

Anna Maria Variato

Perché studiare la macroeconomia?



Copyright © MMVIII
ARACNE editrice S.r.l.

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

via Raffaele Garofalo, 133 A/B
00173 Roma
(06) 93781065

ISBN 978-88-548-1830-9

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: giugno 2008

Indice

| | |
|---|------------|
| PREMESSA | 9 |
| Introduzione e avvertenze di lettura | 13 |
| Capitolo I | 17 |
| <i>Cervelli in fuga dalla macroeconomia: un tentativo di spiegazione</i> | 17 |
| 1.1. Il punto di vista dello studente | 17 |
| 1.2. Il punto di vista del docente: perché non è facile insegnare i principi di macroeconomia | 30 |
| Capitolo II | 37 |
| <i>Il senso della macroeconomia</i> | 37 |
| 2.1. Alcune prese di posizione: presupposti ontologici ed epistemologici delle argomentazioni | 38 |
| 2.2. Cardini del processo di interpretazione della realtà economica | 58 |
| 2.3. Che cosa attendersi dallo studio della macroeconomia | 66 |
| 2.4. Che cosa la macroeconomia non può fare | 86 |
| Capitolo III | 95 |
| <i>Concetti dai quali la macroeconomia non può prescindere</i> | 95 |
| 3.1. Aggregati: non solo un problema statistico | 99 |
| 3.2. Il ruolo del tempo: aspettative, dinamica e storia | 112 |
| 3.3. Il ruolo della moneta | 136 |
| 3.4. Il ruolo dei mercati | 142 |
| 3.6. Ruoli ed obiettivi dei modelli macroeconomici | 155 |
| Capitolo IV | 165 |
| <i>Conclusioni e questioni aperte</i> | 165 |
| 4.1. Breve storia della macroeconomia | 166 |
| 4.2. Una lettura ulteriore del rapporto fra macroeconomia e storia | 193 |
| 4.3. Esiste un consenso nella teoria macroeconomica moderna? | 196 |
| 4.4. Che cosa dovrebbe rimanere di un corso di fondamenti di macroeconomia? | 198 |
| Bibliografia | 203 |

Capitolo I

La scienza ci dà la possibilità di conoscere i mezzi per giungere a uno scopo prescelto, ma non ci aiuta a decidere quali scopi perseguire.

(Bertrand Russell, *Pensieri*, p. 75)

Cervelli in fuga dalla macroeconomia: un tentativo di spiegazione

1.1. Il punto di vista dello studente

Lo studente che giunge alla prima lezione del corso di macroeconomia ha di norma maturato la convinzione che il mercato sia una istituzione sociale efficace per la risoluzione dei conflitti insiti in una realtà popolata da individui dotati di desideri illimitati, ma risorse scarse per il loro soddisfacimento. Conscio del fatto che il mercato non sia l'unico strumento atto a rispondere ai quesiti fondamentali dell'economia (come, quanto e per chi produrre), è stato edotto, o comunque ha appreso dalla mera osservazione della storia più recente, la supremazia di questo paradigma rispetto ai modelli alternativi. Non stupisce dunque che, qualora interrogato rispetto alla realtà economica, la rappresenti utilizzando il linguaggio tipico del mercato, fatto di domanda, offerta, prezzi, quantità, equilibri e aggiustamenti...

Più o meno consapevolmente, lo studente che giunge alla prima lezione del corso di macroeconomia ha acquisito fondamentali elementi del metodo della scienza economica, e proprio per questa ragione, paradossalmente, potrebbe essere indotto a ritenere inutile lo sforzo di apprendere gli strumenti ed il linguaggio che caratterizzano, nello specifico, la macroeconomia.

In effetti, una simile convinzione può nascere per fondati motivi, a prescindere dal tipo di studente considerato, dal suo interesse rispetto alla materia o dal suo spirito critico: è solo questione di tempo, perché gli studenti poco interessati lasceranno l'aula nell'arco di una settimana, quelli critici soccomberanno a poco a poco. Perché una simile di-

namica? Si immagini di assistere alla prima lezione tipo, nella quale il docente dia una definizione della materia. Per esempio:

La macroeconomia è la scienza che studia in ottica di sistema il comportamento di gruppi omogenei di soggetti economici al fine di individuare le determinanti del livello e delle variazioni del reddito, dei prezzi, dell'occupazione e del commercio internazionale.

Lo studente comprende subito che l'obiettivo della disciplina è ambizioso e affascinante. Si tratta di riuscire a maturare una visione sistemica delle questioni economiche, focalizzandosi sulla determinazione e sulla dinamica di variabili che, pur nella loro astratta concettualità, influiscono nel quotidiano: reddito, occupazione, moneta, prezzi, tassi di cambio, crescita, produttività, inflazione, competitività, ..., non sono parole riservate al club degli economisti o dei politici, ci seguono dai giornali e dalle televisioni, quando entriamo in un supermercato e possiamo o dobbiamo scegliere con quali prodotti riempire i carrelli; quando paghiamo il conto e porgiamo la carta di credito, invece delle banconote; quando ci accorgiamo che sull'etichetta di provenienza delle scarpe che compriamo da anni non è indicato uno stabilimento a pochi chilometri da casa, ma un paese lontano; quando notiamo che da qualche tempo, pur senza aver cambiato abitudini, incontriamo più spesso il benzinaio; quando, pensando al nostro futuro lontano, ci domandiamo se esisterà ancora uno stato sociale degno di questo nome...

Il punto è che, dopo aver creato nell'uditorio l'aspettativa di poter apprendere i fondamenti di una scienza in grado di ricondurre ad unità sistemica la complessità delle azioni economiche individuali, dopo aver suscitato il miraggio di poter acquisire una consapevolezza dei principali moventi dell'attività aggregata, si passa ad affrontare modelli astratti, che per necessità pedagogiche richiedono semplificazioni notevoli, ma soprattutto incomprensibili, della realtà.

