



Documento de trabajo del BID # IDB-WP-119

La formación de los economistas en América Latina

Eduardo Lora
Hugo Ñopo

Diciembre 2009

Banco Interamericano de Desarrollo
Departamento de Investigación y Economista Jefe

La formación de los economistas en América Latina

Eduardo Lora
Hugo Ñopo



Banco Interamericano de Desarrollo

2009

Información de catálogo para publicaciones provista por el
Banco Interamericano de Desarrollo
Biblioteca Felipe Herrera

Lora, Eduardo.

La formación de los economistas en América Latina / Eduardo Lora, Hugo Ñopo.
p. cm. (IDB working paper series ; 119)

Includes bibliographical references.

1. Economists—Latin America. 2. Economics—Study and teaching—Latin America. 3. Economics—Latin America—History—20th Century. I. Ñopo, Hugo. II. Inter-American Development Bank. Research Dept. III. Title. IV. Series.

HB74.9.L3 L67 2009

330.09 L865—dc22

© Banco Interamericano de Desarrollo, 2009

www.iadb.org

Los documentos publicados en la serie “Documentos de trabajo” del BID son de la más alta calidad académica y editorial. Todos ellos fueron sometidos a una revisión de pares por expertos reconocidos en su campo, y fueron editados profesionalmente. Los puntos de vista y las opiniones que se presentan en este documento de trabajo son exclusivamente de los autores y no necesariamente reflejan los del Banco Interamericano de Desarrollo, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representan.

Este documento puede reproducirse libremente a condición de que se indique que es una publicación del Banco Interamericano de Desarrollo.

Resumen*

En este artículo se presenta una visión comparada de la formación de economistas en cinco países de América Latina. Para tal fin, se analizan la currícula, los libros de texto comúnmente utilizados, la dedicación de los profesores, los métodos de enseñanza, y el uso de tecnologías y herramientas computacionales. Así mismo, siguiendo el enfoque de Colander (2005), se aplica una encuesta a estudiantes de esta carrera para diseñar un perfil socioeconómico de los mismos e indagar acerca de sus actitudes y opiniones. Dentro de las regularidades encontradas para los cinco países, es de resaltar la falta de conexión entre las expectativas de los estudiantes sobre las demandas de los mercados de trabajo y las demandas efectivas de economistas por sectores de empleo.

Palabras claves: Economía, enseñanza, formación, universidad

Clasificación JEL: A22

* Los autores son economistas del Banco Interamericano de Desarrollo. Las opiniones presentadas en este documento no necesariamente representan la visión del Banco ni de su Directorio. Lucas Higuera brindó valiosa asistencia en la investigación. Se agradecen los comentarios de José de Gregorio y Miguel Urrutia a una versión anterior de este estudio, que fue presentada en la reunión de la Latin American and Caribbean Economic Association, LACEA, en octubre de 2007 en Bogotá.

1. Introducción

El buen diseño e implementación de las políticas económicas requiere de buenos economistas sólidamente formados, no sólo en el manejo de herramientas analíticas, sino también en la comprensión de las realidades económicas, sociales e institucionales de sus países. La formación de este economista, analítico, observador e inquisitivo, no termina en la universidad, pero usualmente es ahí donde empieza. Una mejor comprensión de la manera cómo se forman los nuevos economistas en las universidades latinoamericanas puede ayudar a entender cómo se hace –o se deja de hacer cuando sería necesario– el análisis económico en nuestros países.

Este trabajo tiene por objetivo contribuir a tal comprensión, proporcionando un panorama sobre la formación de las nuevas generaciones de economistas de la región. Aquí se presentan, de manera comparada, diferentes aspectos sobre la formación de economistas en escuelas de pregrado (conocidas también como licenciaturas) en Argentina, Bolivia, Chile, Colombia y México. La mirada que se propone tiene dos ángulos: las facultades y los estudiantes de economía. Partiendo de un breve recuento histórico, en cuanto a las facultades de economía, el análisis se centra en la estructura curricular, la composición de la planta docente, los libros de texto utilizados y los métodos de enseñanza. Por otro lado, con relación a los estudiantes de economía, la atención se enfoca en la evolución reciente de la matrícula en economía, el perfil socio-económico de los estudiantes, sus opiniones sobre la carrera y lo que significa ser economista, terminando con algunos datos claves sobre su inserción laboral. Después de presentar este panorama, se plantean algunos temas de discusión para mejorar la enseñanza de la economía en América Latina.

Este trabajo ha sido posible gracias a la entusiasta participación de Guillermo Rozenwurcel, Gabriel Bezchinsky y Marisol Rodríguez Chatruc (en el estudio de Argentina), Lourdes Espinoza, Carlos Gustavo Machicado y Katia Makhoulf (en los estudios de Bolivia y Chile) e Ivico Ahumada Lobo y Fernando Butler Silva (en el estudio de México), quienes, en el marco de una red de investigadores convocada por el Departamento de Investigación del Banco Interamericano de Desarrollo, elaboraron los estudios de base. Estos estudios implicaron la realización de trabajo de campo, entrevistando estudiantes, profesores, autoridades y egresados de una muestra de 18 universidades que tienen programas de economía en cuatro países de

América Latina (3 en Argentina, 4 en Bolivia, 5 en Chile y 6 en México).¹ El trabajo de campo se llevó a cabo entre los meses de abril y junio de 2007, entrevistando a más de 600 estudiantes en total (173 en Argentina, 145 en Bolivia, 141 en Chile y un número cercano a los anteriores en México). En el caso particular de Bolivia, la información obtenida a partir de las encuestas fue validada posteriormente contrastada con grupos focales.

A este esfuerzo se sumaron Jaime Sarmiento y Carolina Silva, quienes replicaron gran parte del estudio para Colombia, analizando una muestra de más de 60 instituciones de educación superior, que cubren cerca del 90% de los programas con registro calificado para el país.² Agradecemos a todos los que generosamente colaboraron con la realización de este estudio, tanto a los investigadores que realizaron los estudios en cada país, como a los estudiantes, profesores y autoridades educativas que respondieron los cuestionarios y atendieron las entrevistas de los investigadores.

El cuestionario con el cual se hizo el levantamiento de datos a los estudiantes es una adaptación del usado por Colander (2005), el cual a su vez ha sido aplicado por Colander y Ñopo (2007) para estudiar el segmento de estudiantes de post-grado en América Latina.³ En tal sentido, este trabajo resulta una pieza interesante para entender el funcionamiento de la academia en economía, pues se enfoca en la base de la formación de economistas: la licenciatura.

2. ¿Qué Ofrecen las Facultades de Economía?

La estructura, los métodos de trabajo y la cultura de cualquier organización son en buena parte el resultado de su historia. Éste es el caso de las facultades de economía en América Latina. En los cinco países considerados en este estudio, y muy posiblemente en otros países de la región, los primeros programas de enseñanza de economía aparecen hacia mediados del siglo XX como

¹ Estas fueron: Universidad de Buenos Aires (UBA), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Universidad Torcuato Di Tella (UTDT), Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), Universidad Mayor de San Simón (UMSS), Universidad Católica Boliviana (UCB), Universidad Privada Boliviana (UPB), Universidad de Chile (UCHILE), Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), Universidad de Santiago de Chile (USACH), Universidad Gabriela Mistral (UGM), Universidad Alberto Hurtado (UAH), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad de Guadalajara (UDG), Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), Universidad Iberoamericana (UIA) y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Ciudad de México (ITESM-CCM).

² El estudio de Sarmiento y Silva, aunque muy rico en datos y análisis, no contempla todas las variables que los otros estudios consideraron originalmente. Por esta razón, en algunos de los cuadros reportamos resultados para cuatro de los países bajo estudio, pero no para Colombia.

