción histórico-conjetural Smith hizo residir el efecto de asombro en la confrontación de dos conjuntos de cifras que procedían en sentido inverso: el espectacular incremento de la cantidad de producción y el no menos espectacular decremento del precio de venta de cada alfiler. La carga emocional generada por esto induciría a sus alumnos y oyentes a seguir escuchando y a sus lectores a seguir leyendo en busca de una explicación, estimulándose ante todo el proceso de aprendizaje.

La exposición de este episodio en *La Riqueza de las Naciones* fue menos dramática porque Smith no presentó la primera fase, seguramente porque el contexto argumentativo textual, ante un público más maduro, requería una inmediatez retórica menor que el oral y docente. Por otra parte, en este tratamiento final del paso de la segunda a la tercera fase agudizó el contraste emocional entre máximos y mínimos. Puesto que al afirmar que un trabajador, antes de la división interna de los oficios, “por más que trabaje, apenas podrá hacer un alfiler al día, y desde luego no podría confeccionar más de veinte” (1979, 8; 1981, 14), redujo la producción en la segunda fase en comparación con la que presentó en las *Lecciones sobre Jurisprudencia* y el *Borrador*; y puesto que aumentó la producción por obrero que se podía esperar de la tercera fase (diez personas, repartiéndose las dieciocho operaciones, podrían producir cuarenta y ocho mil alfileres, es decir, cuatro mil ochocientos por persona), realzó el contraste entre estas dos fases, concluyendo con una exposición de cifras nuevamente asombrosa y difícil de intuir: “seguramente no hubiera podido hacer la doscientas cuarentava parte, tal vez ni la cuatro mil ochocientosava parte de lo que son capaces de confeccionar en la actualidad gracias a la división y combinación de las diferentes operaciones en forma conveniente” (1979, 9; 1981, 15).

Esta construcción temporal del ejemplo de los alfileres también servía para presentar de una manera a la vez más simple y rica su visión del progreso económico. Creemos que con este ejemplo Smith estaba ilustrando el concepto de desarrollo histórico que había presentado ese mismo curso en su Lección III sobre retórica (previamente publicada en 1761 como *Consideraciones sobre la Formación Original de los Lenguajes*), concepto que subyacía a sus reflexiones sobre la sucesión cronológica de cuatro fases productivas (caza, pastoreo, agricultura y comercio) en la historia económica, una de las bases conceptuales de *La Riqueza de las Naciones* (Meek, 1976, 107-128). Smith afirmó que la historia de las máquinas y

del lenguaje siguió un curso idéntico desde lo homogéneo desestructurado hacia lo heterogéneo articulado (Smith, 2018, 92-93; Smith, 1985, 13 y 223-224), una estructura de desarrollo general hacia el predominio de la sintaxis a la que adaptó la cronología del arquetipo de los alfileres. Afirmó en sus clases y en su obra escrita que el desarrollo de la organización del trabajo hacia la división, entre otras cosas, permitió ahorrar tiempo en el paso de una operación a otra, pues “no hay hombre que no haga una pausa, por pequeña que sea, al pasar la mano de una ocupación a otra” (Smith, 1979, 12; Smith, 1981, 19). Cuando el conjeturado primitivo solitario lo hacía todo él solo podía demorarse lo que estimara oportuno en cada fase, incluso alterar su orden y ocuparse de varias simultáneamente, pero en la época de la división del trabajo se impuso una sintaxis temporal rígida que coordinaba el proceso de fabricación. Era lo mismo que, según Smith, sucedió con el lenguaje (Smith, 2018, 96-101; Smith, 1985, 224-226). La estructuración en tres fases de los cambios en la forma de fabricar los alfileres servía, pues, para dar a sus alumnos, oyentes y lectores una lección adicional de historia que ayudaba a proyectar *La Riqueza de las Naciones* sobre un amplio horizonte social y cultural, no solo económico.