La mancanza di realismo dei modelli macroeconomici insegnati nei corsi di base, non è l'effettivo elemento dirimente per l'eventuale insuccesso nell'insegnamento della macroeconomia. In effetti una simile critica si applica anche ai modelli di base della microeconomia. Tuttavia, lo studente disinteressato si accontenterà di questo movente per

abbandonare l'aula: la trivialità dei modelli macroeconomici presentati meccanicisticamente nei manuali più diffusi, si trasformerà in condizione sufficiente ad un approccio puramente mnemonico della materia; per mera applicazione del principio del costo di opportunità, egli si convincerà che quanto studiato mediante l'approccio microeconomico fornisca già sufficienti rudimenti di conoscenza dell'economia e utilizzerà altrimenti il suo tempo.

Spiegazione 1: Critica da inefficacia

Lo studio della macroeconomia è inutile perché, a differenza della microeconomia, introduce semplificazioni che non portano ad alcun ampliamento, neppure intuitivo, della comprensione dei fenomeni economici. In altri termini, è inutile perché propone una sintesi meno efficace ed intuitiva di quella micro.

Lo studente critico avrà, fra le altre, due reazioni tipiche: l'indignazione e la frustrazione. Ovviamente, a differenza del suo collega disinteressato, non si fermerà alla superficie delle argomentazioni e mostrerà una maggiore apertura all'apprendimento. Lo studente critico non alzerà la mano per domandare: «Ma perché dobbiamo studiare questi modelli, pur sapendo benissimo che hanno poco a che vedere con la realtà?». Egli, infatti, è ben conscio del fatto che il tempo di apprendimento di un concetto, a parità di altre condizioni, è direttamente legato alla sua complessità. Sarà dunque propenso ad accettare che, almeno in una fase iniziale, le nozioni che gli vengono sottoposte siano così semplici da sembrare banali.

Lo studente critico si affiderà al docente che gli parla per la prima volta di macroeconomia, come l'aspirante pianista che accetta di solfeggiare per ore, prima di appoggiare le dita sull'agognata tastiera. Alla fine della "prima" settimana di lezione, tuttavia, lo studente critico sperimenterà, a differenza dell'aspirante pianista, il senso della inutilità. Con il procedere delle lezioni, infatti, il tentativo di applicare gli schemi mentali acquisiti in precedenza, adattandoli in senso causale al nuovo contesto, porterà inevitabilmente ad una perdita di senso, piuttosto che ad un suo approfondimento. Lo studente critico indignato probabilmente lascerà l'aula; in ogni caso sarà perso rispetto alla pos-

sibilità di riuscire ad apprezzare il vero significato della macroeconomia.

Analoghi effetti, pur con motivazioni differenti, si osserveranno nello studente critico frustrato. Egli continuerà ad avere fiducia nel docente, depositario inarrivabile della conoscenza, ma si convincerà che la macroeconomia è una disciplina per addetti ai lavori, e con un filo di rammarico (per altro presto dimenticato) perderà passione per la materia: con un'alzata di spalle, un po' come un innamorato respinto, si dirà: "Sarebbe stato bello capire... Ma evidentemente questa materia non fa per me".

Spiegazione 2: Critica da inconsistenza

Lo studio della macroeconomia è inutile perché i modelli che presenta a livello di base non consentono di ricostruire in modo logico e consistente la sequenza causale degli eventi economici. È dunque inutile perché non raggiunge lo scopo che si pone.

2(a) indignazione: perché l'insegnante non spiega puntualmente come si passa dalla micro alla macro usando la micro? (la "colpa" è dell'insegnante)

2(b) frustrazione: capisco che la macroeconomia propone concetti ulteriori rispetto alla microeconomia, ma perché ragionando da solo non arrivo mai alla conclusione giusta? (la "colpa" è dello studente)

Questi effetti deleteri sulle attitudini degli studenti e sulle loro capacità di apprendimento si possono ricondurre alle nozioni impartite tra la fine del corso di microeconomia e l'inizio di quello di macro. Per comprendere il senso di questa affermazione occorre prescindere da condizioni aggravanti quali: distanza temporale fra corso di micro e macro¹, eccessiva concentrazione delle lezioni², mancata coordinazione fra programmi³.

¹ Questo accentua il problema della memoria e della perdita di concetti acquisiti in precedenza.

² La capacità di apprendimento di concetti complessi è legata anche al tempo di assimilazione concesso per la rielaborazione personale. Non c'è infatti equivalenza fra apprendimento legato ad un corso che pur implicando settanta ore di lezione, le impartisca nell'arco di un mese o

Nel migliore dei casi si arriva al termine del corso di microeconomia affrontando temi di equilibrio economico generale, economia del benessere e fallimenti di mercato. Con un po' di fortuna (e in funzione della capacità dell'uditorio) c'è stato spazio per accenni al ruolo dell'informazione (che, in modo alquanto eterogeneo e funzionale alle preferenze del docente, può significare pillole di interazione strategica e teoria dei giochi, piuttosto che introduzione ai concetti e alla casistica relativa all'informazione imperfetta, o ancora, effetti determinati dall'inclusione esplicita delle aspettative nei modelli di comportamento individuale).