³ El formato base de este cuestionario (que posteriormente fue adecuado a cada uno de los países en los que se implementó el estudio) se encuentra disponible en el anexo.

extensiones de programas o facultades de derecho, contaduría o ingeniería. México es pionero con la creación, en 1929, de una división especializada en economía como parte de la Facultad de Derecho de la UNAM, que en 1935 da origen a la Escuela Nacional de Economía (hoy Facultad de Economía). En el mismo año se establece la licenciatura en economía en la Universidad de Guadalajara, en 1946 se crea el ITAM, primera escuela privada de economía, y a partir de fines de los cincuenta surgen facultades de economía en la mayoría de las universidades públicas. En Colombia, los orígenes se remontan a la creación de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la Universidad Javeriana en 1931, aunque la enseñanza formal de la economía comenzó una década después. En Argentina, el primer programa es ofrecido en 1953 por la Universidad de Buenos Aires como postgrado para contadores públicos. Cinco años después, la Universidad del Sur establece el primer programa de licenciatura. En Chile, en 1924 se funda la Facultad de Comercio y Ciencias Económicas de la Universidad Católica de Chile, otorgando grados de bachiller y licenciado de ciencias comerciales y económicas. Diez años después, se funda la Facultad de Comercio y Economía Industrial en la Universidad de Chile y, cinco años más tarde, se crea en la misma Universidad de Chile el primer programa de Ingeniería Comercial. Dentro de este programa se establece la mención de economía, dando origen a la tradición que aun rige en Chile.⁴ En Bolivia, aunque la primera facultad de economía se crea en 1939 en la universidad pública de Oruro para responder a las demandas del sector minero en auge, la formación regular de economistas solo se establece realmente en 1966 con la creación de la Universidad Católica Boliviana. Ésta funda, desde un principio, las Facultades de Administración y Economía. Un año más tarde, se crea la Facultad de Economía y Ciencias Financieras en la Universidad Mayor de San Andrés (La Paz), de naturaleza pública.

Al haberse originado como extensiones o especializaciones de otros programas, desde un comienzo, los programas de economía adquirieron un carácter relativamente especializado, con una fuerte concentración en cursos de economía y en cursos de matemáticas, estadística, contaduría, y ocasionalmente derecho, considerados prerrequisitos para los primeros semestres. Esta concentración, que es evidente en la actualidad, como veremos enseguida, contrasta con las estructuras curriculares más diversas y menos especializadas de los programas de pre-grado de

⁴ Existen actualmente, en Chile, 52 universidades que ofrecen la carrera de Ingeniería Comercial, ocho de las cuales ofrecen la mención de economía.

economía de los Estados Unidos. En ellos se presume que el estudiante debe lograr una formación básica más amplia en humanidades, historia y política y unas destrezas sólidas de lectura, escritura y expresión oral.

La escasa importancia de estos campos en los programas de economía no debió ser una restricción grave inicialmente, cuando los reducidos números de estudiantes constituían una élite social y académica, pero resultó evidente en la medida en que se masificó el acceso a la educación pública universitaria. Este hecho contribuyó a que la mayoría de los programas de economía de las universidades públicas adoptaran, hacia la década del setenta, un enfoque alternativo basado en (o combinado con) la economía política marxista y la sociología, que ofrecía posibilidades más inmediatas de contextualización y mayor relevancia para la discusión de las realidades de los países, con un menor grado de exigencia técnica y de abstracción formal. Por su parte, las universidades privadas de alta calidad retuvieron o consolidaron el mercado de élite con un enfoque más especializado, técnico y formal, con una marcada orientación neoclásica.

Desde los noventa, las diferencias de enfoque entre las universidades públicas y las privadas de alta calidad se han reducido, en reflejo de los cambios en las ideologías políticas, la influencia predominante de la economía neoclásica (por oposición al marxismo o el estructuralismo) en la práctica de la profesión y en las políticas económicas y sociales. Además, influyó el creciente número de economistas con formación avanzada en Estados Unidos o Europa dispuestos a incorporarse a tiempo parcial o completo a la docencia. Esta convergencia no significa que hayan desaparecido los viejos problemas que enfrentaron los programas de economía en las universidades públicas, explicados por el desajuste entre el enfoque especializado y formalista de los currículos y la formación, y los intereses y expectativas de los estudiantes. La distinción entre universidades públicas y privadas es particularmente sutil en Chile, pues ahí no existe gratuidad de la enseñanza superior. Probablemente esto explique que, en ese país, las diferencias sean más pequeñas que en los otros.

2.1 *Los Currículos Actuales*

La mayoría de los programas de economía comparten una misma estructura. Los programas están organizados por semestres, con una duración entre cuatro y cinco años y medio (y una cierta tendencia reciente a programas más cortos).⁵ La organización de los cursos sigue una lógica semejante. En los primeros semestres (el ciclo básico, que puede ser compartido con otros programas, como ocurre en Chile dentro de la Ingeniería Comercial), 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 (que usualmente se considera el comienzo del ciclo profesional, avanzado o de especialización), 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 (incluyendo los aspectos reales y monetarios), 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 en temas intermedios y avanzados.⁶ Paralelamente, en los dos ciclos es común que se ofrezcan algunas materias obligatorias de historia económica o economía nacional, y materias electivas en diversos temas.

Aunque la estructura básica de los programas no difiere fundamentalmente entre las universidades públicas y las privadas, persisten diferencias heredadas del pasado. Por 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.⁷ En su lugar, en el programa de la Universidad Torcuato Di Tella (UTDT) hay un solo curso obligatorio de problemas filosóficos, y en cambio se exigen dos

⁵ Una interesante excepción es el programa de la Universidad Privada Boliviana, de reciente creación, que opera con un esquema modular en el que cada materia se imparte de manera exclusiva todos los días durante un mes.

⁶ Por ejemplo, el estudio de Chile indica que en todas las universidades estudiadas se cubren mínimos cuadrados ordinarios, especificación, variables instrumentales, máxima verosimilitud, ecuaciones simultáneas y series de tiempo. Los siguientes temas –algunos de los cuales serían muy avanzados para el nivel de pre-grado en las universidades de Estados Unidos– aparecen en algunos casos: panel, sesgos de selección, Probit y Logit, Tobit, modelos de conteo, bootstrapping; vectores de corrección de errores.

⁷ Sin embargo, en la UBA también son obligatorias geografía económica, crecimiento económico y cuentas nacionales, materias que tampoco se dictan en las otras universidades argentinas, y que ponen de manifiesto el carácter más plural y diverso de las grandes universidades públicas en la actualidad.

cursos de escritura. También es de destacar que las universidades públicas argentinas ofrecen una mayor variedad de cursos (algunos obligatorios) sobre historia, economía o problemas sociales argentinos, que la UTDT. En México, hay el mismo tipo de diferencias: la UNAM y la Universidad de Guadalajara, que son universidades públicas, tienen programas de economía híbridos, donde tienen aún bastante peso varios cursos basados en la economía política marxista, que no existen en las universidades privadas. Puesto que la UNAM es la única de las seis universidades mexicanas estudiadas que no ha reformado su plan de estudios desde 1994 (cuatro efectuaron cambios entre el 2004 y el 2007), es donde estas herencias son más notorias.

Para comparar las estructuras de los programas de economía, se adoptó la clasificación propuesta por los autores del estudio de México, con base en el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior A.C. conocido como CENEVAL, 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).

Cuadro 1. Composición por temas currículos de la carrera de Economía

	Universidad	Tipo de Universidad	Microeconomía	Macroeconomía	Métodos Cuantitativos ¹	Historia Económica
Argentina	UBA	Pública	26%	34%	29%	11%
	UNC	Pública	37%	29%	23%	11%
	UTDT	Privada	23%	36%	27%	14%
Bolivia	UCB	Privada	19%	35%	38%	8%
	UPB	Privada	22%	26%	48%	4%
	UMSA	Pública	19%	19%	38%	24%
	UMSS	Pública	27%	27%	38%	8%
Colombia	Promedio ²	Pública	32%	21%	23%	25%
	Promedio ³	Privada	30%	24%	21%	25%
Chile	UCHILE	Pública	32%	42%	21%	5%
	PUC	Privada	33%	33%	33%	0%
	USACH	Pública	38%	31%	25%	6%
	UAH	Privada	41%	29%	24%	6%
	UGM	Privada	29%	47%	24%	0%
México	ITAM	Privada	21%	17%	31%	31%
	ITESM-CCM	Privada	42%	19%	28%	11%
	UDG	Pública	28%	25%	28%	19%
	IBERO	Privada	37%	14%	29%	20%
	UANL	Pública	39%	17%	25%	19%
	UNAM	Pública	16%	14%	32%	38%

Fuente: Ahumada y Butler (2009), Espinoza et al. (2009), Rozenwurcel et al (2009). y Sarmiento y Silva (2008).

¹ Métodos cuantitativos comprende Econometría y Matemáticas

² Promedio de 13 instituciones públicas.

³ Promedio de 40 instituciones privadas.

Desafortunadamente, esta clasificación deja por fuera las materias no especializadas en economía (excepto matemáticas y estadística, que sí se incluyen), lo que impide dar una visión comparativa de la importancia que asignan los distintos programas a destrezas básicas en escritura, expresión oral, o idiomas, a 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 recientemente se ha aproximado la economía.

