

La crisis y la pedagogía económica

Alfred Pastor Bodmer, *professor de l'IESE Business School*

Se me pidió que hablara sobre medidas sensatas para salir de la crisis. Este es un asunto imposible de abordar: si uno está dentro de la maraña de intereses que hoy dificultan la situación, está obligado a callar; si está fuera, lo que diga no sirve de nada por muy indignado que uno esté. Esto por lo que se refiere a la crisis financiera, que no es más que la superficie de la verdadera crisis, pero que contribuye a su permanencia. En cuanto a la verdadera crisis, la que tiene que ver con el empleo, la distribución de la renta y la prosperidad futura, solo se me ocurren dos consejos: «aquello que hagas, hazlo bien» y «si lo que haces no sirve para nada, deja de hacerlo». Me pareció poca cosa para una conferencia, y por eso pedí que cambiaran el título.

¿Por qué es importante la pedagogía económica? Porque el sujeto de la economía, el hombre, es capaz de aprender, y porque modifica su conducta en parte según lo que sabe; esas modificaciones son, naturalmente, las que el científico social espera detectar. El hombre bebe de muchas fuentes; una de ellas es la pedagogía económica, resultado de los intentos de algunos —profesores, divulgadores, periodistas, hasta algún gobernador de banco central— por hacer accesible al ciudadano común lo que creen saber del funcionamiento de la economía. (Hay otra visión, implícita en gran parte de la enseñanza de la economía: el sujeto de la economía es el estudiante de económicas; no nos ocuparemos de ella hoy).

Aunque sea en negativo, como se diría ahora, el siguiente ejemplo, seguramente bien conocido de todos ustedes, sirve para ilustrar la importancia potencial de una buena pedagogía económica: un profesor puso en clase la siguiente pregunta, tomada de una encuesta llevada a cabo por Kahneman: en la ferretería de un pueblo se venden las palas quitanieves a quince dólares; pero al día siguiente de una tormenta de nieve el precio sube a veinte dólares. ¿Les parece justa esta subida? En 1986, el 82% contestó que no. En 2011, en una clase de primero de economía, el 50% contestó que sí.¹ No es aventurado pensar que parte de la diferencia pudiera ser debida a lo aprendido en clase, a la pedagogía económica recibida.

No hace falta decir que la pedagogía a que me refiero se halla en los libros de texto elementales, artículos de periódicos y revistas, no en los manuales especializados, ni siquiera de nivel intermedio, que, en mi opinión, no resultan accesibles al que no es profesional. Podemos empezar a pensar cuál debería ser su contenido llamando la atención sobre dos elementos de la vida económica de gran importancia en el desarrollo de esta crisis, y para cuya comprensión la pedagogía convencional nos había dejado muy mal preparados: la naturaleza y funcionamiento del sector financiero, y la globalización. En cuanto al primero: nuestros manuales siguen describiendo a los bancos como meros receptores de depósitos de particulares, que transforman en préstamos a las empresas (y, en una proporción mucho menor, a particulares); el paso de la banca de los años cuarenta (capital superior al 20%, rentabilidad inferior al 10%) a la de hoy (capital inferior

1. James KWAK, «What a little bit of economics does to you», *The Baseline Scenario* (8-9-2010) <<http://baselinescenario.com/2010/09/08/fairness-economics-business-school/>> (consulta: 15.10.2011) (entrada de blog).

al 10 %, rentabilidad, en 2007, rondando el 30 %) no parece haber merecido ni una mención en el capítulo correspondiente de los textos de macroeconomía, que tampoco suelen hablar de la banca de inversión y de sus actividades. El que un sistema financiero como el de las economías avanzadas sea potencialmente inestable —la tesis bien conocida de Minsky— es algo que el ciudadano corriente —y, en este caso, también el estudiante de económicas— habrá descubierto con la crisis actual.