Al termine del corso di microeconomia le conoscenze sono naive, ma certamente consistenti: si può partire dalla cellula del sistema economico, l'individuo, e motivarne le azioni legandole alla necessità di fronteggiare il problema posto dalla antinomia suscitata dall'obiettivo di soddisfazione di desideri illimitati e il vincolo costituito da mezzi scarsi. Il problema generale può essere declinato in due versioni alternative, ma logicamente equivalenti, che trasformano l'individuo in consumatore (agente sul lato della domanda) o produttore (agente sul lato dell'offerta). Sulla base delle proprie preferenze, autonome ed indipendenti da quelle altrui, ogni individuo interagisce con gli altri servendosi dell'istituzione tipo, il mercato, che è luogo di incontro e di coordinazione della domanda e dell'offerta. Esiste un mercato per ogni bene: ciò significa che per ogni bene esiste una sufficiente pluralità di visioni e condizioni alternative (riflesso delle preferenze e delle dotazioni iniziali delle risorse) che consentono di creare una domanda ed un'offerta e dunque una configurazione "d'equilibrio", la quale a sua volta sottintende una combinazione ottimale di prezzo e quantità in grado di soddisfare tutti (il mercato nel suo complesso, eliminando eccessi di domanda e/o di offerta) e ciascuno (il singolo produttore o consumatore). L'equilibrio economico generale si raggiunge quando simultaneamente tutti i mercati che compongono il sistema sono in equilibrio. L'insieme equilibrio generale, economia del benessere e fallimenti di mercato, spiega a questo punto quali siano le condizioni che consentono al meccanismo di mercato di produrre un'efficiente

nell'arco di tre mesi.

³ Il problema si rafforza se chi insegna fondamenti di microeconomia è persona diversa da chi insegna fondamenti di macroeconomia.

allocazione delle risorse, e come, di per sé, un'allocazione efficiente non sia garanzia di equità sociale.

Se lo studente ha avuto la possibilità di confrontarsi con il primo ed il secondo teorema dell'economia del benessere⁴, dispone degli strumenti per capire come la macroeconomia si connetta alla microeconomia, pur distinguendosi da essa. Infatti, se le condizioni di tali teoremi fossero rispettate dalla realtà, vi sarebbe completa sovrapposizione fra la microeconomia dell'equilibrio economico generale e la macroeconomia. Ma laddove tali condizioni siano violate, vengono meno i presupposti della separazione logica efficienza-equità, e della coincidenza fra interesse individuale ed interesse collettivo.

Aspettative al termine del corso di microeconomia

In un contesto nel quale gli automatismi di mercato portano ad effetti perversi, piuttosto che ad un incremento del benessere sociale, possedere una visione macroeconomica diviene utile, non fosse altro che per tre ragioni pragmatiche. Innanzitutto, la perdita di informazione che si produce nella sintesi che caratterizza i processi di aggregazione connessi alla macroeconomia, si compensa con la presenza di informazione "aggiuntiva" che sfugge alla prospettiva microeconomica e proprio per questo impedisce la totale sovrapposizione ed interscambiabilità degli ambiti delle due discipline.

In secondo luogo, la parsimonia espositiva della macroeconomia consente di evidenziare con maggiore immediatezza le problematiche che affliggono il sistema economico: intuire l'interazione di un numero limitato di mercati è assai più semplice che concepire l'integrazione

⁴ *Teorema 1*: Ogni allocazione corrispondente a un equilibrio di concorrenza perfetta è ottima in senso paretiano. In altri termini, poiché i prezzi fungono da indicatori di scarsità per i produttori e delle utilità sociale per i consumatori, un meccanismo di prezzi concorrenziali consente di produrre la combinazione migliore di beni e servizi, avvalendosi delle risorse e della tecnologia a disposizione della società. *Teorema 2*: Se sono soddisfatte le condizioni che garantiscono l'esistenza dell'equilibrio di concorrenza perfetta, ogni allocazione ottima in senso paretiano può essere ottenuta da un certo equilibrio di concorrenza perfetta, purché le risorse iniziali siano opportunamente distribuite. Ciò significa che in un sistema economico perfettamente concorrenziale è possibile raggiungere qualsiasi allocazione efficiente delle risorse. Pertanto la combinazione di una distribuzione del reddito equa e della concorrenza è sufficiente per ottenere un'allocazione efficiente delle risorse (cioè non esiste conflitto fra equità ed efficienza).

degli n mercati utilizzati nell'impianto di equilibrio economico generale.

L'ultima ragione è valida in via eventuale e condizionata all'osservazione che la sintesi implica comunque un processo interpretativo, che per definizione non è oggettivo (o alternativamente neutrale). Dalla prospettiva macroeconomica dovrebbero infatti scaturire, non solo elementi di rappresentazione dello stato contingente di un dato contesto sistemico, ma anche proposte di strumenti utili al raggiungimento dell'obiettivo di massimizzazione del benessere collettivo, fallito attraverso l'operare degli automatismi di mercato. In altri termini, la prospettiva macroeconomica è utile non solo in quanto rappresenta sinteticamente il problema della conflittualità fra interesse individuale e sistemico, ma anche perché dovrebbe proporre soluzioni a tale problema, pur condizionandole a interpretazioni e, conseguentemente, strategie d'azione alternative.

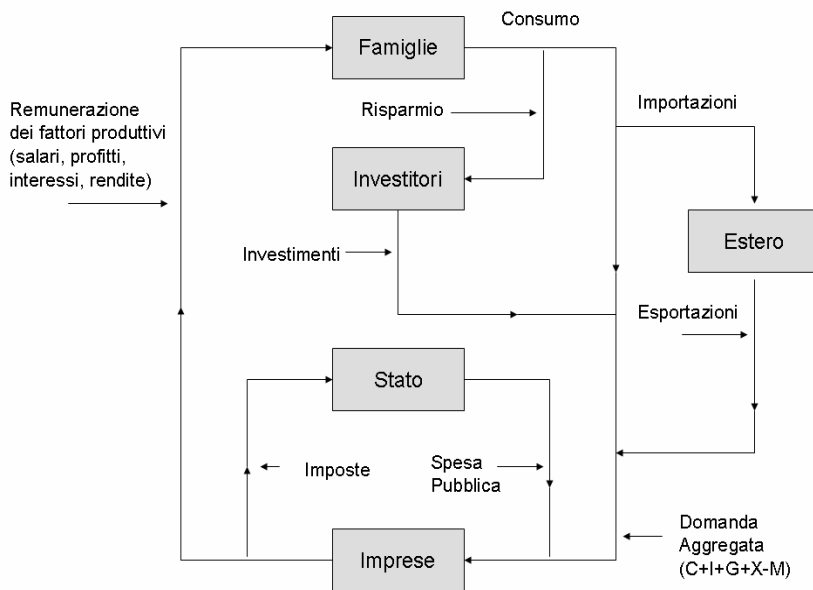
In estrema sintesi, l'attesa che si crea alla fine di un corso di microeconomia è la spiegazione del funzionamento del sistema in condizioni di fallimento di mercato e l'illustrazione delle eventuali modalità di ripristino delle condizioni di efficienza.