No obstante, es claro que la macroeconomía, la micro y los métodos cuantitativos, son las columnas centrales de los programas, aunque con diferencias importantes entre universidades. Por ejemplo, en varias universidades públicas (UNC en Argentina; UANL en México), pero también en algunas privadas (ITESM-CCM e IBERO en México, USACH y UAH en Chile) hay una fuerte concentración en materias de microeconomía. De igual forma, la macroeconomía es el área con mayor concentración de cursos en la UTDT en Argentina y la UGM en Chile, que son privadas, pero también en la Universidad de Buenos Aires y la Universidad de Chile, que son públicas. En Argentina, Chile y México es mucho más uniforme la importancia relativa que conceden todas las universidades, públicas o privadas, a los métodos cuantitativos (entre 21 y 33% de los cursos). En Bolivia, los cuatro programas estudiados tienen la mayor concentración de materias en el área cuantitativa (entre 38% y 48%). En cambio, en el área de historia hay muy pocos cursos en las universidades argentinas y en las bolivianas, con la notable excepción de UMSA, que es la principal universidad pública. En algunas de las universidades mexicanas también hay muy pocos cursos en el área de historia; sin embargo ITAM, que es privada, y UNAM, que es pública, tienen más del 30% de sus cursos en esta área. Chile es el caso más extremo de esta tendencia, pues los cursos en temas clasificados como “historia” en ningún caso superan el 8% del currículo, y en la PUC y la UGM no hay cursos en esta área. En Colombia, la distribución de asignaturas según estas cuatro grandes áreas se ve balanceada y sin mayores diferencias entre las universidades públicas y las privadas. Sin embargo, es importante notar que en este caso son promedios para un número relativamente amplio de universidades (13 públicas y 40 privadas). Un análisis pormenorizado de la estructura curricular por universidades seguramente arrojaría diferencias como las que se observan en los otros países.

2.2 *Los Libros de Texto*

Como acabamos de ver, la mayoría de los programas están estructurados alrededor de las áreas centrales de macroeconomía, microeconomía y métodos cuantitativos, aunque hay una gran idiosincrasia que no refleja simplemente el carácter público o privado de las universidades. La diversidad dentro de estas tres áreas centrales parece ser mucho menor, al menos si se juzga por los libros de texto utilizados.

Como lo muestra el Cuadro 2, hay un total predominio de los textos de enfoque neoclásico en macro y microeconomía, muchos de los cuales son también los más populares en

las universidades de Estados Unidos, no solo en los programas de pre-grado, sino también en programas de maestría (que son los años iniciales del doctorado). En macroeconomía, solamente el libro de Sachs y Larrain, que es citado entre los más utilizados en los cuatro países, es un texto adaptado a América Latina.⁸ Por consiguiente, es bien probable que muchos estudiantes lleguen a familiarizarse más con la Reserva Federal y con los bonos de deuda del Tesoro de Estados Unidos, que con los problemas de credibilidad e independencia del Banco Central de su país, con la razón de ser de las metas fiscales, o con los debates sobre la estructura de monedas y plazos de la deuda pública. Debido a los reducidos mercados, hay muy pocos libros de texto de macroeconomía, y menos aún de microeconomía, orientados a países latinoamericanos individuales.⁹ Cabe destacar, sin embargo, que en las grandes universidades públicas, como la UNAM, donde la diversidad de los programas y los contenidos de los cursos es mayor, es donde hay más esfuerzos para desarrollar textos adaptados a las realidades nacionales.

⁸ Recientemente José de Gregorio publicó otro libro con enfoque latinoamericano (*Macroeconomía, Teoría y Políticas*, Pearson Education, Prentice May, 2006) aunque aún no aparece entre los más utilizados.

⁹ El BID apoyó recientemente la producción de un libro de texto de macroeconomía a nivel intermedio en Argentina (Braun y Llach, 2007) y de otros, a nivel básico, en Uruguay (CINVE, 2006) y Venezuela (Manzano, et. al. 2008), como parte de un proyecto de la Red de Centros de Investigación. También se dio apoyo a la preparación de otros tres libros de texto: Economía y Derecho en Brasil (Castelar y Saddi, 2006), Introducción a la Economía Colombiana (Cárdenas, 2009), e Introducción a la Economía de Costa Rica (Robles, Arce y Lizano, 2008).

Cuadro 2. Libros de texto utilizados en Economía

Argentina	Bolivia	Chile	México
Microeconomía			
Gibbons	Frank	Frank	Nicholson
Henderson y Quandt	Henderson y Quandt	Mas-Collel	Pindyck y Rubinfeld
Mas-Collel	Mas-Collel	Nicholson	Varian
Silberberg	Nicholson	Varian	
Varian	Pindyck y Rubinfeld		
	Rubinfeld Y Salvatore		
	Varian		
Macroeconomía			
Argandoña et. Al.	Barro	Barro	Dornbush
Barrerio	Blanchard	Sachs y Larraín	Dornbush y Fischer
Barro	Dornbush, Fischer y Startz		Mankiw
Blanchard	Mankiw		Sachs y Larraín
Branson	Sachs y Larraín		
Mankiw			
Romer			
Sachs y Larraín			
Econometría			
Greene	Enders	Greene	Gujarati
Gujarati	Greene	Gujarati	Johnston
Johnston	Gujarati	Hamilton	Maddala
Kmenta	Hamilton	Maddala	
Novalés	Maddala	Novalés	
	Novalés	Pindyck y Rubinfeld	
	Pindyck y Rubinfeld	Sims	
	Stewart y Wallis	Wooldridge	
	Verbeek		

Fuente: Ahumada y Butler (2009), Espinoza et al. (2009), y Rozenwurcel et al. (2009).

2.3 Los profesores y los métodos de enseñanza

Las formas de vinculación de los profesores a las facultades de economía tienden a reflejar su historia. Los dos extremos posibles se encuentran en dos universidades de Buenos Aires: en un extremo está la facultad de economía de la UBA que cuenta, al menos en el papel, con una planta de 271 docentes (con los niveles más diversos de formación académica), 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. En México, solamente la UDG (pública) tiene mayoría de profesores de dedicación exclusiva y, especialmente en las universidades

privadas, hay un fuerte predominio de los profesores a tiempo parcial. En Bolivia, las tres universidades con información tienen una gran mayoría de profesores a tiempo parcial.

Cuadro 3. Dedicación de profesores

	Universidad	Tipo de Universidad	Dedicación Exclusiva	Dedicación Parcial
Argentina	UBA	Pública	3.7%	96.3%
	UNC	Pública	12.0%	88.0%
	UTDT	Privada	100%	0%
Bolivia	UCB	Privada	8%	92%
	UPB	Privada	22%	78%
	UMSA	Pública	n.a.	n.a.
	UMSS	Pública	14%	86%
Chile	UCHILE	Pública	68%	32%
	PUC	Privada	68%	24%
	USACH	Pública	57%	43%
	UAH	Privada	41%	59%
	UGM	Privada	17%	75%
México	ITAM	Privada	45%	55%
	ITESM-CCM	Privada	40%	60%
	UDG	Pública	60%	40%
	IBERO	Privada	15%	85%
	UANL	Pública	50%	50%
	UNAM	Pública	30%	70%

Fuente: Ahumada y Butler (2009), Espinoza et al (2009), y Rozenwurcel et al. (2009).

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 a desinterés de los estudiantes por su carrera, ni a falta de reconocimiento o simpatía por sus profesores, como quedará claro en la descripción de las opiniones de los estudiantes (ver sección 3.3).

La visión negativa que tienen los estudiantes sobre los métodos de enseñanza de la economía refleja 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.

La falta de innovación de los métodos de enseñanza de la economía también es una preocupación en Estados Unidos. Becker y Watts (2001), con base en encuestas realizadas en

1995 y 2000, consideran que los métodos utilizados incorporan muy pocos cambios tecnológicos recientes. Según los autores, un uso más activo de los numerosos recursos disponibles –como tecnologías de la información, métodos diversos de evaluación, juegos y experimentos¹⁰— contribuiría a involucrar más activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, el método predominante continúa siendo la exposición magistral, basada en tiza y tablero.

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. Los estudios de los cuatro países coinciden también en que los métodos de enseñanza han cambiado muy poco y que las innovaciones (que se resumen más adelante) son marginales o excepcionales.