Algo parecido sucede con ese fenómeno que llamamos *globalización*, cuyos principales ingredientes son, desde el punto de vista económico, el libre comercio, la producción fuera de casa u *offshoring*, y la subcontratación fuera de casa u *outsourcing*. El modelo que suele servir de marco a las lecciones sobre comercio internacional sigue siendo el de dos bienes y dos factores, Ricardo o Heckscher Ohlin, basado en el principio de la ventaja comparativa, cuando es así que los flujos reales de bienes y servicios entre países se explican mejor atendiendo a la especialización producida por la existencia de economías de escala y hecha posible por un descenso vertiginoso de los costes de transporte a partir de 1850. Y con respecto a la cuestión central de la globalización, el efecto de la entrada en la escena económica mundial de grandes países de mano de obra barata sobre empleo y salarios en los países industriales, la pedagogía económica al uso ha oscilado entre dos extremos: o no pasa nada (Krugman hasta no hace mucho) o es el fin del mundo (las referencias son legión): los análisis equilibrados y accesibles al público general son escasos. Y, como este es un asunto que afecta muy directamente a mucha gente, una pedagogía adecuada sería muy necesaria.

Cuando se constatan estas carencias de la pedagogía convencional, lo corriente es achacarlas a una excesiva abstracción por parte de investigadores puros que están en las nubes. En mi opinión, esta es una crítica desenfocada: los buenos teóricos saben muy bien que sus modelos son una simplificación de la realidad; y suelen saber también qué aspectos de la realidad dejan fuera, y por qué.² Pero estos modelos no son material para la pedagogía económica; antes bien, sufren una cadena de simplificaciones hasta llegar a las clases introductorias; esas simplificaciones no se limitan a la estructura formal del modelo —sustitución de ecuaciones por gráficos, por ejemplo—, sino que, para no cargar al lector, omiten cualquier referencia a las limitaciones necesarias para su buen uso.³ La pedagogía se convierte entonces en nociva, cumpliendo la máxima de Pope: «A little learning is a dangerous thing.»

El mal viene más bien de que hemos olvidado que el trasfondo de nuestra pedagogía económica —el marco del equilibrio general— está muy alejado de la realidad; que su existencia está garantizada solo bajo supuestos muy estrictos, y que sus buenas propiedades dependen de supuestos aún más estrictos. Esto es natural, porque la referencia a un punto hacia el que el sistema tiende después de cualquier perturbación hace el análisis mucho más cómodo. Pero hemos de tener presente que nuestras economías no son estables, probablemente debido al papel especial del sector financiero; así lo indica la experiencia del último medio siglo —durante el que las crisis no han disminuido en frecuencia y, si incluimos lo que va de esta, tampoco en violencia—, y estos

2. Otra cosa es, naturalmente, lo que uno pueda pensar de la enorme masa de trabajos de difícil pero decepcionante lectura que la profesión produce.

3. Véase David COLANDER, «Telling better stories in introductory macro», en David COLANDER, *The lost art of economics: Essays on economics and the economics profession*, Cheltenham (RU), Edward Elgar Publishing, 2001, 203 p.

son fenómenos que escapan al alcance de la enseñanza al uso. Al analizar una situación real, es casi imposible prescindir de una referencia de estabilidad, que sirve como de punto de atracción a nuestro discurrir; pero hemos de ser conscientes que no es una guía muy tenue, y muy remota. Hemos fomentado así lo que J. N. Keynes describía como «una inclinación inveterada, por parte del público, a considerar los principios de la economía política, en esencia, como reglas de conducta».

También hemos olvidado que nuestro *Homo oeconomicus* es una abstracción, y que el comportamiento económico no existe. Que, por consiguiente, «como rara vez sucede que los datos puramente económicos basten para dar una solución completa a problemas prácticos, o bien nuestra solución a éstos será incompleta, o bien los argumentos propios de la ciencia de la economía se verán sumergidos por consideraciones que, por lo que a la economía se refiere, le resultarán extrañas». ⁴ Esta dificultad para aportar partes de una solución a un problema concreto es a veces un obstáculo para que los argumentos económicos sean tenidos en cuenta: a veces pretendemos que una solución «económica» puede, por sí sola, resolver un problema real. Y ello nos sitúa en competencia directa con otros que también quieren ser los que dan la solución.