Problema 1: la costruzione degli aggregati

A questo punto entra in scena la macroeconomia. Il primo termine che caratterizza la materia è "aggregato". Lo studio a livello sistemico è infatti inscindibile da un'operazione di sintesi che richiede appunto di ridurre ad un numero congruo gli elementi sui quali focalizzare l'attenzione. A livello intuitivo la spiegazione di questo concetto è quasi banale, in quanto sottintende una semplice operazione di somma. Tuttavia, il passaggio dal piano teorico a quello pratico, che richiede di confrontarsi con "oggetti" necessariamente eterogenei, implica complicazioni e sottigliezze, che vengono solo accennate agli studenti, creando una prima difficoltà di approccio con la materia. Paradossalmente, nonostante il fatto che la macroeconomia ruoti intorno agli aggregati economici, nessun manuale di base dedica a questo aspetto una parentesi adeguata: al più l'argomento è trattato nella eventuale appendice dedicata alla contabilità nazionale, nella quale però si crea la distorta impressione che il problema dell'aggregazione sia di tipo eminentemente statistico.

Problema 2: la scelta dei mercati. Avendo dato per risolte le difficoltà di aggregazione, si passa ad una rappresentazione schematica del cosiddetto circuito economico, che prevede l'interazione dei soggetti fondamentali della macroeconomia in tre distinti scenari di complessità crescente. Nel primo si confrontano solo Famiglie ed Imprese, nel secondo interviene lo Stato e nel terzo si aggiunge il Settore Estero (vedi Figura 1). Nella sua immediatezza visiva, la rappresentazione del circuito economico evidenzia un importante attributo delle economie di mercato, ossia l'integrazione speculare di flussi di beni e servizi (o flussi reali) e flussi monetari. Tuttavia si tratta di uno strumento parziale, perché definisce scenari (che in termini formali si traducono in vincoli e variabili del modello macroeconomico), ma non spiega come si espliciti la dinamica all'interno del sistema.

Figura 1. Il circuito economico



Per superare questo limite si passa perciò ad enunciare che la macroeconomia utilizza solo quattro mercati (che si riducono a tre) di riferimento: il mercato dei beni, il mercato della moneta congiunto e speculare a quello delle attività finanziarie, ed il mercato del lavoro. Ma perché limitarsi proprio a questi mercati?⁵ Anche in questo caso le motivazioni di una scelta per nulla scontata (sia nei presupposti, sia nelle sue implicazioni) viene fundamentalmente taciuta dai manuali di base (verificare l'affermazione). La gravità di questa omissione non risiede tanto nel fatto che gli studenti possano perdere il senso della prospettiva storica insito nella materia, che consentirebbe loro di conoscere l'economista a cui si deve questa scelta (*N.d.A.* Keynes), quanto piuttosto nella perdita della possibilità di rendere esplicito un altro attributo peculiare della macroeconomia, ossia il suo rapporto causale ed indissolubile con ciò che Schumpeter (1954) definiva "visioni preanalitiche". Tali visioni, come suggerisce l'attributo preanalitico, costituiscono l'antecedente logico della costruzione delle teorie economiche e si compongono di elementi di varia natura: non solo presupposti metodologici, principi ed assiomi, che potremmo definire dati oggettivi, ma anche giudizi di valore, che rendono qualsiasi analisi almeno parziale e discrezionale, anche se non necessariamente arbitraria.

Problema 3: dimmi che cosa spieghi e ti dirò chi sei

Paradossalmente, il terzo passo della "prima settimana" di lezione è l'esposizione della visione d'insieme. In questa fase totalmente autoreferenziale, l'insegnante anticipa le conclusioni di massima a cui giunge l'analisi macroeconomica. È in questo momento che gli orientamenti metodologici diventano palesi, ma ancora una volta lo studente non avrà modo di avvedersene, perché né il manuale, né (forse) l'insegnante saranno espliciti sul punto. Sulla scena appaiono domanda e offerta aggregata, che vengono rappresentate in un grafico i cui assi sono denominati livello generale dei prezzi e prodotto nazionale. Mentre la curva di domanda aggregata (AD) ha un andamento decrescente, la curva di offerta aggregata (AS) ha un andamento crescente.

⁵ L'argomento viene approfondito nel Capitolo 3.

L'equilibrio aggregato, unico per costruzione, si trova nel punto di intersezione fra le due curve.

Quanto prima questo grafico viene sottoposto agli studenti del corso di macroeconomia, tanto maggiore e deleteria è la confusione che in essi si crea. In effetti questo grafico è in tutto e per tutto simile a quello che caratterizza un singolo mercato a livello microeconomico: domanda decrescente, offerta crescente e punto d'equilibrio stabile. Ciò significa che è anche possibile condurre gli usuali esperimenti di statica comparata, e valutare gli effetti determinati da aumenti (diminuzioni) della domanda e dell'offerta. A prima vista il grafico sul quale si rappresentano domanda e offerta aggregate sembra la sintesi estrema dell'operare del meccanismo di mercato: il livello generale dei prezzi è il più aggregato dei prezzi assoluti, e il prodotto nazionale è il più aggregato degli indicatori di quantità. In questi termini diventa praticamente impossibile rimuovere dalla mente degli studenti l'idea che la macroeconomia non sia semplicemente una versione "ingrandita" della microeconomia.

