

LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMIA EN AMERICA LATINA

ISIDORO HODARA

UNIVERSIDAD ORT URUGUAY

ABSTRACT

Este artículo presenta, esencialmente a partir de estudios recientemente publicados y plenamente relevantes al tema, una reseña de la situación de la enseñanza de la economía en América Latina. Se pasa en primer lugar revista a la situación global de la enseñanza de la economía a nivel de postgrado. A continuación se pone en valor una serie de artículos recientes del BID para examinar la situación de la enseñanza de la economía a nivel de licenciaturas, particularmente en los casos de México, Argentina, Chile, Bolivia. Por último, se examinan aspectos de la evolución reciente de la enseñanza de la economía en Colombia y Uruguay y se adelantan algunas conclusiones de corte general.

Palabras claves: Economía, enseñanza, formación, universidad, América Latina

Clasificación JEL: A11, A13, A22, A23

1. INTRODUCCION

La concepción e implementación adecuada de la enseñanza de la economía repercute no solo en el desarrollo profesional de los estudiantes sino en la calidad y relevancia de la contribución que los economistas puedan hacer las políticas económicas, tanto públicas como privadas y por esa vía al bienestar de la sociedad. América Latina no es una excepción a este aserto, lo que pone en valor los esfuerzos para comprender mejor la situación y perspectiva de la enseñanza de la economía. El presente trabajo se propone presentar una suerte de *survey* de la literatura más reciente en relación a la enseñanza de economía en América Latina.

2. LA ENSEÑANZA DE ECONOMÍA A NIVEL DE POSTGRADO

Para esta primera sección he retenido del interesante estudio de Colander y Ñopoⁱ algunos puntos que me parecieron particularmente significativos:

- Los programas de postgrado en economía en América Latina se dividen en dos agrupaciones amplias. Un conjunto de programas enseña lo que a falta de un término mejor podría llamarse “economía global”, es el tipo de enseñanza llevada adelante en los programas de postgrado más típicos en EEUU, Europa, Australia y Nueva Zelandia. La *lingua franca* de la “economía global” es el inglés; se percibe a sí misma como una ciencia se hace cada vez más técnica. El segundo agrupamiento es de naturaleza mas local, con más probabilidades de enseñar los conocimientos no tan típicos, a veces denominados heterodoxos que reflejan tradiciones locales que tienden a basarse más en la historia, más izquierdista en su definición ideológica, menos orientada a las matemáticas.
- La mayoría (cerca del 60%) de los estudiantes de postgrado encuestados en

América Latina no consideraron la posibilidad de ir a estudiar en el exterior; 20% consideró la posibilidad de estudiar en Europa y un 10% consideró estudiar en los EEUU.

- De los estudiantes encuestados que estaban planeando hacer un doctorado luego de completar sus maestrías, 40% pensaban ir a Europa y 60% a EEUU. Nadie planeaban transferir sus estudios a otro programa en América Latina. Esto pone en evidencia una característica importante de la educación de postgrado en América Latina: es en buena medida un sistema de alimentación que en definitiva conduce a los programas europeos y americanos de doctorado.
- La gran mayoría de quienes respondieron a la encuesta (81%) se consideraban a sí mismos estudiantes de maestría. Este refleja una diferencia entre los estudiantes latinoamericanos de postgrados en economía, para quienes la maestría es el grado final en la universidad y la educación en economía en los EEUU, donde casi todos los estudiantes son admitidos directamente en un programa de doctorado. Aun los estudiantes del primer año de postgrado en EEUU se consideran a sí mismos estudiantes de doctorado que están obteniendo su maestría en el camino para obtener el doctorado.

3. LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMIA A NIVEL DE PREGRADO

En particular los casos de Argentina, Bolivia, Chile y México son examinados por Lora y Ñopoⁱⁱ, de donde extraeré algunos aspectos relacionados a, por un lado, las facultades de economía y, por otro, a los estudiantes de economía. A su vez este trabajo se basa en los estudios por país realizados por Bezchinsky et alⁱⁱⁱ para el caso de Argentina, Espinoza et al^{iv} para los casos de Bolivia y Chile y Ahumada y Butler^v para el caso de México.