La persistencia de la clase magistral a base de tiza y tablero no parece deberse a falta de recursos tecnológicos. Como señalan Rozenwurcel y coautores para Argentina, “la inmensa mayoría de los profesores de las tres universidades sigue utilizando el tradicional método de ‘charla y pizarrón’. (...) Esto no se debe a la falta de medios, que podría impedir la aplicación de métodos novedosos, por ejemplo basados en las TICs [tecnologías de la información y las comunicaciones] en las universidades públicas. De hecho, también en la UTDT [Universidad Torcuato Di Tella], que cuenta con medios y facilidades por alumno muy superiores a los de las otras dos universidades, el método más utilizado sigue siendo el tradicional.”

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

¹⁰ Sin embargo, el mismo Becker (2000) reconoce que, de manera creciente, se está haciendo uso de la web como método de enseñanza en economía. Todos los días están surgiendo ideas nuevas para el uso del Internet en la enseñanza de la economía, como lo refleja la página de la Universidad de Carolina del Norte, donde se expone el trabajo interactivo de Ralph Byrns (2007): “Great Ideas for Teaching Economics”. Allí se han recopilado más de 600 técnicas pedagógicas desarrolladas por numerosos académicos para enseñar teoría económica a nivel de pregrado.

profesor o el libro. En cambio, como bien lo indican Espinoza y sus coautores, 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. De esta manera, los alumnos son protagonistas, pues construyen su propio conocimiento, más allá de “copiar” el conocimiento que se les entrega por vía magistral (Garfield, 1995; Kennedy, 1998).”

Las posibilidades de innovación metodológica no se limitan al uso de nuevos recursos de la informática o a la aplicación de métodos experimentales o juegos. También hay posibilidades importantes de innovación en los métodos de ayuda y de evaluación. En relación con los métodos de ayuda al aprendizaje, ya es común entre las universidades privadas, aunque menos en las públicas, que las clases magistrales de teoría económica (y, posiblemente, de otras materias que requieren matemáticas) se complementen con sesiones en grupos reducidos, los cuales demandan más participación de los alumnos.

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. Como señalan los autores, “de esta manera, es de esperar 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”.

Es importante reconocer, sin embargo, que el escaso uso de nuevos recursos y la falta de innovación en los métodos de enseñanza, ayuda y evaluación, parece ser un problema mucho menos severo en los cursos de econometría que en otros cursos. Por ejemplo, el estudio sobre Bolivia señala que en las universidades privadas “se observa un fuerte énfasis en la realización

de laboratorios en los cuales se entrena al estudiante en el uso de paquetes computacionales como E-views y Stata, para la resolución de prácticas y aplicación de lo aprendido en clase”. Paradójicamente, en el caso de Chile, aunque los estudiantes deben manejar programas econométricos como E-views y Stata, “parece existir total ausencia de cursos especiales de entrenamiento para el manejo de dichos programas”.

3. ¿Quiénes son los estudiantes y qué opinan?

3.1 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).

Cuadro 4. Crecimiento anual de la matrícula de economía y flujo de egresados (1990-2006)

	Tipo de Universidad	Alumnos	Egresados	% matrícula pública	Años
Argentina	Pública	14.6%	13.8%	84.8%	1992-2005
	Privada	-1.7%	14.9%		
Bolivia ¹	Pública	3.7%	5.7% ²	91.6%	1990-2004
	Privada	-3.2%	0.7% ²		
Colombia	Pública	-1.9%	-1.9%	n.a.	2000-2006
	Privada				
Chile	Pública	0.9%	1.7%	n.a.	1990-2006
	Privada				
México	Pública	-0.3%	4.5%	84.5%	1999-2004
	Privada	-1.0%	-0.4%		

Fuente: Fuente: Ahumada y Butler (2009), Espinoza et al. (2009), Rozenwurcel et al. (2009). y Sarmiento y Silva (2008).

¹Solo tiene en cuenta las universidades observadas por Espinoza et. al. (2009)

² 1990-2001

3.2 Perfil socio-económico de los estudiantes

La participación femenina ha venido en aumento, tanto entre los inscritos en economía como entre la población universitaria en general, al punto que en la región latinoamericana hoy en día las mujeres permanecen en el sistema educativo más años que los hombres (Duryea et al., 2007). Sin embargo, salvo Colombia, las cifras sugieren que la economía aun es una disciplina predominantemente masculina. Los países estudiados muestran tasas de participación femenina en la matrícula en un rango que está entre 30% y 40%, excepto en Colombia, en donde casi seis de cada 10 estudiantes son mujeres. Una regularidad interesante es que, en todos los países bajo estudio, la participación femenina es mayor en las universidades públicas que en las privadas (aunque en Colombia esa diferencia es muy pequeña). ¿Qué puede estar detrás de la mayor representación de las mujeres en las universidades públicas? Si fuera el caso que enviar a los hijos a una universidad privada revela una mayor disponibilidad de los padres a pagar por la formación de sus hijos, estas diferencias pueden interpretarse como que los padres tienen una mayor disposición a pagar por la educación de los hijos que de las hijas. A su vez, esto bien podría ser un resultado de expectativas racionales de los padres que, previendo que la trayectoria esperada de ingresos de los hijos varones será superior a la de las hijas, estarían más dispuestos a pagar por los primeros que por las segundas.

Cuadro 5. Participación femenina entre estudiantes de economía

Tipo de Universidades	Argentina	Bolivia	Colombia	Chile	México
Públicas	44%	41%	59%	41%	43%
Privadas	33%	36%	56%	25%	34%

Fuente: Ahumada y Butler (2009), Espinoza et al. (2009), Rozenwurcel et al. (2009) y Sarmiento y Silva (2008).

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. Sin embargo, resulta notorio que en todos los países, y en forma especialmente marcada en Colombia y México, los estudiantes de

economía de las universidades privadas provienen de familias con mayor educación que los estudiantes de las universidades públicas (Cuadro 6).

Cuadro 6. Perfil socioeconómico de estudiantes de economía

	Tipo de Universidades	Padre con educación superior	Trabaja	Financiación propia de los estudios
Argentina	Públicas	61%	60%	n.a.
	Privadas	72%	23%	79%
Bolivia	Públicas	26%	50%	90%
	Privadas		40%	
Chile	Públicas	36%	77%	34%
	Privadas	80%	34%	75%
Colombia	Públicas	28%	21%	86%
	Privadas	44%	46%	63%
México	Públicas	45%	48%	n.a.
	Privadas	63%	18%	75%

Fuente: Ahumada y Butler (2009), Espinoza et al. (2009), Rozenwurcel et al. (2009) y Sarmiento y Silva (2008).

Los estudios de caso ofrecen mucha información valiosa sobre la forma de financiación de los estudios, la inserción laboral de los estudiantes y la asignación de tiempos al estudio y al trabajo, cuyo análisis detallado supera el alcance de este informe de síntesis. Sin embargo, hay varios hallazgos que vale la pena destacar.

En primer lugar, es notable 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 financiamiento¹¹, las proporciones de estudiantes que trabajan no difieren mucho entre las

¹¹ En Bolivia, 90% de los estudiantes declaran que ellos mismos o sus padres pagan sus estudios, y solo 2,8% menciona recibir beca del gobierno. En cambio, en Chile solo 47% paga sus estudios con fondos propios o de sus familiares, y aunque las becas solo cubren a 1,4% de los estudiantes, diferentes tipos de financiamiento cubren a 36% de los estudiantes.

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 Argentina y en México, son menores los porcentajes de estudiantes que trabajan, pero es más pronunciada la diferencia entre las universidades públicas y las privadas, a pesar de los muy bajos costos de las primeras.

Más que las condiciones financieras de los estudiantes, los diferentes patrones de inserción laboral de los estudiantes parecen reflejar diferencias de oportunidades, no solo de generación de ingresos, sino de vinculación a actividades relacionadas a la profesión. Unos dos tercios de los estudiantes que trabajan en Bolivia y Colombia, y aproximadamente la mitad en Chile, manifiestan que sus trabajos están relacionados con su carrera, lo cual significa que tales trabajos son percibidos como una forma temprana de inserción en el mercado profesional. En las universidades más activas en investigación, una proporción importante de los estudiantes que trabajan encuentra oportunidades laborales relacionadas con su carrera en las mismas universidades.