Dunque nessun pregio ha l'avvertimento a più riprese sottolineato che la curva AD non è l'aggregazione di tutte le possibili domande individuali, e la curva AS non è l'aggregazione di tutte le possibili offerte individuali, perché quest'ultimo non si accompagna (né d'altro canto potrebbe, visto che si è all'inizio del corso) ad alcuna spiegazione convincente di ciò che tali curve debbano essere considerate.

Se possibile, questa situazione paradossale viene aggravata dal fatto che insieme al grafico AD-AS si propone una raffica di concetti complessi che forse vengono superficialmente definiti, ma certamente vengono uniti per costruire il canovaccio di una "storia" non figlia dell'oggettività, ma della prospettiva di chi la racconta. Per quanto attiene l'insieme dei concetti, è probabile che contenga, pur con enfasi differenziata, quelli di reddito d'equilibrio, reddito di pieno impiego, reddito naturale, breve periodo, lungo periodo, cicli economici, crescita, dinamica d'equilibrio e dinamica di squilibrio. In merito alla questione della storia raccontata, è possibile che lo studente si trovi ad ascoltare una sintesi di questo tipo: nel lungo periodo sono le condizioni dell'offerta (le risorse) a determinare le sorti del sistema economico; ciò in termini dinamici, significa che sono le condizioni di offerta a determinare il sentiero di crescita di un sistema. Se il mercato opera

in condizioni di efficienza (in assenza di imperfezioni), si realizza una dinamica di equilibrio, che implica la coincidenza fra reddito di equilibrio, di pieno impiego e naturale. Questa situazione identifica il sentiero di espansione di lungo periodo del sistema. Tuttavia, l'evidenza empirica mostra che la realtà dei sistemi economici non è caratterizzata né da dinamiche d'equilibrio, né da stabilità. La fonte di tali oscillazioni, che hanno rilevanza solo nel breve periodo, è da ricercare in continue perturbazioni che agiscono sul lato della domanda, o temporanee perturbazioni che operano sul lato dell'offerta. La dinamica ciclica, caratteristica del breve periodo, comporta pertanto una situazione di squilibrio e dunque divergenza fra reddito d'equilibrio, di pieno impiego e naturale.

Anche lo studente più volenteroso che volesse utilizzare il grafico di domanda e offerta aggregata per rendere conto logicamente dei concetti appena enunciati avrebbe non pochi problemi.

Con il procedere delle lezioni, sfortunatamente, i punti oscuri sono più verosimilmente destinati ad aumentare che a diminuire, in relazione al fatto che questioni cruciali quali il differente ruolo dei prezzi relativi rispetto ai prezzi assoluti, la funzione degli aggregati nominali piuttosto che reali, la dinamica degli aggiustamenti rispetto alle condizioni di equilibrio, la non equivalenza delle dinamiche di aggiustamento che procedono via prezzi o via quantità, vengono esplicitate a tratti, in relazione alla scelta discrezionale dell'insegnante. Ancor peggio, benché la macroeconomia debba implicare costante analisi di sistema, gran parte dell'esposizione è fatta di dettagli per la costruzione dei singoli mercati aggregati, che in seguito interagiscono poco e male, portando al prevalere dell'analisi parziale sull'analisi generale o sistemica.

Una tesi del tutto analoga a quella dianzi esposta si ritrova in Geithman (1994) che a proposito degli effetti negativi dell'attuale impianto di insegnamento dei fondamenti della macroeconomia scrive:

«... poiché le curve di offerta (AS) e domanda aggregata (AD) sono diventate standard nei libri di testo, esse sono di norma presentate ad un punto nel quale gli studenti non hanno avuto pressoché alcuna esposizione rispetto a ciò che sottostà a tali equazioni. Di conseguenza, l'esercizio AD-AS è una sorta di indottrinamento intellettuale che si fonda principalmente sul prestigio del libro di testo e dell'insegnante nel conquistare l'accettazione dello studente, piuttosto che sul potere della ragione. L'effetto complessivo del

presentare lo schema AD-AS quando gli studenti non hanno la capacità di comprenderne la logica interna è scoraggiarli dallo sviluppare una propria abilità di ragionamento... [...] Così come presentato in gran parte dei libri di testo introduttivi ed intermedi, lo schema AD-AS offre pulizia testuale e convenienza espositiva a costo di compromettere lo sviluppo delle abilità analitiche degli studenti. Ogniqualevolta le ipotesi di base, le equazioni e le condizioni sono nascoste o inarticolate, parti essenziali della catena del ragionamento vengono perse e gli studenti divengono incapaci di ricostruire logicamente il problema, così da raggiungere autonomamente le proprie conclusioni. Incapaci di seguire il ragionamento, essi non hanno altra alternativa che arrendersi all'autorità del libro di testo o dell'insegnante» (pp. 476-477).

Quanto ha a che vedere tutto questo con i quesiti e le legittime aspettative create alla fine del corso di microeconomia? Lo studente potrebbe dire nulla e ciò giustificerebbe ogni reazione di rifiuto della materia: sia il disinteresse superficiale, sia il rifiuto indignato, sia quello frustrato. Da economista capisco che la questione è sostanzialmente diversa, ma non per questo meno dirompente, in quanto comunque implica una revisione della pedagogia della macroeconomia.