Tal y como Smith lo trató en las *Lecciones sobre Jurisprudencia*, en el Borrador y, de forma más dispersa, en la totalidad de *La Riqueza de las Naciones*, el caso de los alfileres tenía un final feliz para todos: permitía pagar mejores sueldos a más obreros, proporcionar más rentabilidad a más empresarios y, vendiendo más barato el producto, beneficiar a más consumidores. Lo presentó como un resultado que “parece totalmente incompatible a los ojos del vulgo” (Smith, 1995, 390; Smith, 1982b, 343) para que, con ello, se evaluaran mejor sus clases y escritos como la solución a la paradoja. Su estrategia argumentativa consistió en hacer espectacular esta contradicción para intensificar la atención de los oyentes y los lectores, haciendo más alta la gratificación proporcionada por la solución. Se trataba de una paradoja transversal en el pensamiento de Smith, bien estudiada por los especialistas: que nuestras acciones tienen consecuencias que no hemos buscado y que por interés privado podemos generar beneficios públicos, “conducidos por una mano invisible” a promover un fin que no entraba en nuestras intenciones (Smith, 1979, 402; Smith, 1981, 456). En la conclusión del episodio sobre los alfileres esto se presentaba como un beneficio universal no pretendido como tal por nadie, pero cuya asombrosa certeza Smith puso ante los ojos de su público. Todo esto era profunda y ejemplarmente pedagógico porque fusionaba contenidos, actitudes y emociones, debiendo interpretarse como un magnífico ejemplo de la retórica didáctica a la que se refirió en la Lección XXIV sobre retórica.

4. Conclusión: suscitar la simpatía

En este artículo hemos incidido en la relevancia pedagógica de la obra de Smith, procedente de su docencia en la Universidad de Glasgow. Nos hemos centrado en el caso famoso de la fabricación de alfileres por su interés formal y emocional. Hemos visto que construyó pictóricamente el episodio para favorecer una comprensión intuitiva adaptada a las posibilidades de la imaginación humana; que organizó su lógica recurriendo a una doble amplificación, basada en el aumento y la comparación, para generar asombro y, con esto, captar la atención de sus

oyentes; que describió su desarrollo en tres fases, permitiendo a su público asimilar fácilmente el modelo histórico que operaba como base de sus planteamientos; y que, finalmente, llegó a un resultado paradójico, transversal en su pensamiento, que derivaba en un final feliz que su propia obra se encargaría de explicar.

En 1937 William Robert Scott publicó *Adam Smith as Student and Professor*, un título adecuado para la biografía de nuestro autor, dada la relevancia vital de su tarea docente entre 1748 y 1766. Smith reflexionó con intensidad sobre la educación en *La Riqueza de las Naciones* y en su *Correspondencia* (Smith, 1979, 671-716; Smith, 1981, 758-814; Mossner y Ross, 1977, 173-179), proponiendo que la ocupación de los educadores no debería gozar de protección institucional (sufrió como alumno la desidia de los profesores de Oxford) sino estar, como cualquier otro trabajo, sometido a las leyes de la oferta y la demanda propias del libre mercado. Eso haría que los profesionales de la educación se esforzaran más por atraer al público proporcionando un producto de mayor calidad. Entre las estrategias competitivas que pondrían en práctica no solo estaría la calidad objetiva de los contenidos (innegable en el caso de los cursos de Smith), sino todo tipo de recursos adicionales encaminados a captar la simpatía de los clientes, es decir, los alumnos. Básicamente, hemos abordado el ejemplo de los alfileres como una obra maestra de captación de las simpatías de este tipo de auditorio ante un tema concreto. Normalmente no se tiene en cuenta que Smith no dirigió sus *Lecciones sobre Retórica* y sus *Lecciones sobre Jurisprudencia* a sesudos expertos y especialistas sino a un grupo de alumnos jóvenes, casi adolescentes, que se iban a iniciar en la vida pública. Adecuó su discurso, como pedía la retórica clásica, a dicho auditorio y la claridad que se exigió entonces a sí mismo la mantuvo en *La Riqueza de las Naciones*, lo que, como creía Blair, explica en parte su éxito.