Respecto de las facultades de economía he seleccionado los siguientes puntos como de particular interés:

- En materia de **estructura curricular**, las diversas facultades de economía

comparten rasgos como la organización por semestres, con una duración entre cuatro y cinco años y medio y una cierta tendencia reciente a programas más cortos. En los primeros semestres se estudian un conjunto de materias introductorias (contabilidad, derecho, historia, cursos iniciales de matemática y estadística e introducción a la economía), seguidas por las materias de nivel básico de macroeconomía, microeconomía, estadística y econometría. Hacia el tercer año se abren opciones en cursos de nivel intermedio o avanzado. En macroeconomía, se incluyen cursos (obligatorios u opcionales, según la universidad) sobre macroeconomía abierta o economía internacional, teoría monetaria, finanzas públicas, desarrollo económico, crecimiento y políticas económicas. En microeconomía, los cursos más comunes en este nivel son comercio internacional, organización o economía industrial o de mercados, evaluación de proyectos, economía del bienestar y teoría de juegos. En econometría, se ofrecen varios niveles, con gran diversidad de tópicos. Es común que se ofrezcan también algunas materias obligatorias de historia económica o economía nacional así como materias electivas en diversos temas. Aunque la estructura curricular básica no difiere en demasía entre las universidades públicas y las privadas, persisten diferencias heredadas del pasado. Para tomar un ejemplo, en la Universidad de Buenos Aires (UBA) son obligatorias las materias de sociología, metodología de las ciencias sociales y epistemología de la economía que no se dictan en las otras universidades argentinas estudiadas. En el programa de la Universidad Torcuato Di Tella (UTDT) hay un

solo curso obligatorio de problemas filosóficos pero se exigen dos cursos de escritura.

- Para comparar las **estructuras de los programas** de economía, los autores adoptaron la clasificación retenida por los autores del estudio de México, con base en el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior A.C., una asociación que ofrece servicios de evaluación educativa. En esta clasificación se agrupan los cursos en las áreas de microeconomía (teoría microeconómica, economía pública, organización industrial, comercio internacional, finanzas y evaluación de proyectos); macroeconomía (teoría macroeconómica, economía internacional, economía del desarrollo, finanzas públicas y economía nacional); métodos cuantitativos (matemáticas, estadística y econometría); e historia económica (historia del pensamiento económico, economía política clásica y marxista, historia económica nacional e historia económica general). Resulta claro que la macroeconomía, la micro y los métodos cuantitativos, son las columnas centrales de los programas, aunque con diferencias importantes entre universidades. Desafortunadamente, la clasificación adoptada deja por fuera la mayoría de las materias no especializadas en economía, lo que impide tener una visión comparativa de la importancia que asignan los distintos programas a destrezas básicas en expresión oral y escrita, en idiomas, o en áreas tradicionalmente consideradas afines a la economía, como el derecho y la administración, o a disciplinas como la ciencia política y la psicología, a las que también se ha aproximado la economía.

- En materia de **libros de texto**, hay un predominio de los textos de enfoque neoclásico en macro y microeconomía, muchos de los cuales son también los más usualmente empleados en las universidades de EEUU. Debido al tamaño reducido

de los mercados, hay muy pocos libros de texto de macroeconomía, y menos aún de microeconomía, orientados a países latinoamericanos individuales.