La nota dolente della didattica macroeconomica Da quanto precede dovrebbe infatti apparire con chiarezza il vero nodo legato all'insegnamento della disciplina: lo studente arriva alla prima lezione di macroeconomia possedendo al più una rudimentale conoscenza della microeconomia e lo si sottopone a quello che dovrebbe essere l'abc della macroeconomia, ma non lo è affatto. Infatti, dietro all'apparente semplicità dei modelli che vengono presentati è una sintesi per nulla ovvia, la quale richiederebbe non solo una capacità di ragionare in termini sistemici (cosa che invece dovrebbe essere l'obiettivo primario del corso), ma l'abilità di pensare come un'economista (cosa che in realtà solo un economista edotto può fare, sperabilmente, ma dopo anni di esperienza, e che comunque non rientra fra le finalità di un corso di fondamenti).

La difficoltà nella didattica macroeconomica, nasce da questa schizofrenia implicita (e poco rilevata che sia voluta o incidentale) nel ragionamento di chi insegna. Ed a questo punto diviene evidente anche una differenza fra ciò che è essenziale proporre fin dall'inizio in un corso di microeconomia e ciò che è essenziale in un corso di macroeconomia.

L'approccio metodologico che giustifica la costruzione microeconomica non è l'unico possibile; d'altro canto la discussione del ruolo di atomismo, marginalismo, positivismo e funzionalismo, che di questo approccio sono i cardini, sarebbe inutile e dannosa⁶. Da un lato, infatti, gli studenti non sono di norma attrezzati ad affrontare tematiche metodologiche, caratterizzate dal massimo livello di astrazione e da un linguaggio decisamente ostico; dall'altro non sono interessati ad esse: se si iniziasse a parlare di metodo, dovrebbero passare trenta secondi e non almeno una settimana per avere l'aula vuota. L'omissione di un discorso sul metodo in microeconomia, per quanto lungi dall'essere innocua o neutrale, forse non porta allo sviluppo di un pensiero economico critico, ma non è tale da generare lacune di rilievo nel processo interpretativo degli studenti. Nonostante la parzialità dell'approccio, infatti, lo studente può sviluppare una visione coerente e facilmente intuibile di ciò che avviene nelle economie di mercato. Pertanto, la discussione del metodo microeconomico, dei limiti e/o alternative al paradigma neoclassico-marginalista, può essere rinviata a corsi di approfondimento successivi.

Un simile argomento non può invece essere sostenuto anche in un primo approccio alla macroeconomia. In questo caso, l'omissione di precisazioni metodologiche, da virtù pragmatica si trasforma in peccato mortale. Infatti, poiché la macro richiede sintesi, ha connaturate alla sua essenza pluralità di approcci e dialettica potenziale: qualsiasi sintesi accurata contiene tutti gli elementi nodali del problema originario; ciò che crea differenza fra sintesi di pari precisione è l'enfasi sui singoli particolari, oltre alla sequenza logica che li lega.

Il silenzio su quest'aspetto fondamentale genera diverse conseguenze. Anzitutto impedisce allo studente di comprendere che le scienze non devono necessariamente fondarsi su approcci standardizzati per essere definite tali. In altri termini, la semplice osservazione che la microeconomia si riferisce di norma ad un approccio ampiamente condiviso, non implica che questa disciplina sia più scientifica della macroeconomia che, all'opposto si fonda su una varietà di approcci teorici.

In secondo luogo crea nello studente due percezioni opposte, ma ugualmente false, che derivano dalla giustificazione della sintesi presentata dall'insegnante. Da un lato può accadere, infatti, che essendo edotto

⁶ Si tratta di un'osservazione pragmatica, non di una dichiarazione di principio.

dell'esistenza di un vivace dibattito in ambito macroeconomico⁷, oltre che del rifiuto di taluni aspetti che fondano la microeconomia, lo studente implichia che i macroeconomisti appartengano ad una categoria di individui incline alla litigiosità, legata peraltro a prese di posizione ideologiche o a dettagli formali e non alla sostanza della materia⁸. Dal lato opposto, in assenza di un'enfasi particolare sulla dialettica della macroeconomia, la costruzione teorica che viene presentata durante il corso può apparire eccessivamente unitaria, così che lo studente ne tragga una percezione di "oggettività", o "veridicità" per ciò che concerne le implicazioni di politica economica, che invece non si hanno nella realtà⁹. Ed inevitabilmente queste due errate impressioni ci riconducono alle riflessioni iniziali: l'assenza di domande che denotino spirito critico da parte degli studenti può essere un effetto indesiderato che deriva sia da un senso dell'inutilità della materia, sia dal ritenerla una disciplina dogmatica.

Posto che i problemi di cui si è finora discusso siano noti agli insegnanti, non resta che interrogarsi sulle loro strategie risolutive. In particolare, se una riflessione metodologica, per quanto non approfondita, è essenziale alla comprensione della macroeconomia e della sua integrazione con la microeconomia (o altre discipline), perché non viene proposta già a partire dal corso di fondamenti?

1.2. Il punto di vista del docente: perché non è facile insegnare i principi di macroeconomia

La risposta a questo quesito non viene dalla lettura dei libri di testo che gli economisti scrivono indirizzandoli agli studenti, ma dalla lettura di quanto questi stessi economisti scrivono all'indirizzo di altri eco-

⁷ In effetti questa percezione è alimentata dal fatto che storicamente anche i macroeconomisti più autorevoli hanno utilizzato un linguaggio caratterizzato da termini "forti", quali rivoluzioni, controrivoluzioni, morti e rinascite, per rappresentare le proprie tesi e contrapporle a quelle altrui. Da un punto di vista della comunicazione, nella letteratura macroeconomica i contributi che adottano una strategia di conflitto e opposizione sono di gran lunga più numerosi di quelli che cercano di enfatizzare i punti comuni di approcci differenti. La nota è volutamente generica perché le citazioni potrebbero essere così numerose da implicare una trattazione separata e specifica. In ogni caso, rimangono emblematici a riguardo i casi di Keynes (1936) e Lucas e Sargent (1978).

⁸ Simili argomentazioni si trovano anche in Erikson *et. al.* (1996), specialmente pp. 100-101.