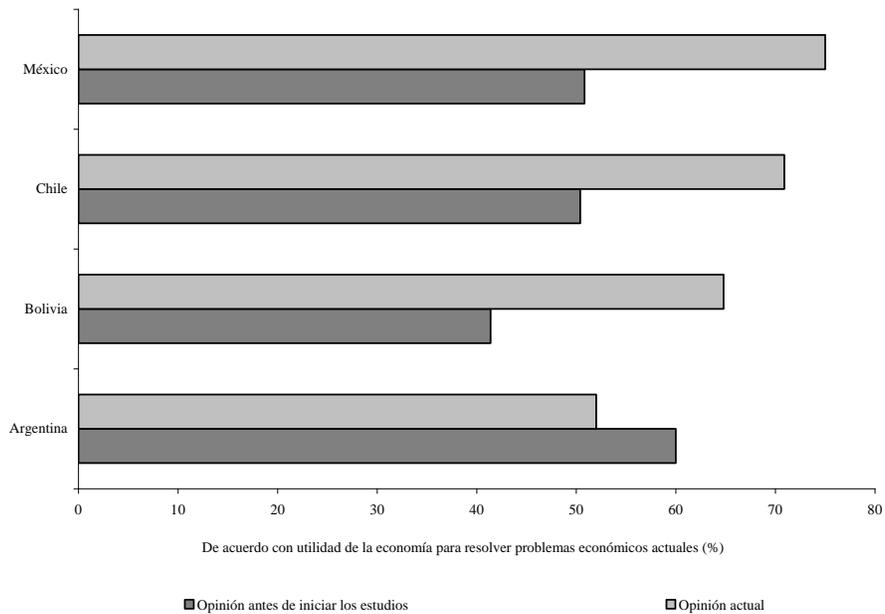
El rendimiento académico de los estudiantes puede verse afectado por el hecho de trabajar y por el tipo de trabajo que realizan. El estudio de Argentina encuentra que, en conjunto, quienes trabajan tienen un desempeño académico (medido por el promedio en la carrera) superior a quienes no trabajan, pero esta relación difiere entre universidades. En la Universidad de Buenos Aires, quienes trabajan tienen peor desempeño, mientras que en la Universidad de Córdoba y en la Torcuato Di Tella ocurre lo contrario. En estas dos universidades, son reducidas las proporciones de estudiantes que trabajan y muchos de los que lo trabajan lo hacen en tareas de apoyo a la docencia y la investigación en las mismas universidades.

3.3 Opinión de los estudiantes sobre la carrera y el ser economista

Al indagar sobre las percepciones de los estudiantes de economía surgen algunos patrones interesantes. Quizás 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. Véase el Gráfico 1). La percepción de los estudiantes de pre-grado es muy parecida a la que tienen los estudiantes de post-grado en la región (véase Colander y Ñopo, 2007). Sin embargo, ésta difiere mucho de lo que opinan los estudiantes en Estados Unidos, 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.

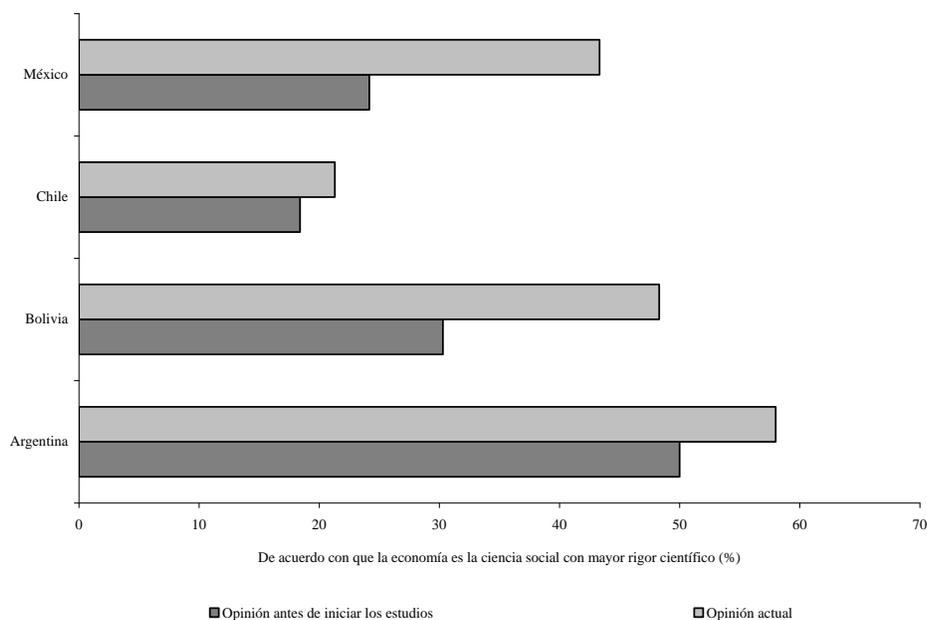
Gráfico 1. Opinión de estudiantes de economía sobre la utilidad de la economía para resolver problemas económicos actuales
Porcentaje de estudiantes encuestados



Fuente: Elaboración propia con base en Ahumada y Butler (2009), Espinoza et al (2009) y Rozenwurcel et al (2009).

Las percepciones acerca del rigor científico también cambian positivamente en los países estudiados, en este caso sin excepción (Véase el Gráfico 2). Sin embargo, es interesante notar el caso de Chile, que muestra no solamente el menor grado de concordancia con la afirmación “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. En Chile, más de nueve de cada diez estudiantes de economía piensa que “la formación matemática es relevante para el estudio de la economía”.

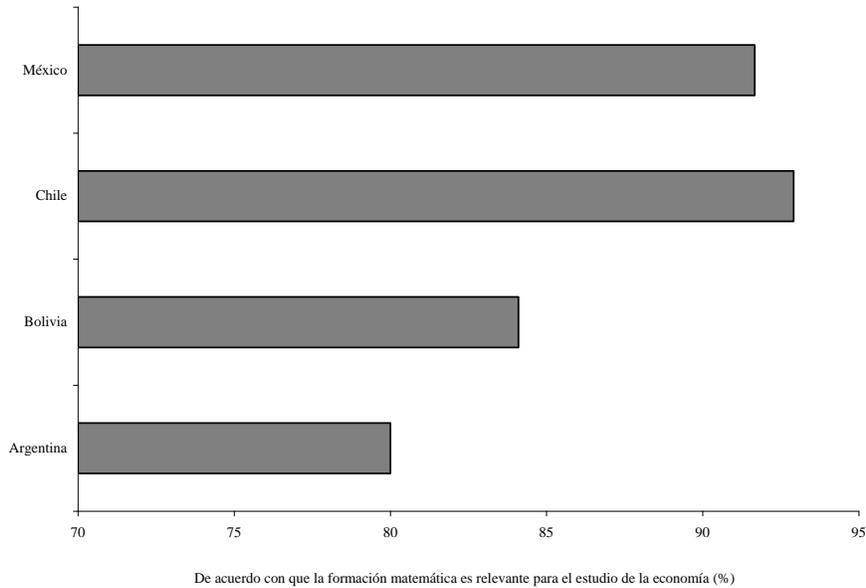
Gráfico 2. Opinión de estudiantes de economía sobre el rigor científico de la economía
Porcentaje de estudiantes encuestados



Fuente: Elaboración propia con base en Ahumada y Butler (2009), Espinoza et al (2009) y Rozenwurcel et al (2009).

Al parecer, en Chile (y en menor medida, en México), los estudiantes no están muy convencidos (o satisfechos) con el rigor científico de la economía, en comparación con las otras ciencias sociales. Pero, a la vez, los estudiantes son muy concientes de la necesidad de conocer bien las matemáticas. ¿Debería esto interpretarse como un llamado de los estudiantes al mayor uso de matemáticas en el análisis económico? Podría ser. En este sentido, es interesante notar que, en todos los países bajo estudio, el porcentaje de concordancia con la frase acerca de la relevancia de las matemáticas es bastante alto (esta está entre 80% y 95%. Véase el Gráfico 3). Sin embargo, creemos que esto apunta también a la necesidad de fortalecer el vínculo entre el uso de las matemáticas y el análisis económico aplicado. En la medida en que las abstracciones matemáticas puedan ser mejor interpretadas en situaciones concretas del análisis económico, es decir, en la medida en que se vincule el modelo a la noticia, incorporando los hechos y temas que atraen la atención de los estudiantes, probablemente, ellos entenderán mejor el rigor científico de la economía.

Gráfico 3. Opinión de estudiantes de economía sobre la relevancia de la formación matemática para el estudio de la economía
Porcentaje de estudiantes encuestados



Fuente: Elaboración propia con base en Ahumada y Butler (2009), Espinoza et al (2009) y Rozenwurcel et al (2009).