- Respecto de los **profesores**, en cuanto a las formas de vinculación de los éstos con las facultades de economía hay muchas diferencias por un gran número de factores, incluyendo su historia. La magnitud de la disparidad puede ilustrarse con dos universidades de Buenos Aires: por un lado está la facultad de economía de la UBA que cuenta, al menos nominalmente, con una planta de 271 docentes, pero de la que apenas cinco tienen dedicación exclusiva. En el otro extremo está la UTDT con sus 11 profesores (todos doctores en economía) que tienen dedicación exclusiva.
- Respecto de los **métodos de enseñanza**, uno de los hallazgos más destacados de las encuestas que se hicieron entre los estudiantes de economía de los cuatro países es la insatisfacción con los métodos de enseñanza. Esta insatisfacción con la forma cómo se enseña la economía no puede atribuirse meramente a desinterés de los estudiantes por su carrera, ni a falta de reconocimiento o simpatía por sus profesores. La visión negativa que tienen los estudiantes sobre los métodos de enseñanza de la economía parece reflejar más bien la falta de innovación, la incapacidad para involucrar activamente a los estudiantes en el salón de clase, y la falta de actualidad y relevancia de los contenidos.
- Los **métodos de enseñanza** son muy uniformes entre diferentes docentes y universidades, y entre unos países y otros, según lo reflejan los estudios anteriores y los realizados para este trabajo. Rozenwurcel y otros (2007) citan un trabajo de la Universidad de Antioquia (Colombia) del año 2003, que aplicó una

encuesta similar a la utilizada por Becker y Watts (2001) a docentes de tres universidades de Medellín (la Universidad de Antioquia, la Universidad Eafit y la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín). Las conclusiones fueron esencialmente las mismas: predomina el método tradicional de la tiza y el tablero. La persistencia de la clase magistral a base de tiza y tablero no parece deberse a falta de recursos tecnológicos.

El uso de recursos tecnológicos no es, por supuesto, una garantía de mejoramiento ~~de los métodos de enseñanza~~. El uso de estos recursos puede ser efectivo si logra involucrar más efectivamente al estudiante en el proceso de aprendizaje. Los métodos de enseñanza tradicionales presumen que el estudiante es receptor del conocimiento que le transfiere el profesor o el libro. En cambio, como bien lo indican Espinoza *et al*, en teorías más modernas del aprendizaje, como el constructivismo, se reconoce que los estudiantes llevan consigo al salón de clases sus propias ideas, y más allá de sumar pasivamente a estas ideas el material presentado por el profesor, reestructuran esa nueva información para que se acople dentro de sus nuevas estructuras cognitivas.

- En relación con los **métodos de evaluación**, la forma tradicional de examen escrito, individual y basado en memoria, sigue siendo la regla en los casos estudiados que analizaron el tema. También es común que algunos trabajos prácticos y de investigación sean a lo sumo una proporción modesta de la evaluación. En cambio, parece todavía excepcional considerar formas alternativas de evaluación que se adapten a las diferentes posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, hay varias excepciones interesantes en Chile. En la Universidad Alberto Hurtado de Chile, se da la opción de contestar una prueba ampliada en sustitución a un examen. En el

curso de Macro de la Universidad de Chile, hay tareas voluntarias, cuyo peso en la evaluación se reduce con el número de estudiantes que las completan satisfactoriamente. De esta manera puede esperarse que las tareas más complejas generen interés de resolución de parte de los alumnos. Lo anterior redundaría en la construcción de conocimientos más allá de lo que puede ser capturado mediante la evaluación cuantitativa de pruebas y controles.

- En lo que hace relación con la **evolución de la matrícula**, el número de jóvenes inscritos en los programas de economía ha aumentado considerablemente desde los años noventa en Argentina, Bolivia y Chile. En Argentina, donde el crecimiento ha sido más elevado, esto se ha debido básicamente a las universidades públicas (en las privadas, por el contrario, la matrícula se ha reducido ligeramente). Las cifras para México y Colombia, que cubren periodos sólo desde 1999 y 2000, respectivamente, muestran que la matrícula ha caído levemente (y, al menos en México, la reducción ha sido mayor en las universidades privadas que en las públicas).
- El **perfil socio-económico de los estudiantes** de economía latinoamericanos presenta algunas facetas de interés. La participación femenina ha venido en aumento, aunque este fenómeno se verifica también en las demás carreras universitarias, tanto entre los inscritos en economía como entre la población universitaria en general. Una regularidad interesante es que, en todos los países bajo estudio, la participación femenina es mayor en las universidades públicas que en las privadas.
- Los **patrones de movilidad inter-generacional** son marcadamente distintos entre los países. Mientras uno de cada cuatro estudiantes en Bolivia viene de un hogar en el que el padre tiene educación superior, esto sucede