⁹ In proposito si rinvia a titolo esemplificativo a Colander (1999), in particolare p. 370.

nomisti. È possibile rilevare che gli accademici che si sono cimentati nella stesura di libri di testo, di norma hanno specifiche posizioni metodologiche¹⁰ che a più riprese sono ribadite nei contributi destinati ad altri accademici; tuttavia questa “limpidezza” ad alto livello, non sempre si riscontra nel passaggio alla fase “divulgativa”¹¹.

È possibile addurre almeno cinque ragioni a giustificazione del fenomeno, ed ognuno evidenzia un diverso grado di “responsabilità” degli insegnanti nell’eventuale fallimento didattico.

Motivo 1: stringente I libri di testo si adattano alle esigenze dei programmi universitari che, come noto, si stanno riducendo di anno in anno. Nel caso italiano, prima della riforma universitaria del 2000, ad esempio, si riteneva che le nozioni fondamentali di economia, comprendenti principi di micro e macroeconomia, dovessero articolarsi su corsi che richiedevano centoquaranta ore di lezione frontale, compendiate da sessanta ore di didattica integrativa (esercitazioni e/o seminari di approfondimento). Delle originarie duecento ore oggi ne sopravvivono tra settanta e novanta in forma obbligatoria e ulteriori trenta/sessanta in corsi che possono essere facoltativi. Tradotto in cifre, le nozioni fondamentali impartite a tutti gli studenti oscillano attualmente da un minimo di cento a un massimo di centocinquanta ore; ovvero sono andate perse da un minimo di cinquanta ad un massimo di cento ore di insegnamento di nozioni fondamentali, che in termini relativi rappresentano il 25-50% del corso originario. Inevitabile dunque il taglio del programma, giustificato dalla struttura modulare dei nuovi percorsi formativi. Nella scelta di ciò che si doveva assolutamente salvare, le prime parti sacrificate sono state quelle che implicavano un approccio in termini di dialettica (in chiave

¹⁰ Sarebbe più corretto dire posizioni di “scuola”, perché l’esplicita trattazione del metodo è peculiarità di un ristretto numero di accademici. Più spesso, l’adesione ad una scuola di pensiero è una sorta di scatola nera che non si esplora, ma si presenta come preambolo alle proprie argomentazioni, dando per scontato che chi legge il resto della trattazione ne conosca l’effettivo significato. Così, se un autore afferma per esempio, che il suo contributo adotta il metodo neoclassico piuttosto che quello Post-Keynesiano, si dà per scontato che tali termini abbiano un significato univoco. Inutile sottolineare che tale supposizione è del tutto illusoria, ma l’ulteriore disamina di questo aspetto richiederebbe un saggio a sé stante.

¹¹ In proposito si rinvia al contributo di Dutt (2002), che pur non essendo aggiornato con riferimento ai manuali più recenti, è comunque esemplificativo della tesi sostenuta in questa sede.

storico-evolutiva o logico-comparativa) della materia¹². Spiegare l'esistenza di posizioni alternative richiede lo sviluppo di una struttura logica di riferimento sufficientemente complessa e generale da consentirne il confronto, ma evidentemente il vincolo temporale impone un approccio, non solo sintetico, ma soprattutto parziale.

Motivo 2: conformismo utilitarista Alla precedente osservazione si potrebbe obiettare che non è necessario introdurre gli studenti al dibattito interno alla disciplina già dal corso di base, ritenendo che questo sia un tema destinato all'approfondimento di specifici corsi successivi. Stante questo principio, il primo corso di macroeconomia dovrebbe semplicemente limitarsi ad impartire nozioni della teoria macroeconomica rispetto alla quale, in un dato istante, c'è maggiore consenso. Sebbene questo fatto spieghi l'evoluzione dei testi di macroeconomia dagli anni '50 ad oggi, ed ottenga il benefico effetto di allentare il vincolo temporale di cui si è detto dianzi, non può sfuggire che passare sotto silenzio la motivazione della selezione dei contenuti del corso implica, come del resto osservato nella sezione precedente, il rischio di annichilire la capacità di apprendimento critico dello studente.

Motivo 3: inconsapevole distorsione mentale Anche il più aperto degli economisti non riesce a prescindere completamente dai propri schemi mentali. C'è uno zoccolo duro delle conoscenze che dipende dagli orientamenti individuali: esso è così radicato che ciascuno lo dà per scontato, e per questo non ne ritiene necessaria l'esplicitazione. Quindi, nella fase della semplificazione richiesta dalla divulgazione, quanto maggiore è l'incidenza di questo "zoccolo duro",

¹² Si tratta di una osservazione del dato di fatto, non di un'affermazione di principio. Due esempi emblematici, per ragioni diverse, sono costituiti dai manuali di Casarosa (1991) e Blanchard-Giavazzi (1997). Il primo è divenuto un testo del tutto inutilizzabile nel contesto attuale perché il pregio originario, costituito dal presentare con adeguato rigore analitico una pluralità di prospettive, distinte sia in chiave storica che in chiave tematica, si trasforma in condizione pregiudiziale all'adozione. All'opposto, il testo di Blanchard propone la cosiddetta visione di consenso, quindi la presenza di prospettive alternative è decisamente più implicita. L'adottabilità del testo non è stata preclusa in quanto l'edizione italiana è stata suddivisa in due volumi, solo il primo dei quali è proposto per il corso di fondamenti di macroeconomia. Non sorprendentemente, la storia della macroeconomia è collocata nel secondo volume.

rispetto al resto delle conoscenze che consapevolmente vengono espone criticamente, tanto maggiore è il rischio di indottrinamento degli studenti, a prescindere dalla mala fede dell'insegnante. Su questo tema Hansen (1991, pp. 1054 e 1073) ha sottolineato che gli economisti fondamentalmente insegnano quanto hanno appreso nel proprio percorso formativo, e poiché quest'ultimo di norma non contempla l'acquisizione di abilità nel campo della comunicazione, della creatività e dell'applicazione, l'eventuale insuccesso sul piano didattico non può risultare sorprendente.