Cuando los estudiantes fueron consultados acerca de las materias que más les interesan, surgió un claro predominio de las materias macro sobre las materias micro, en todos los países analizados. Sin embargo, es interesante notar que en Chile los temas relacionados a la distribución del ingreso y las políticas sociales ocupan lugares importantes en las preferencias de los estudiantes (ver cuadro 7). Esto guarda relación con lo que los chilenos en general opinan en las encuestas de opinión sobre los problemas más importantes del país. Después de varios años de buen desempeño macroeconómico con estabilidad, en Chile surgieron con mucha fuerza, en el debate público, las preocupaciones sobre los temas sociales y la distribución. Los estudiantes quieren aprender aquello que está en el centro de la discusión pública. Esto sugiere que la discusión pública genera dos tipos de demandas hacia los economistas. La primera, la inmediata, es de técnicos capaces de resolver los problemas de política económica que se encuentran en el debate público. La segunda, de alguna manera indirecta, es de profesores que puedan formar a las nuevas generaciones en el análisis de los problemas económicos de interés público.

Cuadro 7. Temas más interesantes de la carrera, de acuerdo a las preferencias de estudiantes encuestados

Argentina	Teoría Macroeconómica	Desarrollo Económico	Economía Internacional
Bolivia	Crecimiento económico	Macroeconomía	Economía monetaria
Chile	Crecimiento económico	Distribución del Ingreso	Políticas Sociales
México	Teoría Macroeconómica	Econometría	Teoría Microeconómica

Fuente: Ahumada y Butler (2009), Espinoza et al. (2009) y Rozenwurcel et al. (2009).

Nota: *Este cuadro reporta sólo las tres áreas que están entre las preferidas de los estudiantes, ordenadas, de izquierda a derecha, según popularidad. La lista original de áreas a partir de la cual los estudiantes elegían sus preferidas era, obviamente, mucho más amplia.

3.4 La vida después de la facultad

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, aunque en Argentina ocupa el cuarto lugar entre los sectores de empleo (aunque este resultado no aparece en el Cuadro 8).

Cuadro 8. Sectores de empleo de graduados

Ordenados según porcentaje de inserción

Argentina	Servicios financieros e inmobiliarios	Gobierno	Otros servicios
Bolivia	Sector público	Sector privado	Servicios financieros
Chile	Sector privado	Sector público	Academia
México	Gobierno	Sectores primario y secundario	Otros servicios

Fuente: Ahumada y Butler (2009), Espinoza et al. (2009) y Rozenwurcel et al. (2009).

Las preferencias de los estudiantes por los temas macroeconómicos no necesariamente condicen con las demandas de los mercados de trabajo. En general, lo que los estudiantes prefieren estudiar durante sus años en la facultad no precisamente son los temas que los mercados de trabajo demandarán de ellos. De manera similar, las aspiraciones de trabajo de los estudiantes (ver Cuadro 9) guardan muy poca relación con los sectores en los que los graduados efectivamente encuentran empleo. Estos son síntomas de un escaso vínculo entre la actividad académica en las universidades y la diversidad de los empleos a los que eventualmente se enganchan los egresados.

Cuadro 9. Inserción laboral deseada por los estudiantes de economía

	Tipo de universidades	Sector privado	Sector público	Academia
Argentina	Públicas	39%	38%	18%
	Privadas	71%	14%	10%
Bolivia	Públicas	39%	53%	32%
	Privadas			
Chile	Públicas	33%	27%	18%
	Privadas	51%	20%	19%
México	Públicas	41%	39%	19%
	Privadas	44%	47%	9%

Fuente: Ahumada y Butler (2009), Espinoza et al. (2009) y Rozenwurcel et al. (2009).

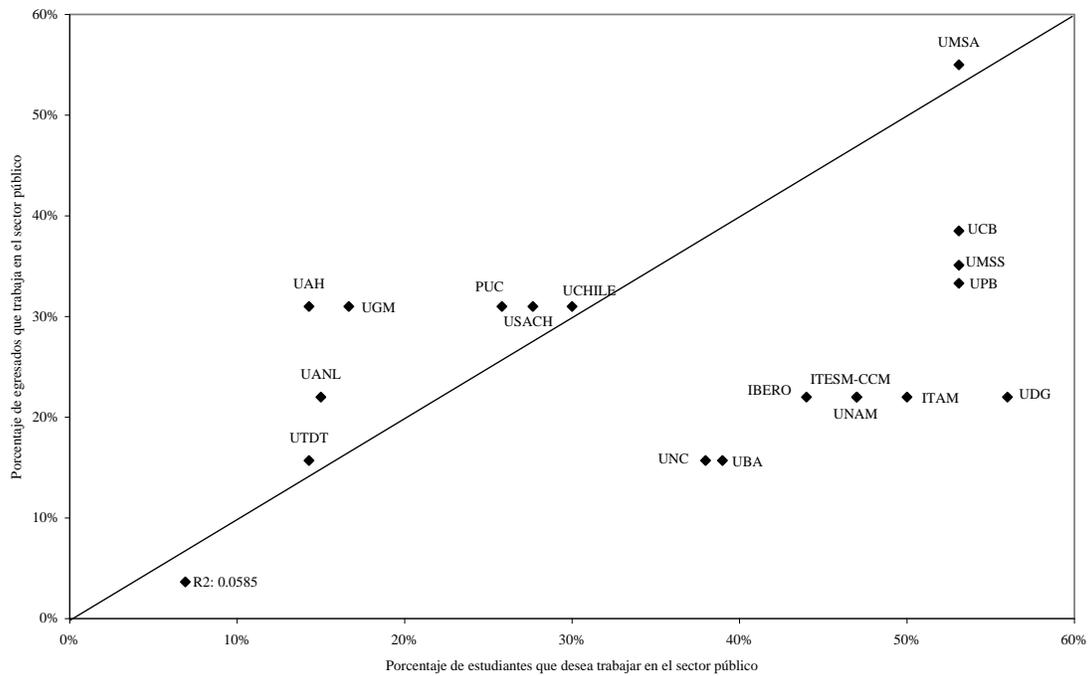
Es interesante, y hasta cierto punto paradójico, notar que los estudiantes están bastante satisfechos con lo que reciben de sus universidades. Los aspectos que más satisfacción les dan, son los profesores y la proyección laboral. Es paradójico porque, como se destacó previamente, los estudiantes señalan 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. Con respecto a la proyección laboral, líneas abajo presentaremos estadísticas sobre la escasa correlación entre lo que los estudiantes desean sobre su futuro laboral y lo que efectivamente terminan haciendo. 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). Inclusive, en México el 76% de los que volverían a estudiar economía lo harían en la misma universidad.

La comparación de las expectativas de inserción laboral de los estudiantes (obtenidas a partir de las encuestas a estudiantes) con los sectores de empleo de los egresados (obtenidas a partir de datos administrativos de las universidades que formaron parte del estudio) revela diferencias notables. Los siguientes tres gráficos (Gráficos 4, 5 y 6) muestran los porcentajes de estudiantes que desean encontrar empleo en el sector público, privado y la academia, respectivamente, en contraste con los porcentajes de egresados que consiguen empleo en tales sectores. Cada punto en cada uno de esos gráficos representa una de las 18 universidades bajo estudio. Las líneas diagonales, de 45 grados, representan las combinaciones posibles en las cuales las expectativas de los estudiantes y los sectores de empleo de los egresados calzan perfectamente. Como puede apreciarse, son muy pocas las observaciones que se encuentran cerca de tal línea diagonal. Esto es particularmente dramático en el sector privado, donde el coeficiente de ajuste lineal entre los datos¹² no alcanza ni al 1% (en los casos del sector público y la academia, tales ajustes están alrededor de 5%). Con respecto al sector privado, hay un elemento adicional que es interesante mencionar. La mayoría de las observaciones (alrededor de dos tercios de ellas) se encuentran arriba de la línea diagonal, esto es, se trata de universidades en las que los estudiantes no tenían muchos planes de ir a trabajar al sector privado, pero resulta que sus egresados efectivamente consiguen empleos ahí. Esto podría denotar una subestimación del

¹² Una disgresión técnica: Es importante notar que al referirnos al “ajuste” de los datos no pretendemos estimar una relación causal entre las expectativas y los sectores de empleo. Se trata simplemente de una manera didáctica y sencilla de ilustrar la falta de concordancia entre estas dos variables.