con aproximadamente uno de cada tres en Colombia, aproximadamente uno de cada dos en Chile y México, y dos de cada tres en Argentina. Estas diferencias, de alguna manera, reflejan también los distintos momentos en los que se dio la expansión de la educación superior en estos cuatro países

- Puede apreciarse que **alrededor de la mitad de los estudiantes trabaja.**

~~Con excepción de Colombia,~~ trabajan en mayor proporción los estudiantes de las universidades públicas. Las diferencias entre países son notables, y no es claro que reflejen predominantemente las condiciones económicas de los estudiantes, sino más bien una mezcla de factores. Por ejemplo, en Bolivia y Chile, donde las condiciones económicas de los estudiantes son muy diferentes, no solo por los niveles de ingreso de los países, sino por la disponibilidad de fuentes de financiamiento, las proporciones de estudiantes que trabajan no difieren mucho entre las universidades públicas y las privadas ni, en promedio, entre estos dos países. La gran diferencia entre Bolivia y Chile está en la dedicación de tiempo al trabajo: en Bolivia, los estudiantes que trabajan le dedican en promedio unas 23 horas semanales al trabajo, mientras que en Chile el promedio son 13 horas.

- En lo que hace a las **percepciones de los estudiantes de economía**, quizá lo más destacado es que la percepción que tienen los estudiantes sobre la utilidad de la economía cambia notablemente de manera positiva al avanzar en sus estudios, con la excepción de Argentina. La percepción de los estudiantes de pre-grado es muy parecida a la que tienen los estudiantes de post-grado en la región difiere mucho de lo que opinan los estudiantes en Estados Unidos^{vi}, que muestran menor concordancia con la afirmación, antes y después de sus estudios, y en Europa, donde además de mostrar menor nivel de

concordancia con la afirmación, se muestran más escépticos después de haber estudiado economía.

- Las **percepciones acerca del rigor científico** también cambian positivamente en los países estudiados, en este caso sin excepción. Sin embargo, es interesante notar el caso de Chile, que muestra no solamente el menor grado de concordancia con este aserto: la economía es la ciencia social con mayor rigor científico, sino también el menor cambio en actitudes antes y después de haber estudiado economía. Otro aspecto en el que Chile difiere del resto de la región es en la alta valoración otorgada por los estudiantes a las matemáticas en la disciplina económica; más de nueve de cada diez estudiantes de economía piensa que la formación matemática es relevante para el estudio de la economía.
- En materia de **inserción laboral**, el Gobierno ocupa un lugar importante en el empleo de los graduados de economía, pero hay también una participación notable del sector servicios (financieros, inmobiliarios y otros) y del sector privado. La academia se encuentra entre los tres principales sectores de empleo para los graduados sólo en el caso de Chile, y en Argentina ocupa el cuarto lugar entre los sectores de empleo.
- En cuanto a la **satisfacción de los estudiantes**, es interesante, y hasta cierto punto paradójico, notar que los estudiantes están bastante satisfechos con lo que reciben de sus universidades. Los aspectos que más satisfacción les dan, son los profesores y la proyección laboral. Es paradójico porque, como se destacó previamente, los estudiantes señalan su poca satisfacción con los métodos de enseñanza. Probablemente, se trate de que los estudiantes no simpatizan mucho con los métodos de enseñanza, pero sí con los profesores mismos. Esta satisfacción de los estudiantes se refleja también en que altos porcentajes del

cuerpo estudiantil entrevistado, dice que volverían a estudiar economía si tuvieran que decidirlo nuevamente (87% en México, 76% en Bolivia y 69% en Chile).