Motivo 4: consapevole distorsione mentale

Strettamente connesso al punto precedente è invece un elemento di consapevole distorsione mentale, consistente nell'eroica supposizione che l'interesse per l'economia sia innato, così come l'abilità di pensare da economista. Gli effetti di questa errata concezione sul comportamento degli insegnanti e degli studenti sono efficacemente descritti in due passaggi di Marks e Rukstad (1996) che a proposito dell'insegnamento dei fondamenti di macroeconomia scrivono:

«Per gran parte di loro (gli studenti), questa è la prima ed *ultima* esposizione alla macroeconomia. Tuttavia noi continuiamo ad insegnare i corsi come se stessimo preparando il terreno per studi più avanzati (p. 143)¹³.

Gran parte dei nostri studenti non diverranno economisti. Tuttavia essi saranno parte di un mondo che li chiamerà a prendere decisioni economiche. Saranno legislatori, giudici, amministratori e manager di società, amministratori pubblici, piccoli imprenditori, cittadini, insegnanti, elettori, avvocati d'ufficio... Gli studenti hanno bisogno di strumenti. Noi abbiamo una opportunità e probabilmente solo una, di dar loro quelli giusti. Di quali strumenti hanno bisogno, e quali funzioni dovranno eseguire? Loro dovranno descrivere, spiegare, prevedere, influenzare ed in ultima analisi, decidere. Certo, hanno bisogno di principi. Ma questi ultimi devono essere motivati dai problemi che si troveranno ad affrontare. Gli studenti devono imparare come trovare, leggere e valutare i dati economici. Deve essere loro insegnata l'importanza dei trade-off, dei vincoli e delle limitazioni. Devono imparare a vivere con l'ambiguità (nei dati, nei valori, nella teoria) e comprendere che modelli alternativi possono spiegare lo stesso fenomeno. Devono imparare a comunicare l'intuizione economica ed a pensare con la propria testa [...] Se gli studenti lasciano il corso di economia annoiati e privi

¹³ Traduzione dall'originale dell'autore, in parentesi testo aggiunto.

d'entusiasmo, la colpa è nostra e di questo dobbiamo vergognarci» (p. 144)¹⁴.

Motivo 5: razionalità limitata Un'ultima considerazione si lega all'idea che an-
limitata che gli economisti siano dotati di razionalità limi-
tata. Quando Simon (1957) elaborò tale concetto, contrapponendolo a
quello di razionalità sostanziale¹⁵ utilizzato come fulcro della teoria
microeconomica, intendeva sottolineare che, anche partendo da una
condizione ideale di accesso senza restrizioni all'informazione dispo-
nibile, l'individuo ne seleziona solo una parte, in quanto incapace di
gestirla totalmente. Originariamente, dunque, la nozione di razionalità
limitata evidenziava l'esistenza di un limite "computazionale" deter-
minato tanto da elementi endogeni (es. capacità individuale di elaborare
l'informazione), quanto da fattori esogeni (es. complessità del proble-
ma da risolvere). Più recentemente, l'economia comportamentale e
sperimentale hanno legato questi elementi a fattori sociologici, indivi-
duali, psicologici..., sottolineando che la selezione dell'informazione
non è solo conseguenza di un limite computazionale, ma anche frutto
di una scelta connessa all'interazione fra individuo e ambiente, ed in
quanto tale, connotata a livello spaziale e temporale.

Come osservato in precedenza, la macroeconomia è un ambito di
studio affascinante, ma estremamente complesso, perché richiede la
continua ricostruzione di una visione sistemica. Per definizione, l'elaborazione di una qualsiasi teoria macroeconomica richiede il sacrificio di una parte dell'informazione: comprendere che gli economisti, per quanto in astratto meglio equipaggiati di altri individui ad elaborare sofisticate rappresentazioni dei sistemi economici, sono comunque soggetti al vincolo della razionalità limitata, significa comprendere che a livello macroeconomico non può esistere *una* teoria universalmente valida ed immodificabile. In altri termini, pur partendo da un comune metodo di indagine scientifica, i macroeconomisti possono giungere a proposizioni diametralmente opposte riguardo al funzionamento dei sistemi economici.

¹⁴ Traduzione dall'originale dell'autore.

¹⁵ Il concetto di razionalità sostanziale è quello che associa all'idea che gli individui agiscano in funzione di scopi da raggiungere e vincoli da sopportare, risolvendo problemi di massimizzazione vincolata, quali sono tipicamente la massimizzazione dell'utilità e del profitto.

La vera comprensione della macroeconomia richiederebbe di intuire ed esplicitare le ragioni per cui tali divergenze teoriche si determinano. Ma un simile traguardo è precluso tanto agli studenti, quanto agli stessi economisti; d'altro canto una simile consapevolezza non è neppure unanimemente diffusa fra gli economisti. Se può infatti essere relativamente facile riconoscere la parzialità di una teoria introdotta da specificità storiche e particolari contestualizzazioni istituzionali, non altrettanto agevole è l'ammissione dell'arbitrarietà ineliminabile che il binomio complessità-razionalità limitata comunque porta con sé¹⁶.

Fra gli effetti negativi prodotti dal mancato riconoscimento di questo limite invalicabile, due hanno particolare rilevanza rispetto alla presente trattazione. Da un lato, si perpetra a livello accademico l'illusoria chimera che possa essere qualificato come scientifico solo ciò che è definibile in modo "oggettivo". Dall'altro si finisce con l'allontanare gli studenti dalla materia perché, prima o poi, la pretesa veridicità delle teorie viene contraddetta, non solo dai fatti, ma anche dalla logica.

¹⁶ Nel capitolo successivo, la parentesi metodologica approfondisce il punto.