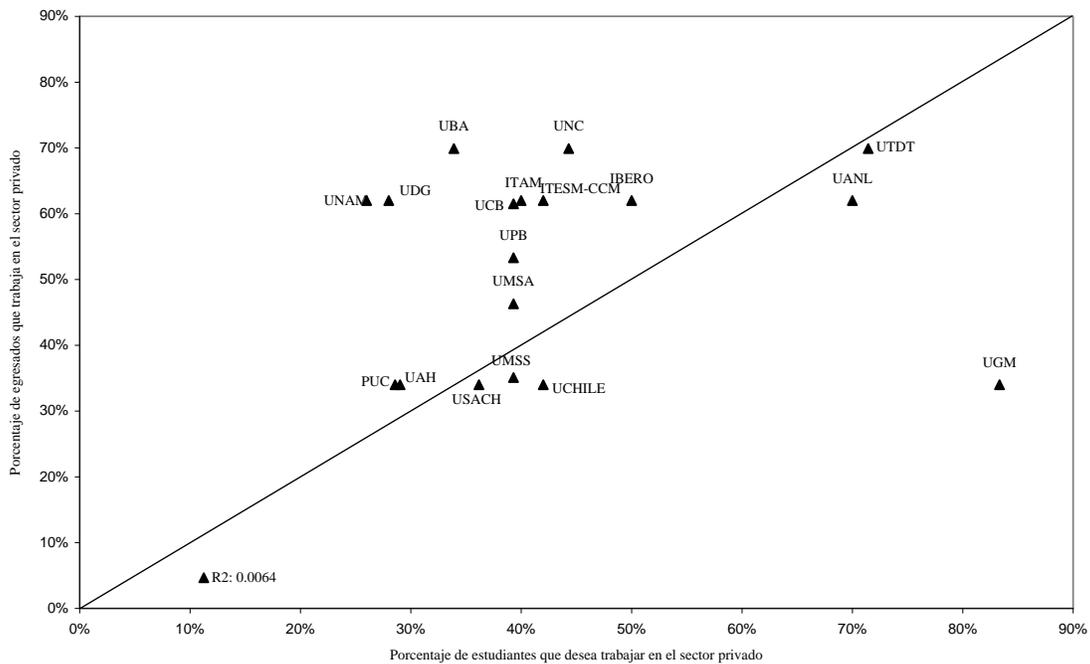
rol del sector privado en la generación de empleo para los economistas por parte del sistema universitario.

Gráfico 4. Empleo e Inserción laboral deseada, Sector Público



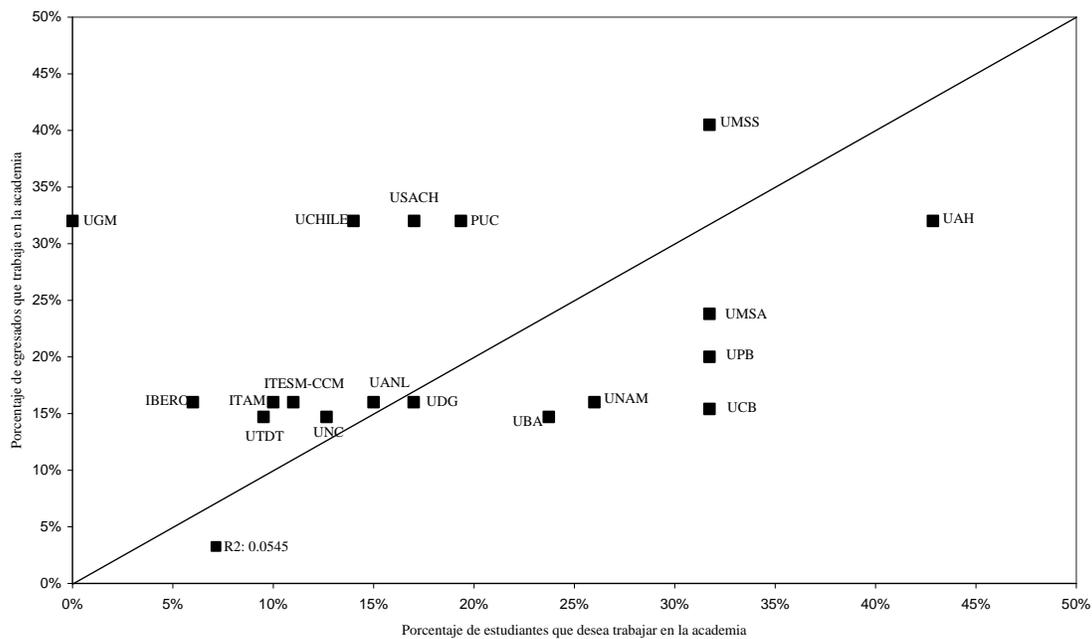
Fuente: Elaboración propia con base en Ahumada y Butler (2009), Espinoza et al (2009) y Rozenwurcel et al (2009).

Gráfico 5. Empleo e Inserción laboral deseada, Sector Privado



Fuente: Elaboración propia con base en Ahumada y Butler (2009), Espinoza et al (2009) y Rozenwurcel et al (2009).

Gráfico 6. Empleo e Inserción laboral deseada, Academia



Fuente: Elaboración propia con base en Ahumada y Butler (2009), Espinoza et al (2009) y Rozenwurcel et al (2009).

4. Algunas reflexiones sobre el futuro de la formación de los economistas

La comparación de la enseñanza de la economía en los países analizados revela semejanzas y diferencias interesantes. La semejanza, o regularidad, que salta a la vista con mayor nitidez es la débil concordancia entre las expectativas que las universidades generan en los estudiantes sobre las demandas de los mercados de trabajo, y las demandas efectivas de economistas por sectores de empleo. Ese problema de falta de concordancia se agrava si tomamos en cuenta que la gran mayoría de los profesores universitarios, en las facultades de economía, trabajan solo a tiempo parcial en la universidad. Es decir, los profesores efectivamente están en contacto con el mundo exterior al campus universitario, pero no necesariamente transmiten a sus estudiantes lo que perciben de tal mundo. El gran reto para las universidades, especialmente las públicas, es entonces enfocar su educación en lo que el mercado demanda de los economistas hoy en día.

Esta situación es perfectamente concordante con la falta de satisfacción de los estudiantes con respecto a los métodos de enseñanza. Siendo que las clases se basan exclusivamente en los libros de texto, y los conocimientos se transmiten solo con “charla, tiza y pizarrón”, no existe mucho espacio para la discusión crítica de lo que sucede en el quehacer económico. Ligado a esta falta de discusión de los problemas del día a día en los salones de clase, es interesante notar también un serio vacío académico que hemos notado en el diseño de los programas de economía en las universidades estudiadas. En nuestra revisión de los currículos, hemos encontrado muy pocas referencias, o casi ninguna, a temas relacionados a la economía institucional moderna. Si existe un marco conceptual que sirve de referente académico a partir del cual analizar las noticias económicas en nuestros países, es el que analiza las instituciones. Solo por mencionar un par de ejemplos, Douglas North ganó el premio Nobel hace quince años y sus trabajos más influyentes fueron publicados hace más de tres décadas. Por otro lado, Ronald Coase (que ganó el Nobel dos años antes que Douglas North) publicó sus trabajos sobre los derechos de propiedad hace más de 40 años. Sin embargo, nuestra lectura de los currículos de los programas de economía no nos permite detectar que estos temas tengan presencia en los programas. En cambio, sí ocupan un lugar destacado en algunos programas marcos conceptuales cuya aplicación a la realidad es mucho menos inmediata, pero que ofrecen posibilidades analíticas elegantes, como la teoría de juegos, o como la teoría del bienestar.

El principal reto de la enseñanza de la economía en América Latina consiste en corregir el desajuste entre el enfoque especializado y formalista de los currículos y la formación, intereses

y expectativas de los estudiantes. La temprana concentración de los programas en cursos de matemáticas, micro, macro y econometría, impide que el grueso de los estudiantes pueda completar la formación que trae de la secundaria con mejores habilidades básicas de lectura, escritura y comunicación, y con un abanico más amplio de conocimientos e intereses sobre la sociedad, la política y la psicología de los individuos que serán su objeto de estudio durante la carrera. La orientación, textos y métodos con los que se enseñan los cursos centrales de los programas de economía tampoco contribuye a contextualizar el conocimiento, ni a preparar a la mayoría de los estudiantes para lo que serán sus vidas profesionales. Sin ninguna duda, los mejores programas de pre-grado en economía están al nivel internacional más alto, y de ellos están surgiendo números cada vez mayores de buenos candidatos para los programas de post-grado de las mejores universidades de Estados Unidos y Europa. Pero esa es una minoría. Para los demás, el pre-grado es la última posibilidad de adquirir una formación estructurada y a la vez aterrizada, que les permita ser relevantes en sus empleos en la empresa privada, en el gobierno, o en sus actividades profesionales independientes. Esto sugiere que el grueso de los programas de economía debería renunciar al sueño de parecerse a los mejores, y debería enfocarse más bien en volverse más adecuados para las posibilidades de aprendizaje y de inserción profesional futura de sus estudiantes. Una opción viable para las universidades de mayor tamaño es diferenciar el programa ordinario de economía de un programa de méritos especiales para estudiantes selectos, en el cual habría un mayor énfasis formal y mayores demandas técnicas. De este grupo, saldrían los futuros académicos e investigadores.