4. APUNTES SOBRE EL CASO DE COLOMBIA

Nos basaremos para esta sección en el trabajo de Jaime Andrés Sarmiento Espinel y Adriana Carolina Silva Arias sobre La formación de Economistas en Colombia^{vii}.

Las conclusiones que retuve como más relevantes siguen a continuación.

- Los orígenes de la formación en economía están ligados, en Colombia como en otras partes de América Latina, a la disciplina del derecho. La enseñanza formal comenzó en la década de los cuarenta y la mayoría de los programas fueron fundados antes de 1990
- La carrera de Economía tiene en Colombia entre 41 y 61 asignaturas y entre 144 y 190 créditos. En términos de las áreas de formación básica, en promedio el componente básico tiene 73 créditos, el profesional 44 y el socio-humanístico 22
- Duración de la carrera en semestres: 10 semestres en 57.1% de los casos; 9 semestres en 34.7% de los casos y 8 semestres en 8.2% de los casos
- Asignaturas en los diferentes programas:
 - Homogeneidad en: Introducción a la Economía, Microeconomía, Estadística, Econometría y Cuantitativas
 - Sin consenso en: Macroeconomía, Historia Económica, Pensamiento Económico, Electivas de profundización, Contabilidad y Finanzas, Socio-humanísticas, Administrativas, Derecho, Investigación, Prácticas y/o Trabajos de Grado de carácter obligatorio
- Los estudiantes son en un 71.9% diurnos y 28.1% nocturnos

- 57% mujeres y 43% hombres
- Nivel máximo de escolaridad predominante de los padres de los estudiantes; posgrado (29.9% para el padre, 25.1% para la madre), y secundaria (27.8% para el padre, 34.9% para la madre)
- Inserción laboral durante el estudio:
 - El 22% (63.2% de los que laboraron) desempeñaron actividades relacionadas con los conocimientos adquiridos en el transcurso de su carrera.
 - El 51.2% tenían un contrato a término indefinido y el 16.8% a término fijo
 - El 63.5% trabajan tiempo completo

5. APUNTES SOBRE EL CASO DE URUGUAY

Presentaré aquí aspectos seleccionados de la evolución reciente de la enseñanza de la economía en Uruguay. En primer lugar presentaré un estado de situación de los ingresos, matriculación y egresos en el área de economía, discriminados por institución universitaria. En segundo lugar deseo presentar una maestría en el área de economía recientemente introducida y que constituye una experiencia prácticamente única en América Latina. Por último haré referencia a una iniciativa para poner en contacto a la academia y la empresa, desarrollado por la Unión de Exportadores y el Banco de la República.

5.1 Estado de situación de los ingresos, la matriculación total y los egresos en economía

El siguiente cuadro reseña la situación en la licenciatura en economía para las diferentes universidades uruguayas.

Licenciatura en Economía (2008)

	Ingresos	Matriculados	Egresos
UdelaR	211	2458	74
UCU	24	122	11
ORT	24	181	22
UM	36	123	20
total	295	2884	127
UdelaR	72%	85%	58%
UCU	8%	4%	9%
ORT	8%	6%	17%
UM	12%	4%	16%
	100%	100%	100%

Nota: La Universidad de la República (UdelaR) no reporta los ingresos al ciclo básico.

Se estimó el número de ingresos a Economía suponiendo que en los ingresados y matriculados se mantiene la misma proporción entre Economía, Contador y Licenciatura en Administración

Fuente : elaborado por Néstor Gandelman, Coordinador de Economía de Universidad ORT, sobre la base del Anuario del Ministerio de Educación y Cultura

Se aprecia la enorme diferencia a favor de la Universidad de la República en términos de volúmenes de estudiantes ingresados, matriculados y egresados. La tradición de más de un siglo de monopolio universitario pesa en economía como en casi todas las demás carreras. No obstante se aprecia una menor eficiencia en la preparación de profesionales de la economía por parte de la Universidad de la República.