Según Wilbur Samuel Howell, para Smith la retórica estudiaba fundamentalmente la comunicación y sus formas (Howell, 1971, 549). Ciertamente, tanto un profesor como un escritor son comunicadores y Smith fue ambas cosas, aunque fue antes profesor que escritor y su escritura se tiñó del tono de sus discursos docentes, no al revés. Por eso es relevante que concediera importancia en la Lección XXIV a la retórica de la exposición didáctica. Puesto que identificó la corrección de este tipo de retórica con Newton y Descartes, podemos concluir que con “retórica didáctica” se refería a la manera más efectiva de comunicar, discursiva y textualmente, las teorías científicas, incluida la ciencia económica que le ocupó en las *Lecciones sobre Jurisprudencia*, el *Borrador* y *La Riqueza de las Naciones*.

El primer auditorio al que comunicó estos contenidos fue muy específico y Smith comprendió bien sus necesidades, gracias a su formación retórica. Según la retórica clásica las tareas fundamentales de un orador eran enseñar, mover y deleitar (Quintiliano, 2000, Tomo III, 149). Son tres dimensiones importantes en el proceso de enseñanza, en el que la transmisión, a la vez clara y emocional, de los contenidos debe mantener activo el proceso de aprendizaje. De una manera u otra, estas tres tareas fueron abordadas en la construcción del ejemplo de los alfileres por parte de Smith: la coherencia de su construcción pictórica permitía una enseñanza efectiva; la contraposición de cifras y su desarrollo en tres fases históricas, al generar asombro, movía emocionalmente a los oyentes y lectores; y, finalmente, la espera de la solución a la paradoja daba lugar al deseo de seguir

oyendo o leyendo. No obstante, junto con todo esto Smith se comprometió con dos exigencias retóricas más importantes y efectivas, si cabe, en el proceso didáctico en una situación de libre mercado: la claridad en la exposición y la suscitación de la simpatía en el público.

Con respecto a la claridad, la primera palabra de las *Lecciones sobre Retórica* que poseemos es “*perspicuity*”, procedente directamente de la “*perspicuitas*” latina, tan importante en los tratados retóricos de Cicerón y Quintiliano (Smith, 1985, 3). En el segundo volumen de su *Dictionary* Johnson definió la perspicuidad como “claridad de mente, facilidad de comprensión y ausencia de oscuridad y ambigüedad”, pero también como “transparencia y diafanidad”, de manera que la semántica del término era de naturaleza visual. La virtud fundamental de toda comunicación, incluida la didáctica, era, según Smith, la claridad, consistente en evidenciar todo lo posible, sin opacidad ni ambigüedad, los contenidos que se estaban enseñando, algo para lo que la imagen, dotada de un grado de arbitrariedad menor y de una inmediatez mayor que la palabra, resultaba especialmente adecuada. No obstante, gracias a la imagen unificada y a la coherente narración histórica consiguió algo más que claridad.

La suscitación de la simpatía, que según nuestro autor no se podía separar de la perspicuidad, era para él más importante en el proceso comunicativo. Los analistas de la retórica de Smith (McKenna, 2006, 87-89) han concedido una importancia merecida a la introducción de la simpatía en sus *Lecciones sobre Retórica*, que se produjo en los siguientes términos:

“[...] la expresión solo tiene toda la fuerza y belleza que el lenguaje le puede proporcionar cuando el hablante manifiesta su sentimiento de una manera ordenada, clara, llana e inteligente, describiendo honrada y diestramente la pasión o afición de que está poseído para poder comunicársela al oyente por *simpatía*” (Smith, 1985, 25).

Si con la perspicuidad buscaba hacer, en la medida de lo posible, al medio comunicativo transparente con respecto a los contenidos comunicados, con la suscitación de la simpatía buscaba hacer transparente al oyente o al lector la mente de quien comunicaba, en su caso, propuestas jurisprudenciales y económicas. Es decir, se esforzó para que el alumno pudiera ver con claridad el mundo que veía el docente, lo que Cicerón denominó “explicación ilustrativa”, consistente en “poner los hechos casi ante la vista, como si se estuviesen desarrollando” (Cicerón, 2007, 475).