¿Qué podríamos hacer para mejorar nuestra pedagogía económica? En primer lugar, renunciar a cualquier veleidad de enseñar a base de modelos: estos requieren, para ser manejados con soltura, una inversión de tiempo que solo futuros economistas profesionales estarán dispuestos a acometer. Por desgracia, lo bien fundado de las críticas a los modelos convencionales no ha sido suficiente para generar una alternativa: no hay, me parece, un marco alternativo al de la «síntesis neoclásica»; hay, eso sí, zonas del paisaje mejor iluminadas, pero pocas de ellas parecen accesibles a la divulgación: este parece ser el caso de la teoría de la complejidad, de la que tanto se habla en los trabajos «postwalrasianos». En mi opinión, hay que combinar modelos sencillos, enseñados por separado (el del acelerador-multiplicador me parece un ejemplo muy adecuado) con el análisis de episodios reales. ⁵ Y creo que la fuente de esos episodios no debiera ser un caso como los de las escuelas de negocios, sino un episodio extraído de un libro de historia. Uno ha de acostumbrarse al hecho que de una página de historia es posible extraer tanta materia para la reflexión como de un trabajo técnico, y que este no puede suplantar a la otra: son inconmensurables.

Mejorar la pedagogía económica es una buena cosa, aunque no hay que fiarlo todo de ella como medio de prevenir las crisis: Kindleberger nos recuerda que, en toda crisis, han menudeado los avisos; y que, con poquísimas excepciones, esos avisos han sido siempre ignorados. Por fortuna, hay algo más: todos sabemos que, en esta crisis como en otras, factores no estrictamente económicos han desempeñado un papel central: uno es el optimismo irracional que sustentó la burbuja inmobiliaria, otro el riesgo moral que parece la única explicación posible a la conducta de algunos actores, tanto en el sector inmobiliario como en el financiero; sabemos que los fallos que han traído la crisis y la prolongan no son solo económicos (deterioro de los balances, por ejemplo), sino también morales (resistencia a reconocer los propios errores). Parte de la pedagogía económica debería tener un carácter moral: debería animar a la gente a no meterse en asuntos que no entienden; a no gastar lo que no tienen ni van a tener; y, del otro lado, a no tentar al cliente con

4. Las dos últimas citas son de J. N. KEYNES, *The scope and method of political economy*, Londres, MacMillan, 1904.

5. Esta es la sugerencia de COLANDER, «Telling better...».

ofertas engañosas o inadecuadas; a informarle bien de los riesgos que asume. La respuesta de los economistas a estos fallos suele limitarse al diseño de incentivos, casi únicamente monetarios. Es preciso ir más allá, y no hay que avergonzarse de ello. Podrá no ser científico, pero está en la mejor tradición de nuestra disciplina. Por no citar a Adam Smith, pensemos en la escuela histórica alemana (aquellos economistas tan citados y tan poco leídos, Hildebrand, Roscher y Knies, entre otros). Escuchémosles por boca de Keynes, una vez más: su propósito era «determinar un patrón de la correcta producción y distribución de la riqueza [...], proponer un ideal de desarrollo económico que tenga en cuenta la vida intelectual y moral tanto como la material [...], debatir los medios (reforzar los buenos móviles, difundir hábitos sanos [...]) por los que ese ideal debe ser alcanzado».⁶ Dirán ustedes que todo esto nos queda muy lejos; pero no olviden que, como ha escrito Schelling,⁷ el científico social es menos un naturalista que un guarda forestal: no nos importa solo conocer la especie que estudiamos (nosotros mismos); también nos importa su suerte y deseamos su prosperidad. En estos tiempos, esa prosperidad necesita de toda nuestra energía.

6. KEYNES, *The scope...*, p. 23.

7. Thomas C. SCHELLING, *Micromotives and macrobehavior*, Nova York, W. W. Norton & Company, 1978, p. 19.