5.2 Una Maestría en economía con un enfoque inusual para América Latina

Se trata de una Maestría en economía por investigación, modalidad relativamente común en Reino Unido pero casi inexistente en América Latina. Cambia el equilibrio entre las materias de aprendizaje tradicional y los espacios dedicados a la investigación. La primera generación tiene algo más de una decena de participantes con un alto grado de motivación. Cuenta con un extenso y prestigioso contingente de tutores del extranjero, apelando a la vez a la red de uruguayos que han seguido estudios de postgrado en el exterior y a la extensa diáspora de uruguayos que trabajan en prestigiosas instituciones universitarias en el exterior. Mirando la lista de tutores uno puede encontrar quienes están en instituciones como: las Universidades de Bolzano, George Washington, Carlos III, Missouri, Ginebra, PUC de Chile, Universidad Federal do Paraná, al California Institute of Technology y Rutgers, así como la OCDE, el Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Central de Israel, el Fondo Monetario Internacional y el Ente Nacional Regulador de la Electricidad de Argentina,. Se trata de una nomina impresionante que posibilita al número relativamente reducido de estudiantes participantes en la Maestría un apoyo diversificado de primer nivel para los diferentes esfuerzos de investigación emprendidos en ese marco.

5.3 Las Jornadas Académicas y el programa de Exportación Inteligente

Una experiencia que puede catalogarse tanto de extensión como de enseñanza de la economía ha sido desarrollada por los últimos cinco años por la conjunción de varias instituciones. Por un lado la Unión de Exportadores, asociación profesional de empresarios orientados al comercio internacional, y por otro el Banco de la Republica, banca comercial de propiedad pública, convocaron a las universidades para que sus

investigadores y docentes formularan trabajos que atendieran los intereses del mundo empresarial orientado a la exportación. El banco proveía de un monto inicial para atender aún mínimamente los costos incurridos, y al menos una universidad contribuía con *matching funds*. Las universidades elegían los temas dentro de tónica de interés general marcada por los empresarios y los resultados se presentaban en una jornada académica y luego eran publicados en un volumen anual. El programa académico se denomina Exportación Inteligente y se presenta como un puente entre el sector exportador y la academia.

Los trabajos de los últimos cuatro años han enfocado temas de muy diversa naturaleza, que incluyen la inserción internacional del Uruguay, las políticas activas para el sector exportador, Uruguay como centro de distribuidor regional, innovación en servicios financieros para la exportación de servicios, logística aplicada a los procesos productivos de los exportadores uruguayos, estudios de casos de exportadores innovadores y exitosos y los inversores y los riesgos de las Tecnologías de la información y las telecomunicaciones . En el último año se agregó una modalidad: que además de los investigadores *senior* existiese la posibilidad de que estudiantes con menos de dos años de egresados pudieran presentar trabajos a la misma audiencia empresaria. Además de compartir los aspectos de difusión del conocimiento del emprendimiento original, tiene la virtud de fogear a los recién egresados en a tara de dar a conocer sus trabajos ante una audiencia empresaria y, eventualmente, proporcionar la posibilidad de una inserción laboral en el marco de su profesión. En la primera de estas experiencias, los temas abordados por los jóvenes investigadores incluyeron la consolidación de Uruguay como centro de distribución regional de bienes y servicios, la experiencia de inserción internacional de Chile y su relevancia para Uruguay y el instrumento de devolución de impuestos a las exportaciones.

6 CONCLUSIONES GENERALES

- En muchos puntos, la diversidad es mayor entre distintos países de América Latina que entre el promedio de América Latina por un lado y otros países más desarrollados por otro. Este hecho pone una cota a los análisis basados exclusiva o principalmente en generalizaciones regionales.
- Brasil es una entidad significativa que representa cerca del 50% de América Latina. En las fuentes que hemos consultado para confeccionar esta ponencia, Brasil no ha sido capturado, privando a las conclusiones de un elemento de juicio de peso indiscutible.
- Si bien hay un elevado nivel de satisfacción con la carrera por parte de los estudiantes a medida que avanzan en sus estudios, subsisten márgenes de insatisfacción importantes en temas como las metodologías empleadas en la enseñanza. Tal insatisfacción, por si sola, justificaría un esfuerzo importante de mejora en esa área concreta.
- Por último, sería interesante disponer de estudios similares dentro de unos años a fin de habilitar una instancia comparativa y las correspondientes evaluaciones.