El concepto de simpatía de Smith no consistió tanto en “sentir como” cuanto en “ver como”, es decir, fue algo tanto emocional como epistémico (Frazer, 2010, 97). Por su importante presencia en *La Teoría de los Sentimientos Morales* (1759) ha sido más estudiado en conexión con esta obra, donde Smith planteó que para poder enjuiciar correctamente el comportamiento y los sentimientos de una persona tendríamos que reconstruir su mundo de la manera más precisa posible y, una vez hecho esto, entrar en él para ver si responderíamos y sentiríamos de la misma manera; si fuera así, se produciría la simpatía (Smith, 1997, 62-66; Smith, 1982c, 16-19). En el ámbito del juicio moral la reconstrucción de la situación y la

suscitación de la simpatía corren de cuenta del espectador, no de la persona cuyo comportamiento se enjuicia, pero en el caso de la retórica la situación es diferente. La retórica, incluida la didáctica, es el arte de la comunicación y, por lo tanto, se desarrolla con una determinada intención y con métodos concretos. El profesor (o el escritor didáctico) debe transmitir sus contenidos de manera que su público pueda reconstruir un mundo en el que ingresar. La experiencia de aprendizaje se convierte con ello en algo inmersivo que facilita y, a la vez, exige la adopción de una posición activa por parte del destinatario, lo que estimula su compromiso emocional con el aprendizaje y refuerza el deseo de seguir aprendiendo, oyendo y leyendo. Ya no solo está ante una obra de teatro o una pintura, sino que forma parte de ellas. Este fue el logro de Smith y en ello reside la extraordinaria importancia y actualidad de su ejemplo de los alfileres, que podría ser para nosotros un modelo a seguir o, al menos, una fuente en la que inspirarnos.

5. Referencias bibliográficas

- Amman, J. (1973). *The Book of Trades*. New York: Dover.
- Aristóteles (1990). *Retórica*. Madrid: Gredos.
- Bazerman, C. (1992). *Constructing Experience*. Carbondale: Southern Illinois University.
- Brown, V. (1994). *Adam Smith's Discourse*. London: Routledge.
- Campbell, R. (1747). *The London Tradesman*. London: T. Gardner.
- Cicerón, M. T. (2007). *Sobre el orador*. Madrid: Gredos.
- Cicerón, M. T. (2012). *Topica*. Madrid: Ediciones Clásicas.
- Dryden, J. (1695). Preface of the translator, en Du Fresnoy, C. A. *De Arte Graphica*. London: W. Rogers, pp. i-lxiv.
- Frazer, M. L. (2010). *The Enlightenment of Sympathy*. Oxford: Oxford University Press.
- Gibson-Wood, C. (2004). George Turnbull and Art History at Scottish Universities in the Eighteenth Century. *Racar*, XXVIII, pp. 7-18.
- Gombrich, E. (1987). *La imagen y el ojo. Nuevos estudios sobre la psicología de la representación pictórica*. Madrid: Alianza.
- Hanley, R. P. (2011). Educational theory and the social vision of the Scottish Enlightenment. *Oxford Review of Education*, 37 (5), pp. 587-602. doi: <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.621677>.
- Howell, W. S. (1971). *Eighteenth-Century British Logic and Rhetoric*. Princeton/New Jersey: Princeton University Press.