Referencias

- Ahumada, I., y F. Butler. 2009. “La Enseñanza de la Economía en México”. Documento de Trabajo 672. Washington, DC, Estados Unidos: Banco Interamericano de Desarrollo, Departamento de Investigación.
- Becker, W. 2000. “Teaching Economics in the 21st Century”. *Journal of Economic Perspectives* 14(1): 109-119.
- Becker, W., y M. Watts. 2001. “Teaching Methods in U.S. Undergraduate Economics Courses”. *Journal of Economic Education* 32(3): 269-279.
- Braun, M., y L. Llach. 2007. *Macroeconomía Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Alfaomega Grupo Editor.
- Byrns, R. 2007. “Great Ideas for Teaching Economics”. Chapel Hill, Estados Unidos: University of North Carolina, Department of Economics.
http://www.unc.edu/depts/econ/byrns_web/GreatIdeas/GI-Pref.htm
- Cárdenas, M. 2009. *Introducción a la Economía Colombiana*. 2ª edición. Bogotá, Colombia: Alfaomega Grupo Editor.
- Castelar Pinheiro, A., y J. Sadi. 2006. *Direito, Economia e Mercados*. São Paulo, Brasil: Elsevier Editora Limitada,
- Centro de Investigaciones Económicas (CINVE). 2006. *Para Entender la Economía Uruguaya*. Montevideo, Uruguay: Fundación de Cultura Universitaria.
- Colander, D. 2005. “What Economists Teach and What Economists Do”. *Journal of Economic Education* 36(3): 249-260.
- Colander, D., y H. Ñopo. 2007. “The Making of a Latin American Global Economist”. Middlebury College Working Paper Series 0705. Middlebury, Estados Unidos: Middlebury College, Department of Economics.
- De Gregorio, J. 2006. *Macroeconomía: Teoría y Políticas*. Santiago, Chile: Pearson/Prentice Hall.
- Duryea, S. et al. 2007. “The Educational Gender Gap in Latin America and the Caribbean”. Documento de Trabajo 600. Washington, DC, Estados Unidos: Banco Interamericano de Desarrollo, Departamento de Investigación.

- Espinoza, L., C. Machicado y K. Makhoul. 2009. "La Enseñanza de Economía en Bolivia y Chile". Documento de Trabajo 673. Washington, DC, Estados Unidos: Banco Interamericano de Desarrollo, Departamento de Investigación.
- Garfield, J. 1995. "How Students Learn Statistics". *International Statistical Review* 63(1): 25-34.
- Kennedy, P. 1998. "Teaching Undergraduate Econometrics: A Suggestion for Fundamental Change". *American Economic Review* 88(2): 487-491.
- Manzano, O. et al. 2008. *Macroeconomía y Petróleo*. Ciudad de México, México: Pearson/Prentice Hall.
- Robles, E., G. Arce y E. Lizano. 2008. *Economía en el Trópico*. Ciudad de México, México: Thomson Editores.
- Rosenwurcel, G., G. Bezchinsky y M. Rodríguez Chatruc. 2009. "La Enseñanza de Economía en Argentina". Documento de Trabajo 671. Washington, DC, Estados Unidos: Banco Interamericano de Desarrollo, Departamento de Investigación.
- Sarmiento Espinel, J., y A. Silva Arias. 2008. "La Formación del Economista en Colombia". Bogotá, Colombia: Universidad Militar Nueva Granada, Facultad de Ciencias Económicas.

Anexo. Preguntas base del Cuestionario a los Estudiantes de Economía

Antecedentes

1. Edad: _____
2. Sexo: _____
3. Año de Estudios (en la carrera): _____
4. Ocupación de la madre: _____ Educación de la madre: _____
5. Ocupación del padre: _____ Educación del padre: _____
6. ¿Cómo financia usted su educación?
7. Por favor considere las siguientes afirmaciones y compare su opinión actual con la que usted tenía antes de comenzar sus estudios. Encierre en un círculo los números más apropiados. (4. fuertemente de acuerdo; 3. algo de acuerdo; 2. en desacuerdo; 1. sin opinión clara)

ACTUAL	AFIRMACION	ANTES
4 3 2 1	El estudio de la economía es relevante para los problemas económicos de hoy	4 3 2 1
4 3 2 1	Economía es la disciplina de las ciencias sociales con mayor rigor científico	4 3 2 1

8. ¿Qué es lo que más le gusta de su escuela?
9. ¿Qué es lo que más le disgusta de su escuela/universidad?

10. Indique el grado de interés que usted tiene en los siguientes temas. Encierre en un círculo.

(3. De gran interés para mi; 2. De interés moderado para mi; 1. No me interesa)

Teoría Macroeconómica	3 2 1	Teoría Macroeconómica	3 2 1
Econometría	3 2 1	Comercio Internacional	3 2 1
Finanzas Públicas	3 2 1	Econ. Monetaria y Banca	3 2 1
Mercados del Trabajo	3 2 1	Organización Industrial	3 2 1
Derecho y Economía	3 2 1	Economía Urbana	3 2 1
Desarrollo Económico	3 2 1	Sist. Econ. Comparados	3 2 1
Historia del Pensamiento	3 2 1	Economía Política	3 2 1
Economía Latinoamericana	3 2 1	Economía Nacional	3 2 1

11. Indique su orientación política:

conservador; centro; izquierda; otra
 no me interesa la política

12. ¿Considera que su visión política ha cambiado durante sus estudios? Si / No

13. En caso afirmativo, ¿En qué sentido?

14. Si tuviera que comenzar de nuevo, ¿Escogería estudiar Economía nuevamente?

Si / No / No sabe

15. ¿Escogería la misma escuela/universidad?

Si / No / No sabe

16. En caso negativo, ¿A dónde iría en su lugar?

Sobre ser un Economista

17. ¿Qué economistas (vivos o muertos) usted admira más? Por favor especifique las características que usted admira en cada uno de ellos
1. Características:
 2. Características:
 3. Características:
18. ¿Usted considera que el rol que los economistas tienen actualmente en la sociedad es relevante?
- Si / No / No sabe
- ¿Por qué?
19. ¿Cuál es su idea de un economista exitoso? (Especifique las características.)
20. ¿Qué diferencias encuentra entre los economistas de su país y los demás Latinoamericanos?
21. ¿Qué diferencias encuentra entre los economistas Latinoamericanos y los del resto del mundo?

Sobre Economía

22. ¿Está usted de acuerdo con las siguientes afirmaciones? Encierre en círculo una.
- (4. Estoy de acuerdo; 3. Estoy de acuerdo con algunas reservas; 2. Estoy en desacuerdo; 1. No tengo una opinión formada)

4 3 2 1 La política fiscal puede ser una herramienta efectiva dentro de una política de estabilización.

4 3 2 1 Los Bancos Centrales deben mantener una tasa constante de la oferta de dinero.

4 3 2 1 La distribución del ingreso en las naciones desarrolladas debería ser menos desigual.

4 3 2 1 Un salario mínimo aumenta el desempleo entre los trabajadores jóvenes y no-calificados.

4 3 2 1 Los aranceles y las cuotas a la importación reducen el bienestar económico

4 3 2 1 La inflación es básicamente un fenómeno monetario

4 3 2 1 Controles de precios y salarios son las herramientas que deberían utilizarse para controlar la inflación.

4 3 2 1 Una mayor democracia entre los trabajadores aumentará su productividad

4 3 2 1 El sistema de Mercado tiende a discriminar en contra de la mujer

4 3 2 1 El sistema capitalista tiene una tendencia inherente hacia la crisis

23. ¿Cuáles son los problemas económicos más importantes que afectan a su país hoy?

24. ¿Cuáles son los problemas económicos más importantes que afectan a Latinoamérica hoy?

25. ¿Cuáles son los problemas económicos más importantes que afectan al mundo hoy?