ⁱ Colander, David, y Ñopo, Hugo, *The Making of a Latin American Global Economist*, Middlebury College Economics Discussion Paper 07-05, Vermont, EEUU, agosto 2007

ⁱⁱ Lora, Eduardo y Ñopo, Hugo, *La formación de los economistas en América Latina*, Documento de trabajo del BID # IDB-WP-119, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, D.C., diciembre 2009

ⁱⁱⁱ Bezchinsky, Gabriel, Rodríguez Chatruc, Marisol y Rozenwurcel, Guillermo, *La enseñanza de economía en Argentina*, Documento de trabajo #671 RG-K1113, Banco Interamericano de Desarrollo, BID, Washington D.C., abril, 2009

^{iv} Espinoza, Lourdes, Machicado, Carlos Gustavo y Makhlou, Katia: *La enseñanza de economía en Bolivia y Chile*, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington D.C., julio 2009

^vAhumada, Ivico Lobo y Butler Silva, Fernando: La enseñanza de la economía en México, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington D.C., marzo 2009

^{vi} Colander y Ñopo, op cit

^{vi} <http://www.afadeco.org.co/dev/documents/encuentros/encuentro2008/presentaciones/>

REFERENCIAS

- Ahumada, Ivico Lobo y Butler Silva, Fernando: La enseñanza de la economía en México, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington D.C., marzo 2009
- Anuario Estadístico de Educación 2008, Ministerio de Educación y Cultura, Dirección de Educación, ISSN 0797-6038, Montevideo, Uruguay, 2009
- Bezchinsky, Gabriel, Rodríguez Chatruc, Marisol y Rozenwurcel, Guillermo, La enseñanza de economía en Argentina, Documento de trabajo #671 RG-K1113, Banco Interamericano de Desarrollo, BID, Washington D.C., abril, 2009
- Caramés, Luis, ed., El proceso de Bolonia y el Mercosur de la Educación – La enseñanza de la economía, Santiago de Compostela, 2008
- Colander, D. 2005. -What Economists Teach and What Economists Do, *Journal of Economic Education* 36(3): 249-260.
- Colander, David, y Ñopo, Hugo, The Making of a Latin American Global Economist, Middlebury College Economics Discussion Paper 07-05, Vermont, EEUU, agosto 2007
- Espinoza, Lourdes, Machicado, Carlos Gustavo y Makhlou, Katia: La enseñanza de economía en Bolivia y Chile, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington D.C., julio 2009
- Exportación Inteligente, Un puente entre el sector exportador y la Academia, Unión de Exportadores del Uruguay y Banco de la Republica Oriental del Uruguay, Montevideo, 2006. Ibid, 2007, 2008 y 2010
- Lora, Eduardo y Ñopo, Hugo, La formación de los economistas en AméricaLatina, Documento de trabajo del BID # IDB-WP-119, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, D.C., diciembre 2009

-
- Master en Economía por Investigación, Universidad ORT Uruguay, 2009

 - Rodríguez A., Sandra, Experiencia de desarrollo curricular en la formación del economista de la Universidad del Norte, Presentación en el XIII Encuentro Nacional de Decanos, Directores de Programas y Jefes de Departamentos de Economía, Santa Marta, Colombia, 2008

 - Sarmiento Espinel, Jaime Andrés y Silva Arias, Adriana Carolina, La formación del economista en Colombia, Presentación en el XIII Encuentro Nacional de Decanos, Directores de Programas y Jefes de Departamentos de Economía, Santa Marta, Colombia, 2008, <http://www.afadeco.org.co/dev/documents/encuentros/encuentro2008/presentaciones/>