- Jacob, H. (1974). *Of the Sister Arts; An Essay*. Los Angeles: The Augustan Reprint Society.
- Kennedy, G. (2017). *An Authentic Account of Adam Smith*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Lausberg, H. (1967). *Manual de retórica literaria II*. Madrid: Gredos.
- Lausberg, H. (1975). *Manual de retórica literaria I*. Madrid: Gredos.
- López Lloret, J. (2019). La metodología dramática en la obra de Adam Smith. *Ágora. Papeles de Filosofía*, 38 (2), pp. 71-93.
- Mankin, R. (2008). Pins and needles, and the *Encyclopédie*. *The Adam Smith Review*, 4, pp. 181-205.
- McKenna, S. J. (2006). *Adam Smith. The Rhetoric of Propriety*. Albany/New York: State University of New York Press.
- Meek, R. L. (1976). *Social Science and the Ignoble Savage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mizuta, H. (2000). *Adam Smith's Library. A Catalogue*. Oxford: Clarendon Press.
- Mossner, E. C. & Ross, I. S. (Eds.). (1977). *The Correspondence of Adam Smith*. Oxford: Clarendon Press.
- Peaucelle, J.-L. (2006). Adam Smith's use of multiple references for his pin making example. *European Journal of the Historia of Economic Thought*, 13 (4), pp. 489-512. doi: <https://doi.org/10.1080/09672560601025829>.
- Petty, W. (1899). *The Economic Writings of Sir William Petty*, Vol. II. Cambridge: Cambridge University Press.
- Phillipson, N. (2011). *Adam Smith. An Enlightened Life*. London: Penguin.
- Quintiliano, M. F. (2000). *Instituciones oratorias*. Tomos I-IV. Salamanca: Universidad Pontificia.
- Ross, I. S. (1995). *The Life of Adam Smith*. Oxford: Clarendon Press.
- Schaffer, S. (1983). Natural philosophy and public spectacle in the eighteenth century. *History of Science*, 21 (1), pp. 1-43. doi: <https://doi.org/10.1177/007327538302100101>.
- Scott, W. R. (1937). *Adam Smith as Student and Professor*. Glasgow: Jackson, Son and Company.
- Shaftesbury, E. of (1999). *Second Characters or the Language of Forms*. Bristol: Thoemmes Press.
- Sinclair, J. (1875). *Sketches of Old Times and Distant Places*. London: John Murray.

- Smith, A. (1979). *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Smith, A. (1981). *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. Indianapolis: Liberty Fund.
- Smith, A. (1982a). *Essays on Philosophical Subjects*. Indianapolis: Liberty Fund.
- Smith, A. (1982b). *Lectures on Jurisprudence*. Indianapolis: Liberty Fund.
- Smith, A. (1982c). *The Theory of Moral Sentiments*. Indianapolis: Liberty Fund.
- Smith, A. (1985). *Lectures on Rhetoric and Belles Lettres*. Indianapolis: Liberty Fund.
- Smith, A. (1995). *Lecciones sobre Jurisprudencia*. Granada: Comares.
- Smith, A. (1997). *La teoría de los sentimientos morales*. Madrid: Alianza.
- Smith, A. (1998). *Ensayos filosóficos*. Madrid: Pirámide.
- Smith, A. (2017). *Escritos preliminares de La Riqueza de las Naciones*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Smith, A. (2018). *Consideraciones sobre la formación original de los lenguajes*. Oviedo: KRK.
- Vickers, B. (2002). *In Defence of Rhetoric*. Oxford: Clarendon Press.
- Viner, J. (1965). *Guide to John Rae's Life of Adam Smith*. New York: Augustus M. Kelley.
- Vivenza, G. (2007). Adam Smith as a teacher on classical subjects. *The Adam Smith Review*, 3, pp. 96-118.
- Walraevens, B. (2010). Adam Smith's economics and the *Lectures on Rhetoric and Belles Lettres*. *History of Economic Ideas*, XVIII (1), pp. 11-32.
- Watters, B. (1998). *Where Iron Runs Like Water! A New History of Carron Iron Works 1759-1982*. Edinburgh: John Donald Publishers.
- Wilson, C. (1995). *The Invisible World. Early Modern Philosophy and the Invention of the Microscope*. Princeton/New Jersey: Princeton University Press.
- Yoon, H.-J. (2017). *The Rhetoric of Tenses in Adam Smith's The Wealth of Nations*. Leiden: Brill.